

ANDRÉIA DO VALE REIS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como parte das exigências do curso do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Reis, Andréia doVale

Estratégias de leitura: uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo /
Andréia do Vale Reis. – Santo Antônio de Jesus, 2015. 174f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências e anexos.

1. Leitura. 2. Práticas de leitura. 3. Leitura e formação. I. Pereira, Monalisa dos Reis Aguiar. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 370.156

Professores Examinadores

Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
Presidente
Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS V

Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva
Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS V

Profa. Dra. Daniele de Oliveira
Universidade Federal da Bahia
Departamento de Letras Vernáculas

RESUMO:

No contexto contemporâneo, com a evolução dos recursos tecnológicos de comunicação, a interação humana voltou-se, preponderantemente, para a leitura, uma vez que o conhecimento sistematizado e as ações cotidianas passaram a ser disseminadas e realizadas por meio da escrita. Desta forma, a leitura configura-se como uma prática social indispensável ao homem para compreender a vida, as pessoas, as relações sociais, as imagens e dar-lhes sentido. Considerando as dificuldades de compreensão observadas ao longo das aulas, o baixo desempenho nas provas que avaliam a competência leitora e por estarmos cientes do papel social da escola, desenvolvemos uma pesquisa-ação em um contexto de escola pública, onde a pesquisadora exerceu o papel de professora. Partimos do questionamento: pode-se construir uma intervenção pedagógica que possa favorecer a formação do leitor crítico e autônomo nas séries finais do ensino fundamental? Diante da questão levantamos a hipótese que seria possível contribuir para a formação dos leitores trabalhando com textos argumentativos do gênero artigo de opinião. Elaboramos uma sequência didática, com o propósito de desenvolver estratégias de leitura, cujos protagonistas foram alunos do 9º ano com baixo desempenho em habilidades leitoras. Para nortear a construção da proposta, estabelecemos como objetivo geral contribuir na formação do leitor crítico e autônomo por meio da aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião e como objetivos específicos escolhemos: a) ampliar a aplicação de estratégias de leitura para a construção do sentido do texto, b) desenvolver as habilidades leitoras e c) alterar a compreensão do ato de ler como simples decodificação em prática social. Um dos resultados obtidos apontou para ganhos no que se refere à competência leitora dos sujeitos envolvidos, indicando desenvolvimento de habilidades de leitura. Outro aspecto sinalizado foi a contribuição do uso de artigo de opinião para a formação do leitor enquanto sujeito reflexivo. De modo geral, a aplicação da sequência didática, envolvendo as estratégias de leitura, provocou no aluno, sujeito-leitor, uma mobilização para a leitura autônoma e crítica acerca de si, do texto, do outro, da diversidade e do mundo.

PALAVRAS CHAVE: estratégias de leitura, artigo de opinião, sequência didática.

ABSTRACT

Nowadays, human beings interact and communicate more and more through reading due to evolution of technological resources, because the systematic knowledge and actions of everyday life are made through writing. So reading appears as a social practice necessary not only to understand life, people, social relationships, and images but also to give them meaning. We developed an action research in a public school where the researcher works as a teacher, based on the difficulties in reading comprehension and poor performance on exams that we observed in Portuguese classes. That is important because we are aware of our social role at school. We started questioning: Can we build a pedagogical intervention to improve the formation of autonomous and critical readers at the final grades of elementary school? Based on the question we hypothesized that it would be possible to contribute to the development of readers working with argumentative texts like opinion pieces. We elaborated a didactic sequence in order to develop reading strategies. The protagonists were students with low-level reading skills from the 9th grade of elementary school. To guide the construction of this proposal, we have as general objective to contribute to the formation of critical and autonomous readers applying reading strategies in argumentative texts (opinion pieces). The specific goals are: a) extending the application of reading strategies to build and improve the text meaning; b) develop reading skills; and c) change the comprehension of the reading action as simple decoding in social practice. One of the results pointed to gains in students' reading competence that indicates development of reading skills. We also observed that the use of opinion pieces contributed on the formation of reflective readers. In general, the application of this didactic sequence, involving reading strategies, brought a mobilization for autonomous and critic reading. The students think about themselves, the others, the text, the diversity, and the world.

KEY WORDS: reading strategies, opinion pieces, didactic sequence

Dedicatória

À minha filha, Rosahelena Reis, extremidade de minha vida e anseio de minha alma,

A Carlos, leitor voraz e companheiro de existências,

Aos meus pais e irmãos, que compartilharam as minhas primeiras leituras de mundo,

Às minhas professoras e professores pelas generosas e profundas contribuições para a minha trajetória de formação enquanto leitora,

Aos meus alunos, que ao longo de duas décadas construíram comigo leituras e não-silenciamentos, contestações e não-assujeitamentos,

Especialmente à minha orientadora Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, pela oportunidade de diálogos sempre tão repletos de acolhimento e saberes,

Dedico, enfim, a todos familiares e amigos, a quem defraudei horas de convívio para realizar a presente pesquisa.

Agradecimentos

*Àquele que a tudo e a todos dá vida e que me nutre com energia
diariamente*

*A professora Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, minha sábia e doce orientadora,
que, atuando como
Incansável encorajadora, sempre confiando em minhas possibilidades,
impulsionou-me durante todo o percurso de construção.*

*Aos meus pais Regina e Dermival, aos meus irmãos Ana Paula e Marcos
Paulo, a minha filha Rosahelena e meu marido Carlos que, pelo apoio em
todos os momentos, permitiram que eu chegasse até aqui e mantendo o
desejo de caminhar ainda mais.*

*Aos doutores e estimados professores Adelino, Marcos, Monalisa, Paulo,
Priscila, Rosemere e Valquíria pelo carinho, incentivo e por todas as
palavras de sabedorias.*

*A Cássia Chiara, pelo estimado zelo acadêmico e pelos abraços de amparo
necessário;*

*Às educadoras Norma Lúcia Assis, Maria Oliva Almeida e Janúbia
Oliveira pela oportunidade de dar os primeiros passos de professora-
pesquisadora, pela confiança e principalmente, pela liberdade para
ministrar aulas de leituras críticas a leitores iniciantes.*

*Às Professoras Dra. Rosemere Ferreira, Dra. Suzane Lima Costa e Dra.
Daniele de Oliveira pelas relevantes colocações por ocasião do exame de
qualificação e defesa, as quais me fizeram retomar alguns pontos do texto.*

*Aos colegas do curso de mestrado, pessoas fascinantes que compartilharam
comigo diversas leituras de mundo e de palavras,*

*Um obrigado especial a todas as pessoas que um dia foram meus alunos e
minhas alunas e me motivaram a buscar caminhos para a prática da leitura
na escola de forma a colaborar na constituição de cidadãos autônomos e
críticos.*

*Às pessoas iluminadas que me auxiliam incessantemente com e
por amor.*

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem
que se pode melhorar a próxima prática. O próprio
discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de
ser de tal modo concreto que quase se confunda com a
prática. O seu "distanciamento" epistemológico da
prática enquanto objeto de sua análise deve dela
"aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faço esta
operação tanto mais inteligência ganha da prática em
análise e maior comunicabilidade exerce em torno da
superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro
lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo
a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais
me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do
estado de curiosidade ingênua para a curiosidade
epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito
faz de si numa certa forma de estar sendo sem a
disponibilidade para mudar.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CONCEPÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO	14
1 Leitura	14
1.1 O leitor crítico e autônomo	18
1.2 A leitura na escola	20
1.2.1 O que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais	23
1.2.2 Habilidades leitoras	24
1.3 Críticas às práticas de leitura	31
A CONTEXTUALIZAÇÃO DE NOSSA REALIDADE	34
2. O contexto leitor	34
2.1.1 O cenário escolar	35
2.1.2 Os sujeitos	35
2.2 Uma pesquisa qualitativa	41
2.3 Instrumentos da pesquisa	44
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	48
3.1 Leitura dos resultados	48
3.2 Diálogos entre a pesquisadora e a leitura	70
3.3 A Sequência didática	76
APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA	80
4.1 Atividades de leitura e apropriação de estratégias	80
4.2 Estudo envolvendo argumentação por meio da ludicidade	91
4.3 O ato de ler e as tecnologias de interação	105
4.4 Resultados e sentidos construídos pelo leitor	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E BUSCA POR MAIS DIÁLOGOS	120

BIBLIOGRAFIA

125

ANEXOS

130

INTRODUÇÃO

A leitura traz em si a interação, a qual possibilita o diálogo entre o que somos, o que sabemos e o que o texto nos apresenta. Sendo assim, é necessário que a escola realize a prática de leitura como algo bem mais amplo que o simples decifrar. Ler está relacionado à forma como os indivíduos se apropriam do conhecimento, de como agem em contextos em que a interpretação é requerida e abre espaço para uma nova forma de conceber, entender e representar o mundo e a si mesmo.

Ler não é um mero ato de decodificação ou mesmo adivinhação de sentido, é sobretudo, uma prática social. Acreditamos que, no momento em que a leitura, na escola, for concebida e ensinada como prática social, serão proporcionados aos alunos instrumentos necessários para que eles ampliem a compreensão, possam selecionar e organizar as informações a fim de construir sentidos para a realidade que os cercam.

Com a construção de sentidos, novos conhecimentos poderão ser estabelecidos, porque novos olhares são lançados, uma vez que, o ensino atentando para concepção de leitura como prática social promove a ampliação da consciência sobre si e sobre a sociedade, favorecendo, assim, a formação de leitores como sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Porém, a formação de leitores críticos em um contexto de incontáveis informações e de um bombardeio constante de textos não é algo simples. As diversas informações trazem em si mesmas contradições, as quais produzem inumeráveis dúvidas acerca do que é veiculado pela mídia, pelo meio acadêmico e ou mesmo científico. Para a escola, ensinar a ler deve estar muito além da decodificação, como já foi dito. A sociedade requer da escola essa ação.

No entanto, o que observamos por meio dos resultados das avaliações internas e externas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, é que, infelizmente, a formação do leitor não atende às demandas e necessidades sociais. Enquanto professores de língua materna, levantamos o questionamento: pode-se construir uma intervenção pedagógica que possa favorecer a formação do leitor crítico e autônomo nas séries finais do ensino fundamental?

Diante da questão partimos da hipótese que seria possível contribuir para a formação dos leitores a partir de uma sequência didática que envolvesse a aplicação de estratégias de leitura em textos de tipologia argumentativa do gênero artigo de opinião. Partindo deste pressuposto, buscamos estruturar a proposta de intervenção tendo como protagonistas os alunos do 9º ano de um colégio estadual, localizado no município de Santo Antônio de Jesus, no estado da Bahia.

Para nortear a construção da proposta, estabelecemos como objetivo geral contribuir na formação do leitor crítico e autônomo por meio da aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião e como objetivos específicos escolhemos: a) ampliar a aplicação de estratégias de leitura para a construção do sentido do texto, b) desenvolver as habilidades leitoras e c) alterar a compreensão do ato de ler como simples decodificação em prática social. Para melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, bem como do seu produto - proposta de intervenção, resolvemos organizar a sua apresentação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, serão apresentadas concepções da leitura, e a definição de leitor crítico e autônomo, bem como o ato de ler como prática social. Optamos por dialogar com os estudos de Fisher (2006), Chartier (1998), Manguel (2012), Lajolo e Zilberman (1998), Kleiman (1999, 2000, 2007), Orlandi (2012, 1999, 1983), Koch (2001, 2008, 2011, 2012) e diretrizes oficiais para a educação brasileira - os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz de Referência da Prova Brasil.

Cabe destacar que a nossa preocupação em registrar como ocorre o ensino de leitura sustenta-se no argumento que qualquer pesquisa educacional deve partir da busca de prováveis causas para a condição atual. Entendemos que o baixo desempenho, no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora e suas habilidades, deve ser estudo desde a sua origem, ou seja, o ensino.

A contextualização da pesquisa será apresentada no segundo capítulo. Nele iremos discorrer sobre os aportes da pesquisa, os dados e concepções, o problema e a hipótese, a descrição do tipo de pesquisa a pesquisa ação participativa. Apresentaremos ainda, os elementos constitutivos da pesquisa – o ambiente, sujeitos e os instrumentos.

Faremos uso desse espaço, para romper o silenciamento das histórias de leituras de educandos e educandas, de suas percepções sobre o processo de aprendizagem escolar e o ato de ler, na perspectiva de neutralizar conceitos arraigados e que neutralizam a reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo iremos expor os resultados da aplicação dos instrumentos. Será apresentado o diálogo entre os sujeitos e a pesquisadora do estudo, o discurso oriundo dessa interação não extenua todos os dados provenientes da ação, mas são expostos aqueles resultantes da construção de sentido dada pela pesquisadora no que tange à formação do leitor crítico. Compreendemos que outros pesquisadores poderão fazer uso desses dados e com eles estabelecer novas interações, outros discursos.

Destacamos que não poderíamos dar conta de todas as possibilidades, porém como resultado da interação, apresentamos uma sequência didática, na perspectiva de servir como proposta de intervir no contexto escolar de forma a contribuir no desenvolvimento das habilidades leitoras, bem como, encorajar a destituição da subordinação passiva e do comodismo errante diante das propostas de leitura do livro didático.

O quarto capítulo é destinado à exibição do desenvolvimento da intervenção pedagógica. Realizaremos a explanação das atividades que trazem em seu cerne a leitura como uma prática social e uma necessidade escolar. O ponto fulcral dessa exposição são as impressões dos alunos. Elas retratam a interação leitor-texto-autor, na qual alunos e alunas constroem o sentido para leitura autônoma e crítica, reconhecendo-se como sujeitos da leitura de mundo, dos outros e de si mesmo.

E por fim, nas últimas páginas, sem a utopia de encerrar os diálogos sobre o processo de formação do leitor crítico e autônomo, também despidas do inócuo intuito de propor fórmulas para práticas de leituras aos colegas docentes, colocamos nossas considerações provenientes dos diálogos estabelecidos entre sujeitos da pesquisa, as experiências profissionais, os discursos de tantos outros pesquisadores que assim como nós se inquietaram diante da leitura do mundo.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando.

Paulo Freire

1. Leitura

Sabemos que a leitura exerce influência sobre a vida das pessoas, impactando sobre o modo de pensar e agir. Porém, atualmente, o desempenho dos alunos no que tange à competência leitora é uma das maiores preocupações para educadores e governantes em vários países.

Compreendemos que o ato de ler também contribui para a existência da diversificada produção de conhecimento, assim como, colabora para a melhoria na qualidade de vida. Infelizmente, indicadores de avaliações institucionais¹ nos mostram que a competência leitora dos brasileiros apresenta-se muito fragilizada, o que impacta diretamente no desenvolvimento social e econômico.

Entendemos que as ações escolares influenciam diretamente no desenvolvimento dessa competência e na constituição do leitor enquanto sujeito crítico e autônomo. Admitimos que a formação desse leitor e as práticas de leitura construídas e vivenciadas na escola constituem a motivação para esta pesquisa.

Baseados em nossa própria trajetória de constituição de sujeitos-leitores e educadores, sentimo-nos movidos a pesquisar a leitura como prática social no ambiente escolar. Considerando a amplitude do tema, iremos nos ater às contribuições do trabalho pedagógico para a formação do leitor crítico. Uma vez que, a ideia de ler bem vinculada à melhoria na qualidade de vida, nos conduz a discussões profícuas e contraditórias no campo filosófico e antropológico, as quais esse trabalho não poderá dar conta.

Pensamos que não se deve impor um pensamento calcado no preconceito. Dizer que a leitura da palavra escrita apresenta valor positivo absoluto por promover a evolução humana é um indício de uma interpretação etnocêntrica. A valoração

¹ O Ministerio da Educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Ele é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. Elas são avaliações da aprendizagem coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

dada a esse ato de ler desprestigia culturas em que há a predominância da oralidade. Magda Soares explica com clareza:

Essa interpretação traduz, além de de um etnocentrismo, uma perspectiva unilateral; etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes, utilizada como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que a mantêm a posse e o controle dos modos de produção (SOARES,2004.p.20)

Partindo da percepção de que a leitura está presente em nossa sociedade e que ela também pode servir como instrumento de opressão, temos uma pergunta: “Há a possibilidade de um trabalho pedagógico favorecer a formação do leitor crítico e autônomo?”. Antes de expressarmos nossas possíveis respostas para tal questionamento, desejamos refletir sobre a leitura. Essa atividade, por si mesma, configura-se como tema abrangente, empolgante e polêmico. Em decorrência disso, é amplamente abordada por inúmeros pesquisadores e presente em distintas áreas do conhecimento.

Falar de leitura é discorrer sobre a vida. Sua definição é complexa. Em sentido amplo, podemos declarar que, como afirma Paulo Freire (1994), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Entendemos que ler ultrapassa a compreensão dos signos linguísticos, no entanto, observamos que o contexto atual tem exigido cada vez mais o ato de ler a palavra escrita.

Encontramos consonância para o pensamento de Freire nas colocações de Martins, ao afirmar que:

(...) a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objetivo representa, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (MARTINS, 1994, p. 33).

Por conta da importância fulcral, ouvimos falar (e também falamos) que ler é necessário, isso é consenso para todos que realizam esse ato. Mas o que vem a ser leitura? No bojo dessa questão, destacam-se perguntas como: Há uma única definição? Como é o leitor? Quem e de que forma se ensina a ler?

Desejamos expressar que o empenho em nossa pesquisa é propor um discurso de leitura, ou seja, há um anseio de “somar à voz do discurso teórico a voz do discurso da prática” (SOARES, 2004) e não um discurso sobre a leitura. É claro que, as indagações sobre a leitura poderão receber diferentes respostas, as quais revelarão conceitos decorrentes da historicidade e das concepções de língua.

A cada tempo, as relações de poder e fatos sociais influenciaram e determinaram os objetos lidos, as pessoas que leem e os motivos para ler. A liberdade leitora é relativa, pois está limitada pelos interesses políticos e econômicos. Desde o “rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler” (CHARTIER, 1998).

Os grandes avanços científicos e tecnológicos que marcaram o século XIX e impuseram alterações sociais profundas que conseqüentemente provocaram mudanças no que se refere ao ato de ler. Todavia, ao final século XX e chegada do século XXI, a ciência e tecnologias da comunicação fizeram emergir a informação globalizada. A sociedade passa a ser global, os limites espaciais, econômicos e culturais foram rompidos e mais modificações para a leitura.

Os textos são apresentados em suportes diversos. Fazemos uso de celulares, computadores, *ipad*, *e-book*, *kobo*, *lev*, *netbook*, *smartphone*, *ipod*, *tablet*, *notebook*, *kindle*. O acesso à *informação* é amplo e rápido. Roger Chartier expõe que suporte eletrônico do texto proporciona uma interação. Para ele:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. Sabe-se muito bem – e você sublinhou os usos lúdicos do texto eletrônico – que isto não é mais verdadeiro. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado (CHARTIER, Roger. pp. 88-89).

Essa interação evidencia ainda mais o caráter social da leitura. Como prática, ela se transforma, a cada momento histórico, com a finalidade de atender às necessidades sociais. Nessa perspectiva, podemos entender que o ato de ler como

prática social está relacionado à concepção sociointeracionista de linguagem a qual concebe a língua como:

[...] uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, [...] é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI 2009, p. 61).

O conceito e a prática de leitura vinculam-se diretamente à concepção de língua e esta, por sua vez, está condicionada à forma que o ser humano concebe a si mesmo, o espaço e o tempo em que está situado. Afirmando caráter dialógico da concepção de língua, Bakhtin acrescenta outros dados a serem considerados:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Partindo dessa concepção, o “texto é construído na interação texto-sujeitos (autor/leitor) - e não algo que preexista a essa interação” e no texto, dialogicamente, os sujeitos, atores/construtores sociais, se constroem e são construídos. Nessa concepção, a leitura é uma ação complexa que envolve a construção de sentidos por meio da interação e que se materializa nos elementos linguísticos contidos na superficialidade do texto e na sua organização, mas que exige a mobilização de saberes dos sujeitos que interagem (KOCH, 2012).

Na perspectiva dialógica, o leitor, enquanto sujeito que interage, apresenta uma função essencial, cabe a ele construir o sentido ao que lê. Reservamos a próxima seção para refletirmos um pouco sobre quem e como se encontra esse ser que realiza a leitura.

1.1 Leitor crítico e autônomo

O processo de formação do sujeito que lê envolve aspectos sociais, mas inegavelmente essa constituição perpassa pelo momento individual, momento em que o próprio ser se reconhece como leitor e em ação invisível, porém real, passa a dialogar com o texto, com o outro sujeito que escreveu e consigo mesmo. Manguel descreve o momento, adjetivando como mágico, dessa interação:

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, **revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler** (MANGUEL, 1997, p.18 – grifos nossos).

O sentir-se “todo-poderoso” ao ler é justificado ao estar inserido em um ambiente em que a escrita ocupa todos os espaços e incontáveis situações. Em decorrência disso, o indivíduo que lê apresenta o “poder” de participar dos privilégios cedidos apenas àqueles que são capazes de, diante da escrita, desvendar e dar sentido às “linhas pretas e espaços brancos”.

Nesse sentido, podemos entender que ler configura-se como um caminho para a participação efetiva na sociedade. Isso é possível quando, de forma dialógica, se consegue “transformar meras linhas em realidade viva”. Entendemos que a leitura sendo “mediata ou mediadora” é conduzida pelo leitor para além da informação momentânea, é facultado a ele pensar, criticar, estabelecer relações entre o antes e o depois, compreender e ser parte da história, com a possibilidade de alterá-la ou apenas dar a ela continuidade (KRAMER, 2000).

Discorrendo sobre leitura e contexto atual, acrescenta Yunes que:

a questão de leitura na contemporaneidade se coloca na confluência das interpretações, na urgência de transformar meros receptores em leitores, sensíveis às menores vibrações lógicas, de modo que textos e discursos deflagrem nele a mobilização dos sujeitos históricos. Não estamos mais no espaço da interpretação exegética, mas no espaço da comunicação expressiva, da interação entre *obra* e *leitor*. Se o controle dos sentidos se

exercia “de fora” e “da origem”, agora sua gestação depende da operosidade na relação entre o sujeito e seu tempo, o sujeito e sua memória. (...) Ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez. (YUNES, 2002, p.102- destaques do autor).

Sabemos que esse processo não se aplica apenas à leitura do texto escrito, não podemos esquecer que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar” (BAKHTIN, 2011). Dialogar engloba toda ocorrência de linguagem, mas requer produção e compreensão de sentidos de forma crítica e autônoma em diversos contextos de interação.

Nessa perspectiva, a autonomia e criticidade esperada do sujeito que lê referem-se à percepção de que as palavras presentes em discursos não carregam em si mesmas um único significado, elas adquirem sentido nas relações entre o leitor e autor. Nessa interação os discursos contidos no texto adquirem muitos sentidos, tantos quantos venham a ser o número de leitores (GERALDI, 2006).

Em linhas gerais, entendemos que o leitor crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade, é aquele que tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para construir sentido ao lido e à realidade (KLEIMAN, 2004). Além disso, partindo do já conhecido, ele amplia seus conhecimentos, não de forma submissa, mas em um processo dialógico.

Não podemos deixar de destacar que a condição de recriar o mundo por meio da leitura traz ao sujeito poder e minimiza a exclusão. A leitura sempre esteve como instrumento de hierarquização social, ela é uma ferramenta de controle. “As práticas de leitura dos que leem e os escritos existentes são como são por caracterizarem a minoria social que os executa” (FOUCABERT, 1994).

O imperativo de alargarmos o universo de leitores críticos e autônomos está intimamente relacionado à necessidade de rompermos com os modelos de espoliação e desigualdade social. Quem dá sentido ao que lê não apenas entende seu passado, mas consegue projetar e executar ações que democratizem o acesso aos bens humanos, não apenas o acervo cultural, mas também os recursos econômicos.

Diante do exposto, ainda, defrontamo-nos com e lutamos contra a formação de leitores estritamente decodificadores. Não podemos nos contentar com a mecanização da leitura por parte da escola. É essencial que essa instituição promova o desenvolvimento de sujeitos ativos no enfrentamento e na transformação das relações sociais existentes. Na próxima seção, abordaremos como tem sido a leitura na escola.

1.2 A leitura na escola

Estando a leitura presente nos mais diversos segmentos sociais e sendo a escola a instituição legitimada para seu ensino, pode parecer pouco criativa ou simplista, a nossa escolha para o título dado a essa seção. Para provocarmos ainda mais indagações, expomos as colocações de Manguel acerca do sujeito que lê:

é o leitor que lê sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. **Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos.** Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997, p.19).

Mas, infelizmente, é na escola que o **“todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos”** não se constitui um fato. Na leitura realizada na escola ainda não há, totalmente, o espaço para que isso ocorra. Nas aulas, principalmente de Língua Portuguesa, a leitura é direcionada, quase que exclusivamente, para atividades mecânicas, ora visando responder questionários, ora para preencher fichas de leitura, ou ainda, para realizar resumos de textos literários.

Quanto à mecanização Paulo Freire (1992) acrescenta que a leitura no contexto educacional é “tomada como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. Paralelamente, podemos perceber que há desigualdade no que tange aprendizagem da leitura. Conforme Soares:

(...) o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos (SOARES, 2000, p.25).

A escola é, ou precisaria ser, espaço de construção de cidadania, a leitura deveria ser uma prática para desenvolver habilidades por meio das quais o aluno, sujeito leitor, pudesse compreender seu universo e intervir. No entanto, as ações que envolvem o ato de ler no ambiente escolar não apresentam objetivos específicos para esse fim. O que vemos, na maioria das situações, é um contexto em que:

[...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe (KLEIMAN, 1999, p.30).

A função da escola, no que se refere à leitura, nos dias atuais, como já foi exposto anteriormente, não se destina a formar decifradores. Como sabemos, ao ser humano, ao longo de sua existência, dentro ou fora da escola, tem sido imposta de maneira ditatorial e compulsória a decodificação de signos. Os alunos incessantemente acumulam informações acessando inúmeras fontes, sem, no entanto, estabelecer sentido para o que foi adquirido.

As atividades de leitura na escola também são discutidas por Antunes (2003). Para ela, tradicionalmente, o trabalho com a leitura tem se constituído por exercícios de decodificação da escrita. A seu ver, tais atividades não levam em conta o aspecto da interação verbal, elas configuram-se como exercícios de leitura desvinculados dos usos sociais cotidianos. Para Kleiman, tais práticas são:

desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 1998, p.16).

Lamentavelmente, o ensino de Língua Portuguesa ainda retrata concepções equivocados sobre a natureza do texto e conseqüentemente sobre leitura. O que, prioritariamente, vemos é a leitura como tarefa de casa, em um processo automatizado de busca de respostas. Observamos uma leitura como o exercício de realizar o entendimento de textos por meio de três atos: decodificar – interpretar – escrever.

Nessa seqüência, não há possibilidade de construção de sentido para além as superfície do texto. Para tais atividades, entende-se que o texto é algo pronto e acabado, finito. Desta forma, não há espaço para o diálogo, a reflexão, formação de opinião. Tudo está pré-estabelecido. Entretanto, sabemos que isso é um erro, pois é por meio da leitura que os estudantes podem e devem interagir, discernir sua própria realidade e a do outro, dialogar e confrontar seu conhecimento prévio de mundo com as experiências de vida e saberes da coletividade.

Pensamos que isso aconteça, na escola, em virtude da ausência, na maioria das vezes, de uma formação adequada para o ensino de língua materna. Infelizmente, muitos educadores do ensino fundamental acreditam que a sua função, enquanto professores de língua portuguesa, seja ensinar a ler, quando na verdade, sua atuação deveria objetivar a criação de:

condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá (MARTINS, 1999, p. 34).

Diante disso, defendemos práticas de leitura diferenciadas daquelas que ainda sobrevivem e comungam com tendências e concepções de língua limitadas, para não dizermos ultrapassadas. Portanto, é preciso alterar os meios e atitudes desenvolvidas por alguns professores para que a escola possa contribuir na formação de leitores autônomos e críticos.

Até mesmo o poder público não mais coaduna com tais ações. A concepção de língua e, conseqüentemente, a de leitura propostas pelos documentos governamentais se diferem das ideias expostas nas práticas de leituras recorrentes

na escola brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCNs), referencial teórico e metodológico, orientam para que a prática de leitura seja concebida como processo de interação.

1.2.1 O que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais

No que tange à Língua Portuguesa, o volume introdutório dos PCNs afirma que seu ensino “pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” para isso esclarece que tal ensino deve “dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Nos PCNs, a língua é um sistema de signos histórico e social e é ela que proporciona ao ser humano a possibilidade de significar o mundo e a realidade. A sua aprendizagem corresponde não só aprender as palavras, é aprender os significados culturais e por meio deles também saber as formas pelas quais indivíduos de seu contexto compreendem e interpretam a realidade e a si mesmos (BRASIL, 1998a).

Para que ocorra o domínio do sistema simbólico, ainda assim a participação social do indivíduo requer o domínio da linguagem. Partindo desse princípio, a definição dada, pelo PCN para linguagem corresponde à:

forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998a, p.20).

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que apresentam orientações pertinentes à educação brasileira. Sua elaboração se deu em cumprimento à Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei Darcy Ribeiro, a qual determina, na seção intitulada Organização da Educação Nacional em seu artigo 9º, que a União deve estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação, em suas diferentes modalidades e níveis, “que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Partindo dos conceitos acima listados, podemos entender que os PCNs respaldam-se na concepção interacionista de língua e linguagem, ao passo declaram que homens e mulheres interagem pela linguagem.

Aportados nessa perspectiva, esses parâmetros afirmam que a leitura é um processo no qual:

o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.41).

Na contramão do que orientam esses parâmetros, a escola anula o trabalho de leitura como um processo de interação em virtude de concepções equivocadas e com isso “vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler “ (BRASIL, 1998a). Tal resultado requer alterações nas concepções e metodologias de ensino e da prática de leitura na escola.

1.2.2 Habilidades Leitoras

Em nosso país, Constituição Brasileira afirma que a educação é direito de todos e dever do estado e o Ministério da Educação para garantir aos brasileiros e brasileiras, em diferentes espaços e condições, o acesso ao conhecimento de forma igualitária implementou uma série de medidas: construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³, instituição de Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, aplicação desenvolvimento de avaliações em larga escala para aferir os níveis de aprendizagem da Educação Básica.

³ O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2011).

As medidas listadas foram entendidas como ferramentas essenciais para a instituição de uma educação escolar voltada para o desenvolvimento social, político e econômico de seu povo. Elas consideraram também o contexto competitivo do mercado mundial, na perspectiva de promover uma educação com padrões de excelência e que se ajustasse aos interesses e necessidades globais.

Um dos modos que o MEC tem encontrado para medir e promover uma aprendizagem que esteja voltada para atender os padrões e interesses supra citados, foi estabelecer quais habilidades e competências mínimas⁴ devem nortear o currículo escolar brasileiro, na perspectiva de dar subsídios para que o estudante possa agir de forma autônoma e crítica na sociedade em que está inserido.

Para a compreensão do contexto educacional calcado no desenvolvimento de habilidades e competências, partimos do conceito proposto por Philippe Perrenoud (1999, p. 30). Competência é “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” e habilidades correspondem “ao plano objetivo e prático do saber fazer que decorre, diretamente, das competências já adquiridas que se transformam em habilidades”.

Nesse sentido, a competência leitora é considerada a mais relevante para o processo de ensino-aprendizagem, inicialmente, porque a leitura oportuniza o acesso às diferentes áreas do conhecimento (democratização do saber) e depois por ser a leitura um “elemento transformador para romper com formas hegemônicas de controle” (FOUCAMBERT, 1994).

⁴ As Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência E Cultura – Unesco - é uma instituição internacional com o objetivo de criar condições de diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Suas áreas de atuação compreendem os seguintes temas: Educação, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Na perspectiva de colaborar para o desenvolvimento mundial, a Unesco realiza ações na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de vários países. Entre uma das metas é contribuir para a universalização da educação básica, a qual é considerada essencial para a conquista da cidadania. Um marco que promoveu alterações consideráveis para o mundo foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990). A partir desse momento, mudanças profundas aconteceram. No Brasil tem-se a consolidação da Lei de Diretrizes (LDB, a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. A partir desse evento, a Unesco reuniu alguns pesquisadores do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que elaborou o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (Delors et al., 1996). Após esse relatório, órgãos governamentais passaram a organizar seus planos de educação pautados nos Quatro Pilares da Educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser. A educação dos países integrantes além de estruturarem-se em torno destes quatro aprendizados considerados fundamentais, passaram a desvincular o currículo de conteúdos, buscaram integrar habilidades e competências.

Para acompanhar a evolução e aferir o desempenho dos alunos no que tange às diretrizes estabelecidas no PDE e, principalmente, avaliar a competência leitora, o governo federal instituiu a Matriz de Referência da Prova Brasil⁵. Ela é composta por um conjunto de habilidades agrupadas de forma a considerar o nível de operação mental.

Partindo do entendimento que a referida matriz avalia o que é considerado imprescindível para a formação do leitor, colocamos o questionamento: Com quais competências e habilidades se faz uma leitura? Podemos especificar ainda mais: no momento da leitura, quais competências e habilidades devem ser mobilizadas pelos alunos ao final do ensino fundamental?

Conforme o que está registrado no caderno de orientação da Prova Brasil, ao avaliar a leitura, verifica-se “os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (BRASIL, 2011). Para essa aferição, a Matriz de Língua Portuguesa é estruturada a partir de duas dimensões: Objeto do Conhecimento, em que são estabelecidos seis tópicos; e outra dimensão é Competência, nela estão inseridos os descritores que definem as habilidades pertinentes a cada tópico.

As habilidades são distribuídas nos seguintes tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. “Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas” (BRASIL, 2011).

⁵ Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas. Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs (BRASIL, 2011).

A tabela 1 apresenta as habilidades a serem desenvolvida, segundo a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, para cada um dos tópicos para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Tabela 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa

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.
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.
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.
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: Matrizes de Referência, temas, tópico e descritores (BRASIL, 2011)

Nos últimos anos, o Brasil ampliou significativamente o acesso ao ensino fundamental II para sua população. Todavia, isso não corresponde à garantia de educação de qualidade para todos. Índices estatísticos, obtidos por sistemas e programas governamentais de avaliação em larga escala, atestam que há muito a ser feito no que diz respeito à leitura.

Com a promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), houve a centralização de políticas públicas educacionais e com

isso, também se deu a centralização da coordenação das aplicações dos testes avaliativos em larga escala. Para acompanhar a aprendizagem, além das avaliações externas em larga escala, em 2007, foi instituído Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb⁶.

Esse índice é resultado de um cálculo que combina as notas da Prova Brasil e a taxa média de aprovação dos alunos. Tem-se um coeficiente entre o indicador de proficiência (Prova Brasil) e o fluxo escolar (o percurso escolar, a taxa de aprovação, reprovação e evasão), o resultado é o desempenho (BECKER, 2010). Observamos, na tabela abaixo, conforme dados do *site* do Inep, que o Brasil ainda não conseguiu atingir as metas estabelecidas.

Tabela 2 – Valores do Ideb observados e esperados – 2005-2021

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb – O decreto 6.094, a Presidência da República, estabelece no artigo “ 3º que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Anaeb a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (Decreto 6.094, Presidência Da República, 24 de abril de 2007). O IDEB e reuni em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

A Prova Brasil para medir a proficiência dos alunos faz uso da Matriz de Referência e da escala de proficiência. Para Língua Portuguesa (9º Ano) essa escala apresenta quatro níveis: Insuficiente (0 a 199 pontos), Básico (200 a 274), Proficiente (275 a 324 pontos) e Avançado (Igual ou maior que 325 pontos). Com base nos resultados da Prova Brasil 2013, disponíveis no site Qedu⁷ dos 2.589.764 alunos do 9ºano (da rede pública de ensino brasileira) que realizaram a Prova Brasil, apenas 610.893 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 23% aprendeu o adequado na competência de leitura e interpretação de textos.

Temos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. Esse programa é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE – e envolve 34 (trinta e quatro) países. Seu objetivo é produzir indicadores que possam contribuir no processo de discussão acerca da qualidade da educação nos países participantes.

O referido programa realiza avaliações, aplicadas de forma amostra, a cada triênio e abarca três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. O intuito desse programa avaliativo é verificar o nível de preparação⁸ dos jovens para exercer em a cidadania na sociedade contemporânea.

Em leitura, segundo o citado programa internacional de avaliação, ocorreu um avanço. O Brasil apresentou um leve progresso, partindo dos 396 (trezentos e noventa e seis) pontos em 2000 para 410 (quatrocentos e dez) pontos em 2012. A elevação no índice permitiu que o Brasil ocupasse a 58º classificação, destacando que são 65 países participantes. Com relação aos níveis de proficiência em

⁷ O QEdu é um portal no qual o público irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Foi construído com o objetivo de promover um melhor uso das bases de microdados da Prova Brasil e do Censo Escolar, a partir da sua disponibilização através de informações e indicadores. A utilização desses dados permite apresentar informações sobre a educação no país, cada um dos estados, a maioria dos municípios e maioria das escolas de educação básica.

⁸ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) estabelece quatro tipos de situação de leitura, considerando principalmente o propósito com que o texto foi elaborado: **pessoal, público, educacional e ocupacional**. Essa finalidade prevalece sobre a utilização que é feita do texto.. Entende-se por pessoal o tipo de leitura atende aos interesses dos indivíduos, tanto em termos intelectuais quanto práticos. O considerado público refere-se à leitura que permite a participação em atividades mais amplas na sociedade. Tem-se o educacional, são os textos produzidos especificamente para utilização no ambiente escolar, com propósito instrucional. Por sua vez, o ocupacional envolve textos associados ao local de trabalho, voltados ao “ler para fazer”.

leitura, estamos no mesmo patamar da Colômbia, da Tunísia e do Uruguai, abaixo da média estabelecida pela OCDE.

Outro instrumento de avaliação, considerado nos últimos anos, diz respeito ao indicador de analfabetismo. Segundo o relatório do Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, os dados do Inaf⁹ (Indicador de Alfabetismo Funcional), 8ª edição, relativos ao período de dezembro de 2011 e abril de 2012 e divulgados em julho de 2012, demonstram que entre 2001 e 2011, o domínio pleno da leitura sofreu um declínio, saindo de 22% para 15% entre os alunos que concluíram o Ensino Fundamental II. Cada nível de alfabetismo está distribuída conforme pode ser observado no tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade – Brasil - 2001/2011

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior		
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	
BASES	797	536	555	476	481	701	167	289	
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%	
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%	
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Funcionalmente alfabetizados	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

⁹ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Os dados do Inaf Brasil, ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, traz dados inéditos e complementares que evidenciam a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem as políticas públicas e iniciativas da sociedade civil que assegurem a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo.

Levando em consideração o que acaba de ser exposto acerca do desenvolvimento da competência leitora e nosso, entendemos que para ocorrer mudanças, é imprescindível que a concepção de leitura como prática social esteja presente no cotidiano escolar. Na próxima seção iremos abordar essa concepção.

1.3 Críticas às práticas de leitura

Infelizmente, a prática de leitura na escola, de modo geral, ainda, está voltada para o processo de oralização do texto escrito, da decifração de signos. É importante que o aluno possa produzir novos sentidos para os textos “não lidos”. Colocamos “não lidos”, pois, como Geraldi (1997), consideramos que na escola não se leem textos, o que acontece são simulações de leitura através de exercícios de interpretação.

O que vivenciamos é uma escola que:

(...) trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um puro produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008:241-242).

Estando o texto em permanente elaboração em virtude das múltiplas recepções e dos mais variados leitores, ler não seria uma prática social? Há característica mais determinante para isso que a interação entre as pessoas? Um ser humano quando lê um texto, mesmo que faça sozinho, não está interagindo com sua própria história e com a história do texto que é, por sua vez, composta por tantas outras pessoas? Ao ler, homens e mulheres não interagem entre si, com a história, com o mundo dos seres e das coisas?

Acertadamente podemos responder sim a essas indagações. A leitura fora da escola é prática social, ela supre necessidades, provoca mudanças de comportamento, possibilita o pensar e agir, assegura direitos sociais. E não precisamos nos limitar a textos acadêmicos, nos reportamos a receitas de bolo, às mensagens do *whatsapp*, à bula de um remédio, à *charge* de um jornal, à placa de

sinalização, enfim, a tudo que faz parte do cotidiano diário. Lê-se naturalmente, sem nenhuma imposição; lê-se para entender ou resolver os desafios da vida.

Uma vez que em todos os espaços é prática social, o que falta à escola para conceber e realizar isso?

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação 'de leitor para leitor'. (LERNER, 2002, p. 95)

A leitura da escola não permite interação. Professores e alunos pouco ou mesmo não interagem após e durante. Praticamente não há espaço para a construção de sentido do texto na sala de aula, há um monólogo do professor para os alunos escutarem a única versão autorizada do texto (KLEIMAN, 1996). Como se tal existência fosse possível.

A forma que a leitura é concebida e realizada na escola não serve nem mesmo para ela. Os alunos não expressam o sentido construído para o texto que leem. Essa condição é refletida nos baixos índices de desempenho obtidos nos instrumentos avaliativos aplicados na instituição de ensino.

É necessário, para a escola, que seus alunos se tornem sujeitos que atribuam sentido ao que está escrito, que levantem hipóteses, que relacionem o lido ao vivenciado, que estabeleçam significados aos conhecimentos, que intervenham em seus espaços e que se tornem sujeitos críticos e autônomos.

Para o enfrentamento a essa necessidade escolar acreditamos que novas ações didáticas deverão ser implantadas. Pensamos que, inicialmente, deva-se dialogar sobre a condição da leitura na escola, analisar dados e construir sentido para cada informação e empreender esforços cognitivos para intervir onde e como for preciso.

Cabe destacar que não será a edificação de concreto que fará a mudança. Somos nós, os professores, que partindo da leitura crítica de nossas salas de aula iremos planejar atividades que possam propiciar condições para que os alunos possam construir sentidos através da interlocução entre o leitor e o autor nos mais

variadas formas de materialização do texto, como fazem os leitores competentes cotidianamente.

Partindo desse princípio, apresentaremos, no próximo capítulo a nossa realidade educacional.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DE NOSSA REALIDADE

O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja).

Eny Orlandi

2. O contexto leitor

Ler é uma prática social e se o concebemos como dialógico, é essencial considerarmos que nós educadores estabeleçamos um diálogo entre as necessidades reais dos alunos e a nossa prática docente. Os baixos resultados em avaliações configuram, de modo geral, inadequações entre os objetivos e ação pedagógica.

Para o educador, principalmente, o de língua materna, é imprescindível debruçar-se sobre o ensino da leitura com uma postura científica, com um olhar investigador. Se a formação de leitores críticos e autônomos requer políticas públicas e participação da sociedade, é verdade também que caberá ao professor alterar a sua metodologia.

Lendo e ouvindo, dialogando com outros discursos, nós, educadores, podemos elucidar os impedimentos para a formação de leitores autônomos e críticos e planejarmos, de forma mais adequada, ações que efetivamente viabilizem contribuições relevantes para tal processo.

Compreendemos que são muitas informações já conhecidas. Os discursos no âmbito educacional sobre novas práticas de leitura são teceduras do já dito, do já conhecido. No entanto, precisamos dentro do já estabelecido construir novos caminhos. Entendemos que:

o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete. Por isso é que aqui não se trata de algo novo, mas da articulação de questões já conhecidas, fazendo emergir consequências das tomadas de posição a respeito destas mesmas questões (GERALDI, 2010, p.81).

É inconcebível pensar em ensino de leitura sem considerar o contexto, as complexidades, os desafios, as incompletudes do cotidiano escolar. Para uma postura investigativa, faz-se necessário analisar dados, distanciar-se dos achismos e

das opiniões especulativas. A atual conjuntura requer do educador uma tomada de decisão, que vai além do olhar crítico, exige uma atitude científica peculiar a quem está disposto a alterar o instituído e cristalizado.

2.1.1 O cenário escolar

Partimos de nossa realidade, o chão de nossa sala de aula que atuamos, uma instituição estadual de ensino localizada no município de Santo Antônio de Jesus, no interior do estado da Bahia. O nosso colégio atende adolescentes e jovens e apresenta três modalidades de educação (Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional) e dois níveis de ensino (Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

No ano da realização de nosso estudo (2014), o colégio apresentava 2.225 alunos matriculados, distribuídos em três turnos, sendo 5 turmas do Ensino Fundamental, 15 turmas de Educação profissional, 8 turmas da Educação de Jovens e Adultos e 30 turmas do Ensino Médio Regular. Nós ensinávamos as turmas do nono ano e ficávamos incomodadas com o baixo desempenho de nossos alunos no que se refere à competência leitora.

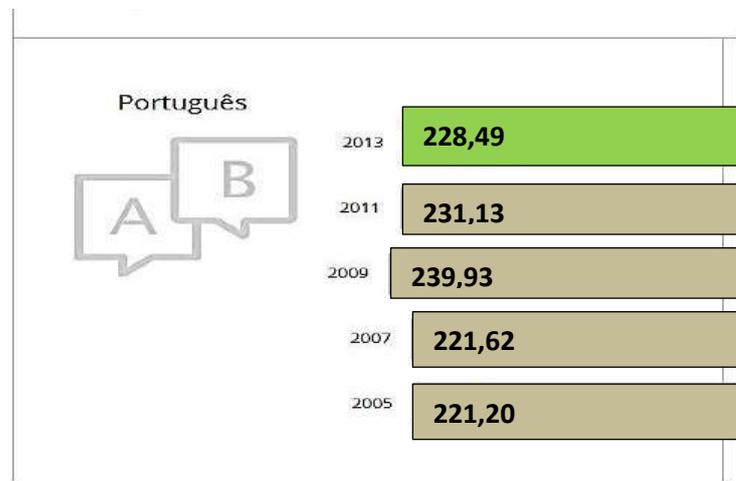
A estrutura física da instituição é boa com salas de aula amplas, sanitários, biblioteca, laboratório de informática com conexão banda larga, sala multifuncional, auditório, quadra esportiva, área verde e laboratório de ciências, refeitório, ampla estrutura administrativa e pedagógica. Com relação aos recursos humanos, o colégio apresenta quatro gestores, duas coordenadoras pedagógicas, três articuladores de área e sessenta professores, do total vinte são licenciados em Língua Portuguesa, sendo todos pós-graduados com especialização.

No entanto, não possuímos resultados satisfatórios. O índice de reprovação e abandono é alto, desempenho do alunado em avaliações internas e externas não corresponde ao previsto para a série. Com relação ao desempenho na Prova Brasil, no que se refere a proficiência em Língua Portuguesa, apenas 10% dos alunos do 9º ano (da escola em estudo) aprendeu o adequado na competência de leitura e interpretação de textos. Traçando uma comparação, para o mesmo período,

notamos que o percentual para o Brasil correspondeu a 23% e para o estado da Bahia foi de 13 %.

Com a obtenção da média 228, 49 na Prova Brasil, podemos entender que os nossos alunos do nono ano apresentam um percentual mínimo na obtenção da proficiência adequada em leitura. Como podemos notar, na tabela 4, Ideb também sofreu um decréscimo entre 2011 e 2013:

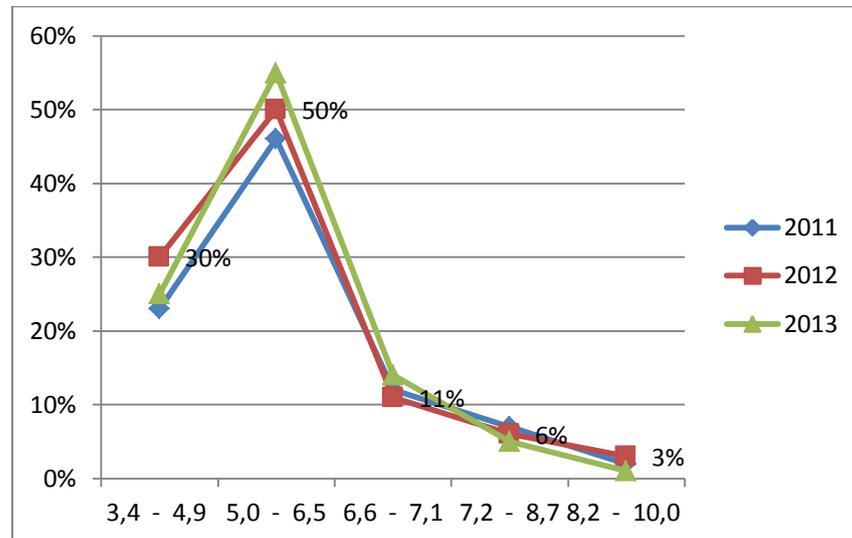
Tabela 4 – Evolução das notas da Prova Brasil no 9º Ano do Colégio em estudo – 2005/2013



Fonte: Site QEdu.org.br., dados do Ideb/Inep (2013)., organizado por Meritt (2014)

Além disso, nos anos de 2011, 2012 e 2013, o resultado das avaliações internas dos alunos do 9º ano, de nossa instituição, em Língua Portuguesa, demonstrou um baixo desempenho. O ano de 2012 registrou o maior índice em reprovação, ou seja, 30% não atingiu a média final de 5 (cinco) pontos. Consultando o mapa de médias finais, de cada ano, da disciplina em questão, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1 - Média Final da disciplina de Língua Portuguesa do colégio e estudo – 9º Ano Ensino Fundamental 2011-2013



Fonte: Registros de dados da secretária do colégio em estudo

Observamos a outra extremidade do processo – o planejamento. Os planos de curso da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental são os mesmos desde 2010. Eles demonstravam que há uma preocupação intensa em desenvolver conteúdos voltados para a reprodução de conceitos gramaticais e presos à concepção de língua como um estático conjunto de regras a ser assimilado.

Vemos um primeiro componente que pode contribuir para o baixo desempenho – a incompatibilidade entre as concepções teóricas das avaliações externas e a da escola. Para a formação do leitor autônomo e conseqüentemente melhor desempenho nas avaliações, acreditamos, como afirma Antunes, que os programas de língua deveriam ser:

Inspirados pela procura do que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente com eficácia. Os pontos da gramática ou do léxico não viriam à sala de aula simplesmente porque estão no programa nem viriam na ordem em que lá estão. Viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente (ANTUNES, 2009, p. 39).

Outro aspecto relevante é que a sequência dos conteúdos expostos nos planos corresponde à ordem estabelecida pelo livro didático adotado pela escola. Observamos que, ainda, a leitura está sendo abordada como recurso para atividades de interpretação, não existindo o menor esboço da realização de atividades para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Retomando a questão de propostas voltadas à leitura, por encaminhamento da Secretaria de Educação do Estado, ocorre a realização de projetos estruturantes¹⁰ com ênfase na produção textual. Entre eles, podemos citar o de artes visuais, o da canção estudantil, o de textos literários e o de produção de vídeo. Salientamos que o desenvolvimento de tais projetos a adesão é voluntária, logo não alcança a todos os alunos, como também, não propõem atividades que priorizem o desenvolvimento de práticas de leitura em sala.

É importante situar o ambiente de aprendizagem, mas ao se tratar de leitura como prática social é muito relevante que o sujeito/aluno seja conhecido em seus aspectos sociais. No tópico seguinte, apresentamos nossos alunos, sujeitos do estudo.

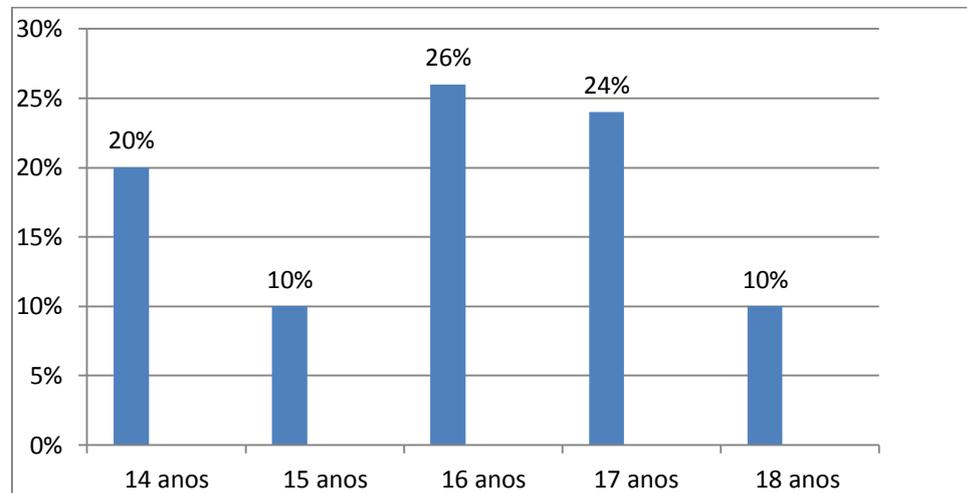
2.1.2 Os Sujeitos

Atuamos em duas turmas do 9º ano do turno vespertino. Temos ao todo 58 alunos. Entretanto, foram consideradas apenas as informações dos alunos que os responsáveis autorizam a divulgação dos dados, ou seja, trinta alunos.

Para traçarmos o perfil dos sujeitos envolvidos, fizemos uso da observação *in loco* e realizamos a coleta de informação secretaria da escola. Para a descrição dos sujeitos no que tange à faixa etária e o gênero os resultados obtidos foram: 60% são do gênero feminino e 40%, masculino. Com relação à idade dos sujeitos envolvidos, obtivemos os seguintes dados:

¹⁰ Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens (www.educacao.ba.gov.br/system/.../sintese-dos-projetos-estruturantes.pdf).

Gráfico 2 - Faixa etária dos sujeitos da Pesquisa



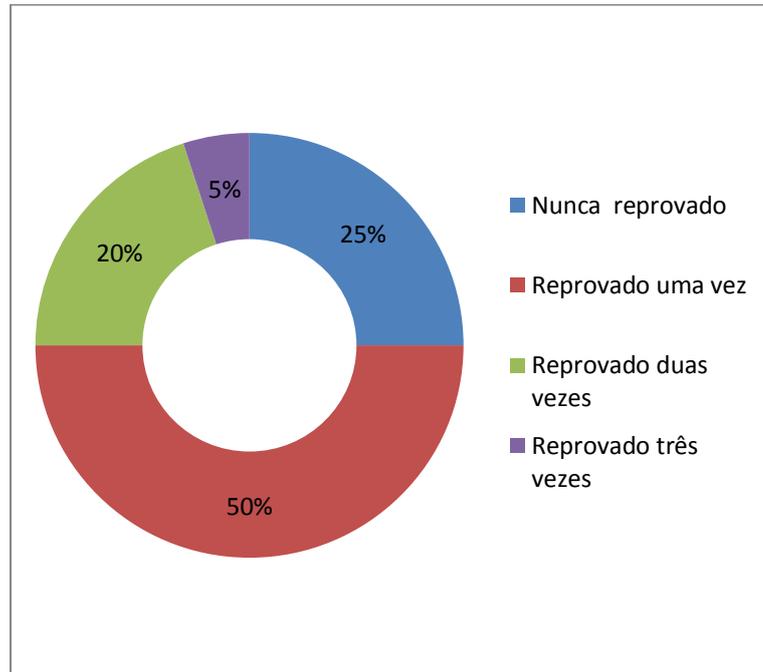
Fonte: Registros de dados da secretária do colégio em estudo

Os dados acima demonstram que há um alto índice para a distorção idade/série¹¹. Essa condição pode ser proveniente de episódios de interrupção ou fracasso no fluxo escolar, ou seja, a repetência, a entrada tardia na escola, abandono e ou retorno do aluno evadido.

Com relação ao percurso escolar, constatamos que maioria dos nossos alunos (80%) sempre estudou em escola pública. Alguns alunos informaram que estudaram em instituições de educação infantil antes do ingresso no Ensino Fundamental, configurando um índice de 60%. Para as informações sobre quantas vezes o aluno vivenciou a reprovação escolar, obtivemos os seguintes dados:

¹¹ O Ministério da Educação recomenda que os alunos ingressem no Ensino Fundamental aos seis anos e aos quatorze tenham concluído esse nível de ensino. Quando um aluno apresenta uma diferença entre a série e a idade, considera-se que há uma defasagem a qual é denominada de distorção série/idade. A distorção idade-série representa um grave problema da educação no Brasil, conforme demonstram as informações sobre o tempo de conclusão dos diferentes níveis educacionais. Os estudantes que concluem, sem interrupção, essas etapas educacionais levam, em média, de 10,2 anos para completar as oito séries do ensino fundamental e 3,7 anos para passar pelas três séries do ensino médio. Se concluir o ensino fundamental e médio, separadamente, demonstra ser difícil, o caminho da primeira série do fundamental à terceira série do médio é ainda mais árduo. Do total de alunos que entram no nível educacional obrigatório, apenas 40% concluem o ensino médio, precisando para isso, em média, 13,9 anos. (BRASIL, 2001).

Gráfico 3 – Índice de reprovação no percurso escolar dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Registros de dados da secretária do colégio em estudo

Tentando conhecer o tempo destinado aos estudos, realizamos perguntas sobre atividade laboral. Verificamos que 70% dos alunos realizam atividades remuneradas para contribuírem no orçamento familiar. Vimos que 35 % dos alunos moram com os pais, 45% com parentes e 20% mora sozinho ou com amigos. Os alunos que trabalham informaram que recebem uma quantia inferior a meio salário mínimo e trabalham cinco horas por dia. Com relação ao local de trabalho, eles relatam que atuam em supermercados, oficinas mecânicas e lojas de roupas.

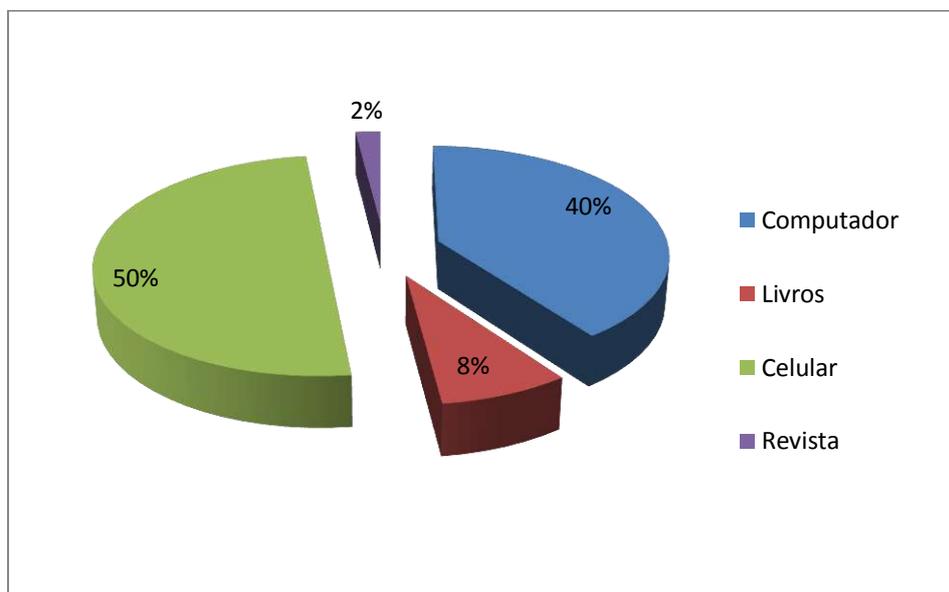
No que diz respeito ao comportamento na escola, observamos que os alunos são interativos, gostam de conversar durante as aulas, passeiam pelos corredores em busca de colegas para “resenhar” (falar excessivamente de algum deslize cometido por alguém). Falam sobre futebol, namoro, as festas de final de semana, além disso, se comunicam por meio de redes sociais (*Facebook*).

Para eles as atividades escolares não configuram uma prioridade. A minoria realiza a tarefa de casa, em classe, participam ativamente de atividades orais, mas apresentam resistência para realizarem registros escritos. Outro fator interessante de destaque é que, em conversa informal, eles declararam que gostam de ler,

porém, em voz baixa. Comunicaram que não apresentam apreço por nenhum livro didático, eles afirmam que são pesados e cansativos. Acrescentaram que não gostam de ler poesia.

Ao questionamento sobre o suporte mais utilizado para realizar leitura o resultado foi:

Gráfico 4 - Demonstrativo do Suporte mais utilizado para leitura pelos sujeitos da Pesquisa



Fonte: Registros de dados da secretária do colégio em estudo

2.2 Uma pesquisa qualitativa

Vimos que os resultados das avaliações e os dados da Prova Brasil adicionados a nossa percepção cotidiana refletiam um baixo desempenho de nossos alunos no que diz respeito à competência leitora. Optamos por desenvolver uma proposta de intervenção para reverter a situação de nossos alunos.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que não se busca enumerar e ou mesmo medir fenômenos,

mas, almejamos compreender os fenômenos sob a ótica dos sujeitos envolvidos e propor soluções viáveis para um problema. Além disso, a pesquisa em educação apoia-se na historicidade, em crenças e valores dos sujeitos envolvidos, o que requer uma abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, o estudo de um fenômeno considera a relação existente entre o universo real e o sujeito, sendo assim não há métodos exclusivos. O que ocorre é a interpretação e atribuição de significados a este fenômeno. Em nosso trabalho, realizamos a observação participativa, ou seja, estamos na condição de pesquisadores que observam e interagem com o objeto de estudo, através do diálogo, seja por meio de entrevistas ou mesmo conversa, uma vez que se trata de uma investigação descritiva.

Destacamos que ao afirmarmos a não obrigatoriedade de um método exclusivo, não estamos legitimando a ausência de metodologia. Há um planejamento do processo de pesquisa e também procedimentos. Ocorre um rompimento com o modelo positivista de estudo.

Em nosso trabalho priorizamos as atitudes de observar, conhecer, compreender e explicar o processo em um processo dialógico. A coleta de dados aconteceu em espaço real e estes oriundos do próprio ambiente natural. Eles são dados suscitados e resultantes da interação, não mensuráveis, embora tenhamos quantificado alguns elementos.

Tendo como principal intuito neste trabalho o desejo de colaborar no processo de formação do leitor crítico e autonomia dos alunos do ensino fundamental da escola e que atuamos, fizemos uso da metodologia da pesquisa-ação participativa para construir e investigar a eficiência de uma intervenção pedagógica. Escolhemos a pesquisa-ação, pois como declara Bagno (2007, p.18) ela é uma “investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”.

Apresentarmos uma definição única e completa para a pesquisa-ação não é algo fácil. A princípio pela própria natureza, ela é simples, cotidiana, mas ao mesmo tempo é complexa, pois é tão diferenciada em sua aplicação. De modo geral, podemos afirmar que a pesquisa-ação apresenta uma metodologia comum às

demais pesquisas, pois envolve os processos de diagnóstico, de participação, produção e experimentação.

Para este trabalho acreditamos que a definição mais apropriada é a apresentada por Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p.14).

Na pesquisa-ação, como vimos, o delineamento do problema estabelece-se pela necessidade de mudar um aspecto do ambiente, algo que incomoda. Para o presente estudo, consideramos o desempenho dos alunos em leitura, nas séries finais do ensino fundamental, como um problema, uma vez que tal desempenho impacta na autonomia e criticidade dos alunos enquanto sujeitos sociais.

A pesquisa-ação consegue atrelar a teoria à prática, como também consegue criticar o já estabelecido e simultaneamente favorece a construção de novos conhecimentos. Para a realização de nossa pesquisa, estabelecemos o objetivo geral - investigar a eficiência da intervenção pedagógica na formação do leitor crítico e autônomo.

Na busca da compreensão, foram realizados estudos e leituras que se configuraram como a pesquisa preliminar. Diante das informações preliminares, estabelecemos uma hipótese: a aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião poderia contribuir para a formação do leitor.

Como explica Creswell (2010), fazendo uso de método qualitativo, o pesquisador pode utilizar múltiplas formas de coletas de dados. Para compreendermos melhor a situação dos nossos alunos, no que tange à leitura, escolhemos fazer uso de memorial de leitura, uma atividade nos padrões Prova Brasil, entrevista e exercícios de compreensão leitora do livro didático.

2.3 Instrumentos da pesquisa

A) Memorial

No âmbito educacional contemporâneo, é necessário que práticas escolares sejam alicerçadas em pesquisas que venham ao encontro das demandas sociais, mas que também cedam espaço ao conhecer os alunos enquanto sujeitos, com sua caminhada, sua historicidade, anseios, fragilidades e sua leitura.

Compreender sujeitos é conhecer também as relações sociais existentes e estabelecidas em sua trajetória, os outros sujeitos, as interações e o conjunto de conceitos e crenças que os compuseram. Não podemos esquecer que o leitor é um ser histórico. Com essas preocupações, entendemos que para a produção desta pesquisa deveríamos inicialmente fazer uso do memorial.

O memorial de leitura é compreendido, nesta pesquisa, como um gênero discursivo que corresponde à escrita das recordações do processo de aquisição da leitura no ambiente escolar e os fatos inolvidáveis relacionados ao tema.

Entendemos que o gênero memorial não se configura como um mero recontar, para nós, é um instrumento investigativo que propicia o desvelar de uma construção social que vai além do âmbito individual, nasce do resgate das vivências pessoais, mas por seu caráter dialógico nos possibilita perceber as nuances das relações sociais dos contextos históricos, culturais, ideológicos e emocionais dos sujeitos da pesquisa.

Para a escrita deste memorial, demos a orientação para que os alunos fizessem a exposição do primeiro contato com os livros, do processo de aprendizagem da leitura de textos escritos, situações e recordações de prática de leitura em sua casa, das formas de ler e os suportes preferidos, sua autoavaliação sobre a própria leitura, as dificuldades, as sensações e sentimentos vivenciados durante a leitura.

B) Atividade envolvendo os descritores da Prova Brasil

Escolhemos itens elaborados pelo Inep. Os itens aplicados fazem parte de um banco e constituem um Modelo Teste da Prova Brasil com 26 questões divididas em

dois blocos, disponível no site do Inep¹². Optamos por aplicar os dois blocos de itens, pois envolvem todos os descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil (Anexo 1).

Mesmo considerando que, na área de educação, muitos pesquisadores criticam a Prova Brasil, não podemos desconsiderar que ela é um instrumento cognitivo que se propõe a avaliar a capacidade leitora dos alunos, envolvendo a habilidades leitoras (localizar, identificar, distinguir, reconhecer, inferir, interpretar e estabelecer). Sendo assim, resolvemos fazer uso de seus itens como instrumento diagnóstico.

C) Entrevista

Todo diagnóstico perpassa pelo diálogo, pela escuta. Dialogar é, sobretudo conhecer um sujeito em seus aspectos amplos. Para conhecer como alguém age, pensa e estrutura as suas ideias, acreditamos que o diálogo, a conversa, a entrevista são bons caminhos.

Lakatos e Marconi afirmam que a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou para tratamento de um problema social” (LAKATOS e MARCONI, 1999). Desta forma, entendemos que, para conhecer os passos seguidos pelos alunos para realizarem a leitura, a entrevista semiestruturada apresenta um perfil mais apropriado, pois seu aspecto é informal, assemelhando-se a um diálogo.

A entrevista semiestruturada, por sua vez configura-se em uma entrevista adaptável, flexível, que se reorganiza à medida que o entrevistador obtém as respostas. Em nossa pesquisa, as perguntas foram formuladas com o objetivo de

¹² O Inep disponibiliza modelos de avaliações para que sejam aplicadas em sala. O instituto acredita que tal ação irá oferecer aos estudantes de todas as séries questões de múltipla escolha. Sendo assim eles poderão perceber que as avaliações da Prova Brasil apresentam quatro alternativas de resposta, sendo que apenas uma está correta, terão acesso à simulação do preenchimento do formulário de respostas, o gabarito Em síntese, é um conhecimento prévio dos moldes das avaliações em larga escala aplicadas no Brasil. (http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/simulado/2011/prova_modelo_9ano.pdf).

saber se os alunos do 9º ano, sujeitos da investigação, faziam uso de alguma metodologia para compreender um texto.

Para orientar a nossa entrevista, estruturamos um rol de questões iniciais que serviram de guia e as demais perguntas foram desdobramentos das respostas. Para atingir tal propósito, organizamos questões subjetivas. A entrevista ocorreu na área verde da escola no anseio de obtermos respostas espontâneas. O ambiente de sala de aula nem sempre se configura em um espaço de liberdade. Muitas vezes, carteiras, filas e quadro tornam-se empecilhos ou mesmo elementos inibidores.

A pesquisa transcorreu em dois momentos distintos, ou seja, as duas turmas de alunos realizaram a entrevista em horários diferentes. As questões que nortearam a entrevista foram:

- a) Vocês conseguem entender todos os tipos de textos que leem?
- b) Vocês acham difícil responder as perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações? Por quê?
- c) O que vocês conseguem entender com mais facilidade: o tema, a ideia principal? Quais elementos?
- d) Quais procedimentos vocês aplicam para entender um texto no momento da leitura?
- e) Diante de perguntas sobre um texto, o que vocês fazem antes de respondê-las?
- f) Nem sempre o que é lido é compreendido. Para você, o que dificulta a compreensão: as palavras desconhecidas ou não encontrar a ideia principal do texto?

Diante das respostas fornecidas, entendemos como necessário investigar qual seria o comportamento dos alunos em uma atividade de compreensão proposta pelo livro didático. Essa proposta constitui o nosso quarto instrumento de pesquisa desenvolvido com os alunos.

D) Exercícios de compreensão leitora do livro didático adotado pelo colégio

Desde o início da pesquisa, compreendemos que analisar as práticas cotidianas de sala de aula constitui um excelente material de análise. Decidimos

então, escolher uma proposta de leitura e interpretação de texto apresentada pelo livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola em estudo (Anexo 2).

O livro em questão é *Vontade de Saber Português*, 9º ano, da editora FTD, escritos por Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. A proposta escolhida foi a leitura dos três primeiros textos da unidade 2, que apresenta textos extraídos de jornal. Os três textos são “Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio” do Correio Brasiliense e “*França bane uso da palavra inglesa e-mail*” do Folha online.

Solicitamos que os alunos realizassem o estudo do texto. As autoras dividem as atividades em três momentos distintos: a) Escrevendo sobre o texto; b) Discutindo ideias, construindo valores e c) Explorando a linguagem. Segundo as autoras do livro didático, as perguntas referentes à seção “Escrevendo sobre o texto” apresentam questionamentos pertinentes à interpretação e à reflexão sobre a estrutura, função e particularidades do texto.

As perguntas da seção “Discutindo ideias, construindo valores”, direcionam-se para a socialização de opiniões suscitadas pela reflexão posterior à leitura, conforme a definição das autoras. Já as perguntas da seção “Explorando a linguagem”, destinam-se à contextualização por meio da exploração dos aspectos linguísticos, estruturais, funcionais e estilísticos.

Podemos afirmar que esta atividade contribuiu para traçarmos o perfil das turmas quanto à compreensão leitora e foi possível averiguarmos quais são as estratégias de leitura que os alunos recorrem para a compreensão do texto.

Não há como definir quais práticas pedagógicas atendem adequadamente à diversidade de objetivos e situações de leituras. Consideramos que o ponto de partida é a escuta, o olhar atento, o conhecer a história dos alunos enquanto leitores e observar desempenho deles em contextos de interpretação textual.

A partir desses dados foi possível delimitarmos que faríamos uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de contribuir na formação do leitor crítico e autônomo. No próximo capítulo apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos e a proposta de intervenção.

CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso
Paulo Freire

Ao final do período de coleta de dados, encontravam-se em mãos os seguintes instrumentos de pesquisa: escolhemos fazer uso de memorial de leitura, uma atividade envolvendo os descritores da Prova Brasil, entrevista semiestruturada e exercícios de compreensão leitora. Estes instrumentos foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, com vistas a conhecer e compreender o contexto e sujeitos participantes deste estudo. Apresentaremos os resultados de cada um dos instrumentos.

3.1 Leitura dos resultados

Iniciamos com a leitura das escritas dos memoriais. Vimos de que maneira ocorreu a aprendizagem da leitura dos sujeitos da pesquisa, quais foram as facilidades, as dificuldades e sentimentos que vivenciaram no processo de aprendizagem da leitura e qual(is) relação(ões) estes sujeitos estabeleceram entre a leitura e a vida cotidiana (dentro e fora da escola).

Para conhecermos os sujeitos da pesquisa em seu percurso de leitura, analisamos o memorial de cada aluno (sujeito) das duas turmas de 9º ano do turno vespertino. Realizamos uma reflexão sobre a forma que ocorreu a aprendizagem da leitura: quais as facilidades, as dificuldades e sentimentos que os alunos encontravam no processo e as relação(ões) que eles estabelecem entre a aprendizagem da leitura e a vida cotidiana (dentro e fora da escola).

Trazíamos a consciência de que os alunos apresentavam dificuldade em escrever, pensávamos, a princípio, que a produção do memorial poderia inibir a naturalidade, a expressão espontânea dos relatos. Informamos aos alunos que não

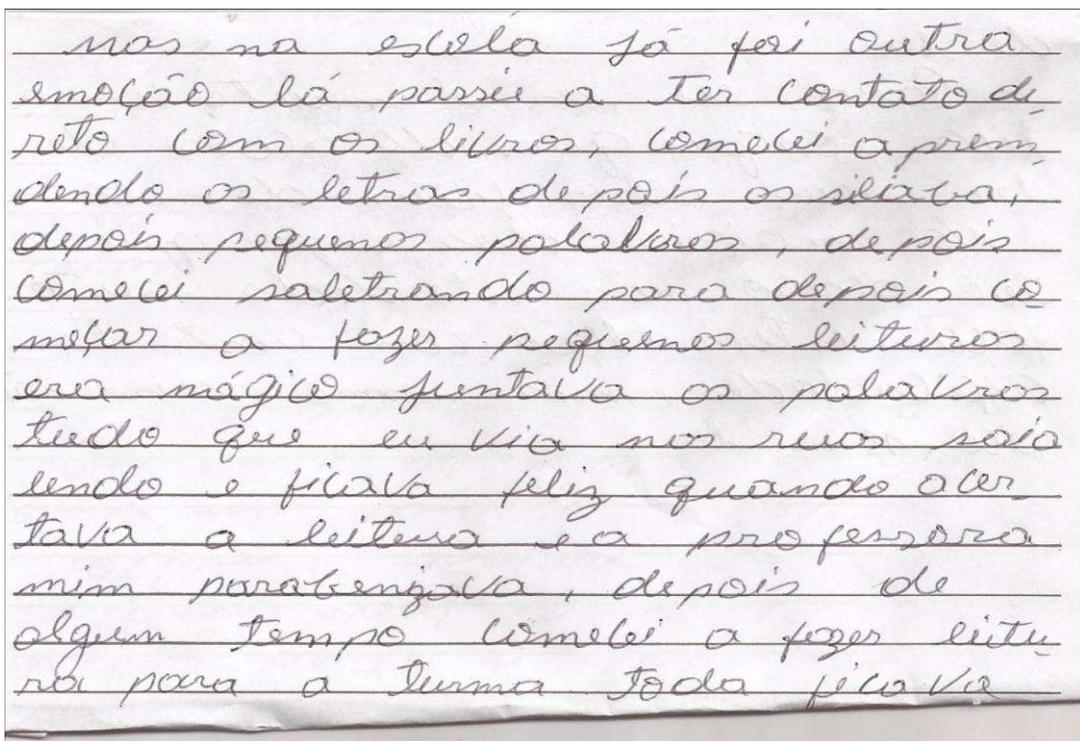
se tratava de um texto para nota, mas de uma narrativa da própria relação com a leitura e pedimos escrevessem livremente, sendo sinceros.

A finalidade da produção de memórias do percurso leitor não foi, naquele momento, analisar os aspectos da escrita, mas o de conhecer episódios que marcaram a trajetória de leitura de aluno. Buscávamos conhecer a forma de aprendizagem da leitura, saber como foram os primeiros contatos e os sentimentos vivenciados com a leitura são elementos essenciais para conhecer o sujeito leitor.

Partindo da forma de aprendizagem, foi possível notar que todos os alunos relataram aprender a ler por meio da soletração. Eles falaram que esse processo da leitura ocorreu através do ensino das letras, depois juntavam letras e aprenderam as sílabas, conhecendo as sílabas, aprenderam ler as palavras.

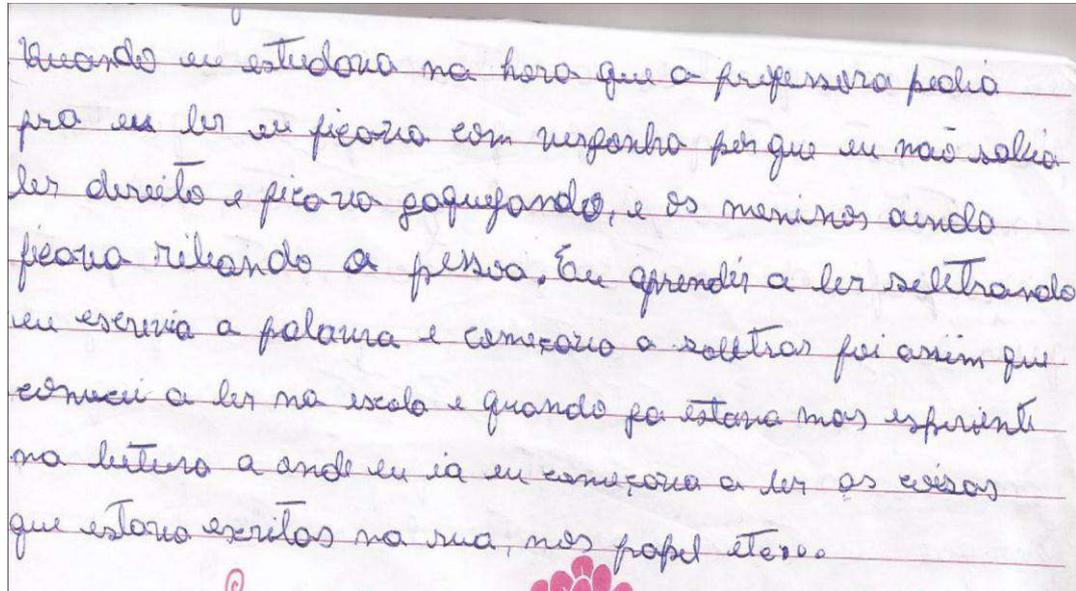
Para resguardar a imagem dos sujeitos da pesquisa e garantir sigilo absoluto das informações por eles cedidas, comunicamos que cada aluno participante do estudo será representado por uma sigla, composta pela vogal A e a consoante L (pertinente a aluno ou aluna), desta forma, teremos a indicações AL1, AL2.

Nos memoriais é muito presente a descrição do ato de soletrar no ensino da leitura e na aprendizagem da leitura. AL1 afirma que:

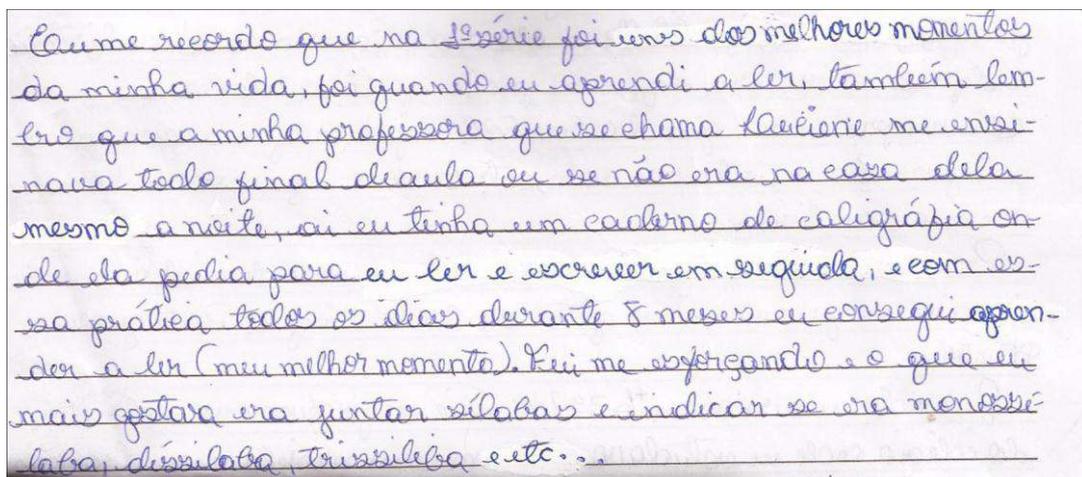


nas na escola já foi outra
emoção lá passei a ter contato di-
reto com os livros, comecei apre-
endendo as letras depois as sílabas,
depois pequenos palavras, depois
comecei soletrando para depois co-
meçar a fazer pequenos leitores
era mágico juntava as palavras
tudo que eu via nos ruas só ia
lendo e ficava feliz quando oer-
tava a leitura e a professora
mim parabenizava, depois de
algum tempo comecei a fazer liti-
na para a turma toda ficava

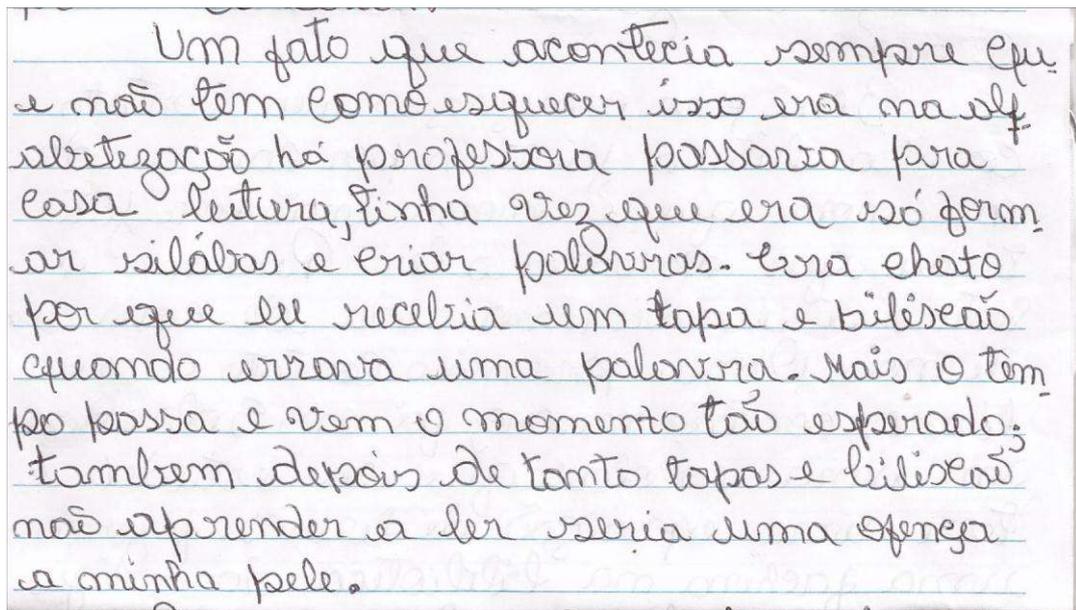
Para os alunos, a leitura é vista como um processo mágico de descobrir, de decifrar as palavras. O relato de AL2 deixou explícito o seu exercício de soletrar, e serviu para exemplificar o que estava presente nos demais escritos.



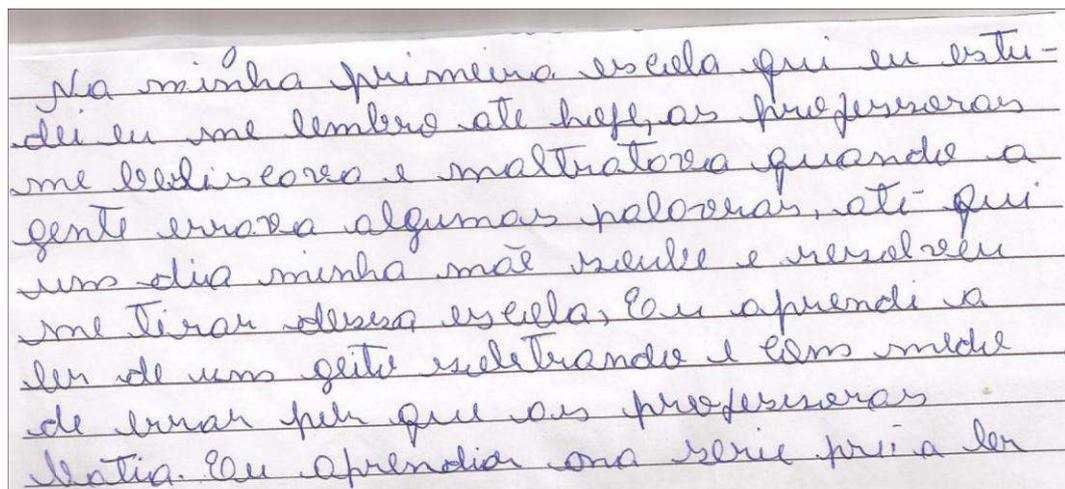
Todavia, cabe destacar que mesmo sendo compreendido como mágico, para muitos, o processo de aprendizagem de leitura foi marcado por dificuldades, aulas de reforço. Dentre os sujeitos que relataram dificuldades, podemos apontar exemplo retirado do *corpus* deste estudo. Notamos que o sentimento de algo instantâneo, imediato não fica evidenciado. Ler requer esforço, prática.



O que mais nos chamou a atenção foi o relato de violência. A leitura foi ensinada não apenas como uma decodificação, mas como uma obrigação. Em casa se “estudava a leitura”, pois a professora no dia seguinte iria “tomar a leitura”, caso alguém não soubesse, seria rigorosamente punido. Tem-se isso muito bem exemplificado no relato de AL3. e no de AL4:



Um fato que acontecia sempre eu e não tem como esquecer isso era na alfabetização há professora passava para casa leitura, tinha vez que era só formar sílabas e criar palavras. Era chato por que eu recebia um tapa e biliseão quando errava uma palavra. Mas o tempo passa e vem o momento tão esperado; também depois de tanto tapas e biliseão não aprender a ler seria uma opença a minha pele.

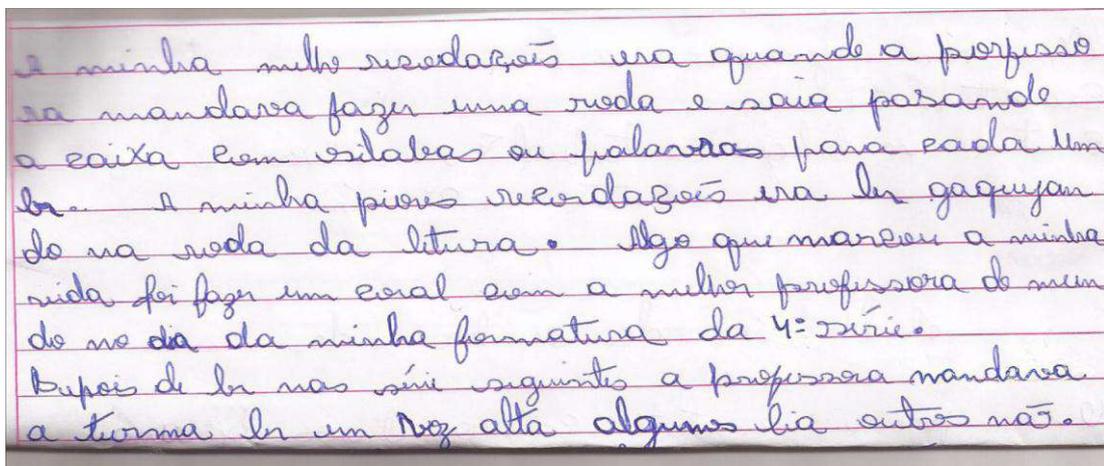


Na minha primeira escola que eu estudei eu me lembro até hoje, as professoras me biliseava e maltratava quando a gente errava algumas palavras, até que um dia minha mãe resolveu e resolveu me tirar dessa escola. Eu aprendi a ler de um jeito esdrúxulo e com medo de levar pau que as professoras batia. Eu aprendia na série pra ler

Em relação às facilidades, às dificuldades e sentimentos vivenciados no processo de aprendizagem da leitura, os exemplos evidenciam que a falta de amorosidade com o aluno, a imposição da leitura como processo mecânico e um

ensino de leitura baseado na mera decodificação podem trazer como resultado a rejeição pela leitura ou mesmo de sentimento de não ser capaz de ler bem.

Notamos, ainda, que para as professoras destes alunos, a boa leitura consistia em ler com a entonação adequada à pontuação e em voz alta, ou seja, o aluno seria considerado bom leitor se desenvolvesse tais comportamentos. Desta forma, muitos alunos, em seus relatos, expressam que ser bom leitor é ler em voz alta, sem gaguejar e “com pontuação”. O não conseguir ler corretamente em voz alta é sinalizado como algo ruim para muitos, como é bem exemplificado no registro de AL5.:

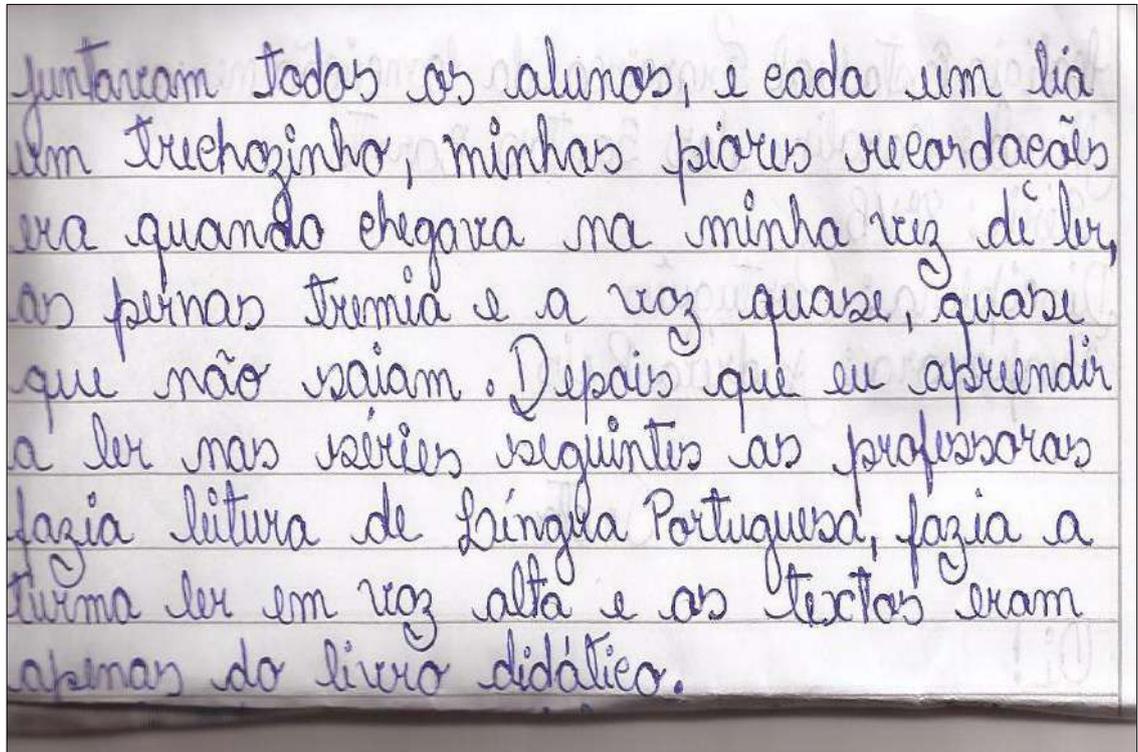


Os relatos mostram que os alunos apresentam uma valorização para a leitura, mesmo ao fazerem referência a aspectos negativos de sua aprendizagem (constrangimento, agressão física), expressam entusiasmo ao afirmarem que conseguiram ler em voz alta. A leitura em dias atuais, ainda representa, para muitos, um poder especial que dá ao indivíduo *status* privilegiado.

Cabe salientar que ensinar o mecanismo da escrita alfabética é importante, é necessário conhecer as relações entre sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas). Todavia, deter o aluno na decodificação não é o suficiente. Como afirma Rojo (2009), “ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas fazem parecer” e professores perpetuam. Se a leitura não envolvesse a construção de sentido, mesmo assim, faltaria aos alunos a consciência fonológica.

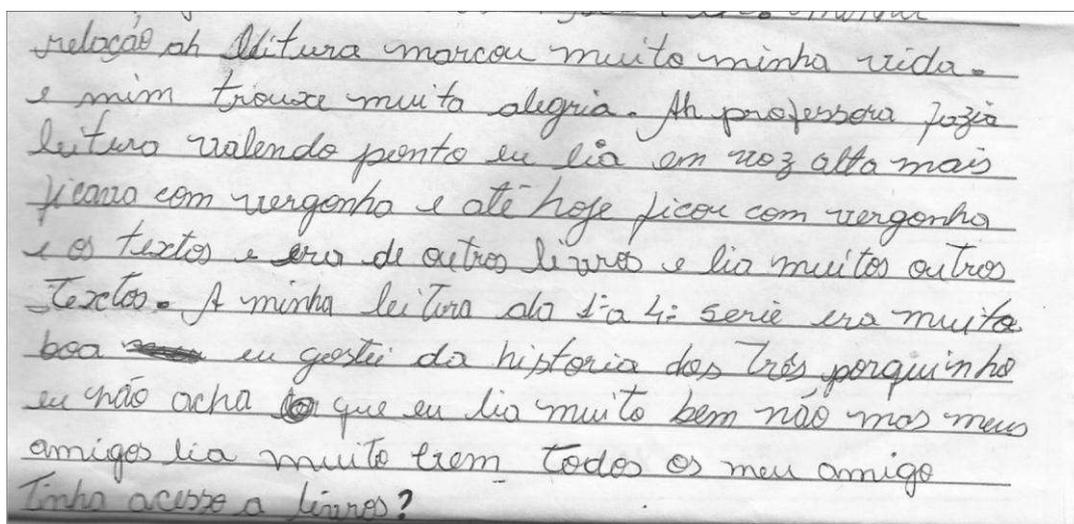
Nos textos, notamos registros de grande ansiedade e medo no momento da leitura. Ler em público, até mesmo para um leitor maduro, causa certo incômodo,

imaginamos a insegurança vivenciada por um leitor em formação. Podemos perceber o estresse vivenciado nos registro AL6:



Juntaram todos os alunos, e cada um lia um trechozinho, minhas piores recordações era quando chegava na minha vez de ler, as pernas tremia e a voz quase, quase que não saíam. Depois que eu aprendi a ler nas séries seguintes as professoras fazia leitura de Língua Portuguesa, fazia a turma ler em voz alta e os textos eram apenas do livro didático.

Além do estresse causado por ler diante de um público, alguns alunos descrevem que às vezes o momento da leitura era de avaliação, os alunos recebiam nota ou pontos. Lembramos que, nos PCNs, a orientação dada para o ensino de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental é para o desenvolver o gosto pela leitura, ler na perspectiva de fruição. No trecho do memorial de AL7, temos o exemplo do sentimento de muitos alunos com relação ao ensino de leitura:



relação a leitura marcou muito minha vida e mim trouxe muita alegria. A professora fazia leituras valendo ponto eu lia em voz alta mais ficava com vergonha e até hoje fico com vergonha e os textos e era de outros livros e lia muitos outros textos. A minha leitura da 4ª série era muito boa ~~eu~~ eu gostei da história dos três porquinhos eu não acho que eu lia muito bem não mas meus amigos lia muito bem todos os meus amigos tinha acesso a livros?

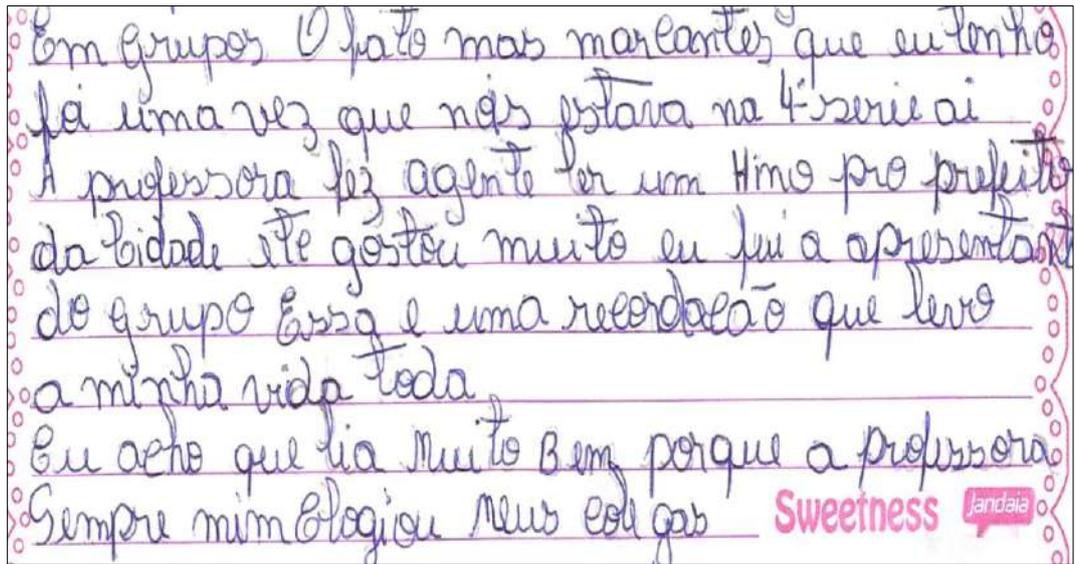
Diante dos registros presentes nos memoriais, percebemos que os alunos afirmam gostar de ler, mas apresentam dificuldades e que as atividades de leitura realizadas na escola, ao longo dos anos do percurso educativo, eram apenas ler em voz alta para a turma. Observamos que, entre sujeitos da pesquisa, existem muitos decodificadores e assim são porque assim foram ensinados.

A concepção de leitura como decodificação é predominante, isso não só com os sujeitos da pesquisa, Rojo, em seus estudos sobre letramentos, aponta a dimensão e perpetuação disso no ambiente escolar brasileiro. Ela acrescenta que:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação da fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas (ROJO, 2009, p 79)

A autonomia de escolher leituras e formas de ler não foi vista em nenhum momento. A dependência é presente até mesmo na adjetivação de si mesmo como leitor. Em todos os registros, os alunos só se afirmam bons leitores por meio da fala de outros sujeitos. Isso reforça que a leitura foi ensinada e aprendida como ato mecânico. Isso nos faz lembrar dos romanos que liam em voz alta em locais públicos (vinte e dois séculos atrás). Vemos como a história de leitura da humanidade se funde com a de cada leitor.

Nos relatos, vemos a hierarquização imposta pela aquisição de leitura. Somente o professor é o ser capaz de classificar o “nível de leitura”, uma vez que ele é o leitor proficiente. Para todos os sujeitos é a professora quem define o bom leitor e na maioria das vezes, por meio da premiação. Como é evidenciado no memorial de AL8:



Foi possível entendermos, por meio da análise dos memoriais, que as “dificuldades e ou facilidades, que as boas ou más recordações, aspectos positivos ou negativos” acerca da leitura dos sujeitos em estudo, estão diretamente relacionadas à metodologia de ensino de leitura empregada pelas professoras ao longo do percurso escolar.

Mesmo sendo a escola a instituição legitimada para o ensino da leitura, notamos que, em alguns casos, ocorreu a participação da família no percurso de sua aprendizagem. Muitos relataram que quando pequenos viam, em sua casa, adultos lendo. A maioria dos sujeitos declarou ter visto a figura feminina lendo receitas de bolos (sendo a mãe ou avó), outro declarou ter visto o pai lendo jornal e muitos disseram ver os irmãos lendo a atividade escolar.

Cabe destacar que a grande maioria cita a Bíblia como um livro presente no processo de aprendizagem da leitura ou mesmo como livro preferido. O que atesta que a leitura é uma prática social, o ensino é que foi escolarizado. Entendemos que outra instituição social, a igreja, tem influenciado no comportamento dos indivíduos enquanto leitores. Traçando um paralelo histórico, recordamos da expansão da prática da leitura decorrente da reforma protestante, período de uma leitura para a obtenção de instruções. Podemos ver exemplificado no registro de AL9:

Meu primeiro contato com os livros foi quando entrei na escola, gostava muito quando minha irmã mais velha lia histórias bíblicas e em quadrinhos pra mim, eu tinha dificuldade nos textos da escola, aprendi a ler pelo grande foneira as sílabas e depois soletrava, consegui ler na primeira série, quando aprendi a ler foi muito bom, queria ler tudo que via na minha frente: placas, destinos dos ônibus, letreiros a primeira vez que foi ler pra turma inteira, fiquei nervosa e comecei a apagar normalmente a professora mandava que agente levasse livro pra casa e no outro dia podia pra gente ler em voz alta eram stories os tipos dos livros. Na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série as leituras eram de livros.

Ainda sobre os registros acima, nota-se que mesmo a escola perpetuando uma leitura centrada na decodificação, seres humanos buscam a interação. AL9 descreve uma situação de leitura como prática social, ao descrever que “queria ler tudo que via”, as placas, destinos dos ônibus, letreiros. Isso corrobora com a concepção de leitura apresentada nessa pesquisa – leitura como prática social.

No que se refere à relação que os sujeitos (alunos) estabelecem entre a aprendizagem da leitura e a vida cotidiana há, para a grande maioria, a noção de que a leitura tem papel imprescindível para obter sucesso na escola. Um relato interessante foi de AL10, ao escrever que está ensinando a avó a ler. Há a evidência, em seu texto, da valorização dada à leitura:

- Minha vó hildete era a maior contadora de histórias. Ela uma vez me contou um fato muito interessante sobre os antepassados dela, que a maioria de sua família eram índios e a maioria não tinha estudo, que hoje ela mesma é analfabeta, fiquei intrigada com aquilo e mais do que nunca eu queria saber ler e escrever corretamente, para ensinar a minha vó escrever seu nome e hoje aos meus 15 anos de idade já ensinei a minha vó escrever seu nome, o alfabeto e até algumas continhas.

As colocações de AL10 nos fazem pensar sobre a chegada dos portugueses no Brasil, da imagem de Anchieta com um graveto a traçar letras para alfabetizar os índios. Como o acervo cultural de povos foi sufocado ao longo da história, como a tradição oral foi relegada. Para AL10 a maior contadora de histórias, sua avó, era uma analfabeta, uma pessoa com pouco valor.

A aluna se sentia feliz por ter ensinado sua avó a assinar o nome, o alfabeto. Notamos, mais uma vez, o quanto o código é priorizado, colocando-se em detrimento o sentido. Em contrapartida, também notamos, no relato, o reconhecimento que a leitura é uma prática social. Todavia, muitos dos indivíduos da pesquisa apontaram a leitura como uma prática escolar.

Em seus relatos, podemos ver a compreensão de leitura como uma ação necessária para obter boas notas. Pontuamos que na história da humanidade, por longo tempo, a leitura foi entendida como um procedimento para a aquisição do saber. Isso não deixa de ser uma das funções da leitura, mas não é a única. Os alunos não conseguiam estabelecer uma relação entre o que se liam na escola e os desafios da vida além do muro da escola. Seguem os relatos de AL11 e de AL12:

Uma alegria foi que eu aprendi a ler e não tenho nenhum trauma.

Coloco para ler em voz alta e os textos dos livros.

Apresento os textos dos livros e cada um tem que acompanhar a leitura e cada vez um aluno lê.

Eu gosto de ler livros sim eu ligo muito bem e todos os meus colegas e todos têm acesso aos livros de português, e Ciências que tem textos interessantes e muito bom.

Eu ligo para tirar boas notas e por que gosto também e ligo em outras circunstâncias.

Eu adoro ler livros de geografia, minha
 matéria favorita, gosto muito.
 Eu sou do tipo de pessoa que gosto de
 ler para tirar boas notas e por que
 gosto também, por que onde mais vai
 tem que ter uma leitura boa.
 Meu tipo de leitura eu gosto de fazer
 no papel por que ficar melhor para
 ler

Dos textos analisados, vimos vários alunos declararem sentir um desconforto ao ler, principalmente dor nos olhos e na cabeça. Sabemos que pode existir uma causa física, porém salientamos a possibilidade de ser uma resposta à tensão ao ler, uma vez que, questionados textos postados em redes sociais, informaram não apresentar o mesmo sintoma ao ler.

Isso pode ser fruto de uma aprendizagem da leitura limitada à decifração de códigos. Com os relatos, entendemos que os alunos aprenderam que ler é apenas decodificar, a maioria dos sujeitos da pesquisa não estabelece objetivos, exceto o de obter boas notas. Com um trecho de narrativa de AL13, podemos verificar o desconforto ao ler:

Para mim eu considero a leitura, por
 quando eu começo a ler minhas vistas
 ficam doendo e enfiando. E eu sempre
 exigindo a leitura mas como sempre e
 só há o que eu gostaria e eu só acho
 diferente o modo de entendimento nas outras
 disciplinas do que a disciplina da língua
 portuguesa.

Destacamos que esses alunos apresentam poucas habilidades para produzirem texto. Podemos notar que, considerando que estão no 9º ano, há uma escassez vocabular, há enorme presença da marca de oralidade na escrita, problemas na articulação textual, desvios ortográficos, equívocos de regência nominal e verbal.

Todavia, sabemos que leitura e escrita estão extremamente vinculadas. Acreditamos que ao desenvolver uma proposta de intervenção envolvendo a leitura, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de habilidades referentes à produção escrita.

É possível notarmos, nos registros de memória dos alunos, o resultado de um ensino de leitura centrado na decodificação, distanciado da leitura como prática social. Não devemos perpetuar modelos de ensino de leitura restritos ao domínio do código e desvinculado das condições cotidianas de uso da leitura. Cabe à escola rever suas ações pedagógicas concernentes a essa prática social. As diretrizes da educação brasileira orientam para essa perspectiva, conforme preconizam as orientações do PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário (BRASIL, 1997, p. 57).

Sabemos que todo ser humano é um ser histórico. Ao nos debruçarmos sobre os memoriais, não estávamos buscando mensurar o que é certo ou errado, afinal, como vimos todos leem. O que buscávamos saber era qual concepção de leitura que norteou o processo de aprendizagem deles, isso nos parece ser essencial para que possamos traçar outras rotas, para tanto, precisamos conhecer o processo para estabelecermos novos passos e evitarmos a reprodução de erros.

Acrescentamos, ainda, que a história de leitura é entrelaçada com a história do sujeito leitor, como bem nos explica Nunes:

Todo leitor tem a sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção de leitura. Ele já esteve na Idade Média predominantemente localizado no espaço religioso. Na época moderna, ele

pode ser localizado entre o espaço do literário e do científico. Além disso, conforme a conjuntura mundial, nacional, regional, mudam as determinações históricas que condicionam a leitura (NUNES, 2003, p.25).

Após o estudo dos memoriais, nos debruçamos sobre os resultados da atividade envolvendo itens da Prova Brasil. Como nos últimos anos muitos instrumentos passaram a avaliar a proficiência dos alunos, achamos relevante conhecermos como os alunos (sujeitos da pesquisa) são classificados por tal modelo de avaliação em larga escala.

No que tange à leitura, tanto as avaliações externas quanto as internas demonstram que a escola brasileira apresenta baixo desempenho, como já foi abordado em seções anteriores. As avaliações externas, destinadas a demonstrar a proficiência dos alunos da educação básica, mostram que a capacidade leitora dos alunos brasileiros está no nível básico e abaixo do básico.

Recordamos que, conforme os resultados dessa avaliação em larga escala, a escola em estudo tem demonstrado, nos últimos anos, um resultado não satisfatório, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras de seus alunos. Através da aplicação deste instrumento, desejávamos conhecer as habilidades leitoras menos desenvolvidas nos sujeitos em estudo.

Cientes que cada questão do modelo de prova em estudo refere-se a uma habilidade e que o acerto indica seu domínio, iniciamos a análise dos dados quantificando o número de alunos que marcaram a alternativa correta. De posse desses valores, calculamos o percentual. Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 5 – Percentual de estimativa de domínio das habilidades de leitura dos sujeitos da pesquisa

Habilidades leitoras	% Acerto
Localizar informações explícitas no texto	80%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	54%
Inferir uma informação implícita em um texto	30%
Identificar o tema de um texto	36%
Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc)	65%

Identificar o tema de um texto	50%
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	25%
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc)	65%
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	65%
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	55%
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	30%
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	60%
Identificar a tese de um texto	25%
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	15%
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	40%
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	65%
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	80%
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios	55%
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	60%
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	65%
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	35%
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	55%
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	40%

Consideramos registrar que o resultado não se distanciou do encontrado pelo Saeb. Dos alunos que realizaram a avaliação apenas um baixo número acertou 80% da prova, ou seja, assim como nos diagnósticos estabelecidos pelo Saeb, os sujeitos da pesquisa obtiveram o índice de 16% de proficiência, que corresponde, aproximadamente, ao último resultado da última Prova Brasil para a escola em estudo.

A análise dos dados nos permitiu notar que os pontos mais críticos, com relação à competência leitora, referem-se às seguintes habilidades:

- a) Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- b) Identificar a tese de um texto;
- c) Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;

- d) Inferir uma informação implícita em um texto;
- e) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Após o memorial e a aplicação deste instrumento em sala de aula, não achávamos que dispúnhamos de informações suficientes para traçarmos um perfil dos sujeitos em estudo. Vimos quais as habilidades leitores com menor domínio e como foi o percurso de aprendizagem da leitura, mas almejávamos saber como esses sujeitos liam. Para atingir tal propósito, realizamos uma entrevista com questões subjetivas, por meio dela, pudemos conhecer certas especificidades.

Lembramos que a entrevista consta de seis perguntas semiestruturadas, as quais, diante das respostas, puderam ser desdobradas. Um ponto relevante dessa proposta é que os entrevistados respondem livremente, dando opiniões próprias e de forma espontânea, principalmente por fazerem uso da oralidade. Além disso, as perguntas foram apresentadas ao grupo, em contexto informal.

No entanto, vale destacar que, antes da entrevista realizamos comentários sobre a análise dos memoriais e do resultado do instrumento nos moldes da Prova Brasil. O intuito foi fazer com que os próprios sujeitos refletissem sobre a trajetória deles, enquanto leitores e a necessidade dos professores conhecê-los para que juntos estabelecêssemos propostas que auxiliassem na melhoria do desempenho, no que tange à leitura.

A pesquisa transcorreu em dois contextos, ou seja, nas duas turmas separadamente. Sendo assim, sinalizaremos a proveniência das respostas colocando turma A e B. Ao serem questionados se conseguiam entender os textos que liam, todos os sujeitos, tanto da turma A quanto da B, disseram que sim. Um aluno da turma B até disse compreender leitura em língua inglesa. Diante do bom humor, perguntamos o que liam constantemente. A resposta unânime foi textos.

Diante da resposta, foi perguntado qual seria o gênero dos textos lidos. A resposta predominante foi textos dos livros didáticos. Percebemos que os alunos não diferenciavam gênero de suporte. Fizemos outro questionamento: Vocês não leem em outros lugares? Nas duas turmas, a maioria disse “na *Internet*”. Então, perguntamos se não liam outros livros, além dos didáticos e muitos responderam que liam “os paradidáticos” da escola, além da Bíblia.

Ao serem questionados se achavam difícil responder as perguntas de interpretação/compreensão de texto propostas pelos livros, professores e ou avaliações, disseram que era muito fácil. Então, questionamos o motivo de errarem tantas questões propostas no instrumento anterior. As respostas foram diversas, mas a predominante foi a falta de atenção. Alguns disseram que a atividade não era para nota, então não se fazia necessário ter muito cuidado para responder.

A 3ª pergunta foi estruturada com o desejo de obter informações específicas sobre a tipologia e os gêneros do discurso conhecidos por eles. Pensávamos que irão citar personagens, tempo, narrador. Aproveitamos, também para constatar o observado no instrumento anterior, a dificuldade em identificar o tema e a tese. Eles não demonstraram conhecer o que era “elemento do texto”.

Ao tentarmos ampliar o entendimento, repetimos a indagação de forma simplista e falamos quais seriam as perguntas que eles responderiam com facilidade, eles imediatamente responderam que eram “as de marcar”. O fato descrito ocorreu nas duas turmas. Diante da resposta, perguntamos qual seria o motivo, a isso eles responderam que bastava procurar, no texto, as palavras semelhantes as que estavam presentes na pergunta e nas alternativas.

Perguntamos, então, sobre o que eles entendiam por tema, tese, ideia principal. As respostas foram diversas. No entanto, dois posicionamentos geraram conflito na turma A, alguns disseram que tema seria o título e uma menina falou que era a pergunta da redação. Na turma B, houve um consenso quanto ao tema “ser aquilo que cai na redação” e título ser o que está “em cima do texto”. Vale colocar que não houve discordância quanto ao título ser o que consta na parte superior do texto.

Como o intuito foi coletar dados, não fizemos exposição alguma acerca da diferença entre título, tema, tese. Percebemos que eles não conseguiam de fato, estabelecer a diferença. Salientamos que o instrumento anterior também evidenciou a ausência desse conhecimento.

Com relação à pergunta sobre procedimentos aplicados para entender um texto, no momento da leitura, visávamos identificar quais estratégias eles faziam uso para entender o que foi lido. Diante da dificuldade da resposta, perguntamos quais procedimentos, ou o que faziam para responder as questões acerca do texto

A esse questionamento, eles deram informações variadas. Muitos disseram que liam imediatamente as perguntas e buscavam no texto a resposta. Alguns afirmaram que só liam as perguntas e só realizavam a leitura do texto inteiro, mas se a questão não fosse de marcar. Os demais afirmaram ler o texto completamente.

Ao serem questionados por uma segunda vez acerca do que fariam para responder perguntas de interpretação/compreensão de texto, a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmou que procurava no texto as palavras que apareciam nas perguntas. Questionamos se isso assegurava o acerto e alguns responderam que “sempre dava certo”. Insistimos e perguntamos qual seria o motivo do erro na atividade anterior, a atividade nos moldes da Prova Brasil. Eles disseram que para responder algumas daquelas questões seria necessário pensar, pois a resposta não estava escrita no texto e não sabiam fazer isso.

Em seguida, perguntamos se o mais adequado não seria ler o texto inteiro tentando achar respostas para perguntas e a maioria disse que não era necessário, pois nenhuma atividade realiza perguntas sobre o texto inteiro. Perguntamos então, se eles não sentiam vontade de entender o texto como um todo, a mensagem ou identificar o tema e um aluno da turma A disse que bastava ler o começo e o fim para atingir esse propósito e a maioria concordou.

Para nós, as respostas sinalizavam que as atividades de compreensão/interpretação textual sempre foram similares. Tivemos a impressão de que eles já estavam condicionados a esse comportamento. No entanto, buscar palavras no texto era a aplicação de uma estratégia.

Ainda sobre as estratégias para compreender o texto, na turma B, uma aluna disse que o título sempre indica o tema e se as perguntas forem lidas com atenção, é possível encontrar as respostas dos questionamentos. Perguntamos como seria isso, a aluna explicou que nas atividades de interpretação as perguntas seguem a ordem do texto, se ela achasse a resposta para uma questão, encontraria todas as outras. Indagamos se nas atividades nos moldes da Prova Brasil também ocorria o mesmo, ela disse que não e isso, para ela, seria o motivo de tantos erros.

Finalizamos a entrevista questionando sobre o que mais dificultava o entendimento do texto, as palavras desconhecidas ou não encontrar ideia principal do texto. Nas duas turmas a maioria disse que a palavra desconhecida dificultava

mais a compreensão. Questionamos se realizassem a leitura do texto completo não seria possível entender o sentido da palavra no texto e muitos disseram que sim.

Retornamos a questioná-los confrontando as respostas: Então não seria mais difícil encontrar a ideia principal do autor? Alguns afirmaram que não e muitos ficaram calados. Indagamos mais uma vez: Então é mais fácil encontrar a ideia do autor? Eles disseram que sim. Não entendendo, pedimos que dissessem o motivo. Informaram que, geralmente, essa pergunta aparece para dar a opinião pessoal e pode-se escrever o que pensar. Replicamos com uma pergunta – e se o questionamento ocorresse com questões de múltiplas escolhas? Eles responderam que bastava marcar a resposta mais parecida com o título.

Com as respostas, percebermos que os sujeitos realizam muitas atividades escritas de interpretação, sendo objetivas e de múltiplas escolhas. Vimos que eles estabeleceram estratégias para responder tais atividades: buscar no texto a resposta possível, seguir a ordem das perguntas para localizar repostas e observar o título.

Observamos ainda que, poucos percebem a necessidade da leitura completa de um texto para compreendê-lo corretamente. Parece-nos que os alunos têm mais contato com textos narrativos, uma vez que, declaram ser necessário apenas ler o início e o fim para compreender o texto.

Notamos que em nenhum momento eles sinalizaram realizar inferências. Levantamos, também, a hipótese de que eles faziam a “busca de respostas”, pois acreditavam que todas as informações estão explícitas no texto. O que faria sentido, pois, no instrumento anterior, vimos que a habilidade leitora que eles mais dominaram foi - localizar informações explícitas no texto. Eles aprenderam que ler é decifrar sinais, então, buscá-los no texto seria um caminho para o entendimento lógico.

Além disso, passamos a nos questionar se eles gostavam mesmo de ler como retrataram nos memoriais. E se gostam de fato, não seriam as atividades de compreensão de texto da escola práticas equivocadas de leitura? Ou ainda, gostam e leem fora da escola porque o entendimento do texto ocorre no diálogo entre leitor-texto-autor e não do ato de responder perguntas?

Diante desses questionamentos, resolvemos analisar as atividades de compreensão de texto propostas pela escola. Escolhemos uma proposta do livro

didático, uma vez que, em geral, na escola, esse é o suporte exclusivo para os textos e, conseqüentemente, para as atividades de compreensão/interpretação.

A atividade de compreensão leitora selecionada do livro didático adotado pela escola em estudo envolve os textos “*Nova data para celebrar o dia da Língua Portuguesa: 5 de maio*” do Correio Braziliense e “*França bane o uso da palavra inglesa e-mail*” da Folha online. Esses textos estão na proposta da Unidade 2 do livro “*Vontade de Saber Português*”, 9º ano, da editora FTD, escritos por Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Os referidos textos são jornalísticos, sendo uma reportagem e uma notícia. Eles abordam a língua como patrimônio cultural de um povo. A proposta e questões encontram-se nos anexos dessa pesquisa (Anexo 2).

Para o estudo dos textos, as autoras apresentam três seções. A primeira seção, “*Escrevendo sobre o texto*”, apresenta perguntas referentes à interpretação e à reflexão sobre a estrutura, função e particularidades do texto. As autoras fazem doze questionamentos. Nas seis primeiras questões, as autoras abordam o tema, autores e objetivos.

Para o questionamento sobre em que consiste a aproximação temática entre os textos, os alunos apresentaram grande dificuldade, pois não conseguiram, sem o apoio da professora, definir o tema, ou seja, não perceberam que os dois textos abordam a valorização da língua materna de dois países, Brasil e França. No primeiro texto a valorização é exposta por meio da instituição de uma data para comemorar o Dia da Língua Portuguesa. No segundo, a valorização é expressa por meio da preservação da língua francesa.

Ao serem questionados se os acontecimentos relatados no texto eram recentes, eles apresentaram dificuldade. Sinalizamos que em cada texto a data da publicação, no entanto, os alunos só acreditavam que “as respostas deveriam estar no corpo do texto”. Além disso, fez-se necessário mostrarmos que, por meio de indicadores presentes no texto (semana passada), os acontecimentos eram recentes para o autor no período da publicação e que para eles (alunos) o texto era antigo.

Acerca da identificação dos autores e veículo, a dificuldade foi menor, mas muitos não acertaram, pois buscavam o nome do autor na parte superior do texto, logo abaixo do título. Outro aspecto que foi esclarecido com relação à autoria diz respeito ao gênero. O primeiro texto é uma reportagem e quem assina é Camila

Magalhães. O segundo texto é uma notícia, não necessita ser assinada e autoria não é personificada, o autor passa a ser *Folha online*.

Com relação ao veículo, os alunos não conseguiram perceber imediatamente que os textos foram socializados em jornais *online*, indicamos o termo “acesso em”, só assim eles conseguiram. Salientamos que eles também não disseram que o veículo seria o livro didático e por isso indagamos se eles sabiam o que seria veículo e rapidamente, sem vacilar, disseram que era “o que levava”, seria “o que levou o texto para os leitores”. Explicamos que também chamamos de suporte.

Da mesma forma, sozinhos, os alunos, não souberam informar quais eram os objetivos de cada texto. Eles não sabiam que os textos “Nova data para celebrar o dia da Língua Portuguesa: 5 de maio” e “França bane o uso da palavra inglesa *e-mail*” por serem uma reportagem e uma notícia, respectivamente, apresentam por objetivo primeiro transmitir uma informação. Acrescentamos que os discentes não conseguiram definir qual dos dois textos era mais impessoal, para eles ambos seriam impessoais, pois não retratavam a vida dos autores.

Acerca do texto, os alunos não conseguiram distinguir, por si mesmos, o fato da opinião apresentada. O primeiro texto apresenta a determinação de uma data para comemorar o dia da Língua Portuguesa e ao longo do texto, era apresentada a posição de alguns escritores sobre a relevância desta comemoração. Os alunos demoraram muito para perceber que a autora usava a fala desses escritores como argumentos, ora eles afirmavam ser a posição da autora, ora eles falavam ser o tema do texto.

Ao ser solicitada a opinião pessoal sobre o que implica o fato de a Língua Portuguesa ter recebido uma data para ser celebrada e a França restringir a inclusão de palavras estrangeiras, todos os alunos apresentavam uma transcrição de fragmento do texto. Ao passo que, os alunos foram comunicados que não apresentaram a resposta adequada, disseram estar certos e mostraram no livro o local específico da “retirada” da resposta.

Isso evidenciou a dificuldade em realizar inferências. O que víamos era um enorme desconforto. A todo o momento, os sujeitos da pesquisa buscaram extrair do texto respostas prontas para todo e qualquer questionamento. Sentimos mais uma vez a ocorrência da realização de leitura superficial, aquela em que o leitor

consegue apenas perceber as informações explícitas. Sabemos que isso é importante, mas pelo percurso escolar, por estarem no 9º ano, o ideal seria que eles já conseguissem realizar inferências.

Para a pergunta sobre a relação entre as medidas tomadas pela França e a preservação da língua oficial, a situação foi mais difícil, pois os alunos não conseguiram localizar no texto um fragmento que apresentasse a palavra preservação. Ao serem esclarecidos que a medida visava a inibição do estrangeirismo no idioma oficial francês, passaram a dizer que isso era preconceito. Ao serem indagados qual seria o preconceito para a situação, explicaram que quando não se gosta de algo é um preconceito. Quando novamente perguntamos qual seria o preconceito (o não gostar), eles não souberam explicar.

Registramos que, para esse estudo, não consideramos as respostas dadas às questões relativas ao gênero, compreendemos que seria inapropriada qualquer análise, pois entendemos que para isso são necessários conhecimentos prévios. Outro aspecto a ser abordado refere-se aos argumentos apresentados nos textos, os alunos não conseguiram diferenciar a autoria do discurso, ou seja, eles não percebiam que em um mesmo texto vários discursos podem ser utilizados para afirmar a opinião do autor.

Na seção “Discutindo ideias”, as autoras do livro apresentam perguntas subjetivas com o intuito de obter posicionamentos pessoais. Segundo o manual do livro, a proposta é contribuir para a construção de valores e as questões direcionam-se para a socialização de opiniões formadas após a leitura. Questionados sobre as implicações ou impactos da incursão do estrangeirismo na língua e cultura local, eles não souberam opinar.

Todavia, sobre a pergunta acerca das causas da dificuldade de ler e escrever no Brasil, as respostas foram diversas e muitas com argumentos contundentes. Mas ao serem solicitados a apresentar uma opinião sobre o que era preciso fazer para que essa dificuldade em nosso país fosse eliminada, a maioria não soube apresentar uma resposta coerente, muitos disseram que a culpa era da presidente do Brasil, outros da escola, no entanto, não souberam explicitar o que de fato achavam ser necessário fazer.

Nas últimas perguntas, pertencentes à seção “Explorando a linguagem”, há a exploração dos aspectos linguísticos, estruturais, funcionais e estilísticos dos textos. O primeiro questionamento foi sobre o uso de aspas. As autoras do livro perguntavam sobre a função das aspas em um trecho de cada texto. Para esse questionamento os alunos apresentaram o melhor desempenho, cerca de 80% acertou imediatamente a resposta. Em um texto a função das aspas era indicar a fala de alguém e no outro trecho as aspas eram usadas para uma palavra de origem estrangeira.

Percebemos mais uma vez que os alunos apresentam menor dificuldade em analisar elementos presentes explicitamente no texto. O mesmo aconteceu ao serem questionados sobre os apostos explicativos. Observamos que ocorreu um índice de 70% de acerto.

Na última questão, o livro apresenta um fragmento com o verbo banir - “França bane o uso da palavra inglesa e-mail e o governo da França banuiu o uso do termo” – e solicita que os alunos apresentem uma frase com o mesmo sentido que foi empregado no fragmento. O índice de acerto também foi alto, 85% dos alunos acertou. Todavia, houve na maioria dos casos uma mera substituição, ou seja, quase todos substituíram a palavra França pelo nome de outro país.

Podemos concluir que a atividade de interpretação textual apresentada pelo livro didático de Língua Portuguesa (adotado pela escola) evidencia ainda mais a dificuldade dos alunos em compreensão leitora, principalmente no que se refere à identificação da tese, ao estabelecimento de relação entre a tese e os argumentos, à interferência sobre uma informação implícita em um texto, a distinção entre um fato e uma opinião e o reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Diante dos resultados, notamos as dificuldades dos alunos no que tange à leitura. Conscientes que a leitura é indispensável ao sujeito crítico e autônomo, vimos a nossa preocupação tornar-se ainda maior, pois percebemos que os alunos em estudo apresentam, prioritariamente, a percepção de leitura como um ato de decodificar, uma vez que, atrelam à leitura à superficialidade do texto.

Na seção seguinte apresentaremos as nossas percepções e os caminhos que nos conduziram ao desejo de elaborarmos uma proposta de intervenção pedagógica que possa contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo.

3.2 Diálogos entre a pesquisadora e a leitura

Assim como há história da leitura e de leitores, as quais nós buscamos mostrar, mesmo de forma breve, nas páginas anteriores, há também a narrativa da trajetória de quem é o mediador do ato de ler nas escolas. Aquilo que somos, o que nos compõe e o que nos instiga são decorrente do que vivemos.

O nosso percurso enquanto ser professor está permeado da nossa própria trajetória de leitura, nossas muitas experiências, aprendizagens e teorias. Aquilo que almejamos, as inquietações e enfrentamentos que travamos em sala de aula são reflexos de nossa própria história.

A apreensão com a formação de sujeitos críticos e autônomos, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a própria forma de ensinar são resultantes das nossas vivências de leituras, enquanto aluna, professora, mulher, mãe e cidadã do mundo. As interações dos nossos muitos diálogos com a família, com colegas e nossos educadores (educação infantil, ensino fundamental e médio, graduação e pós-graduação) constituem o escopo para a razão essa pesquisa.

Durante a aprendizagem e práticas de leitura experimentamos diversas metodologias. Aprendemos a ler imagens, decifrar signos, dar sentido ao lido. Aprendemos a ler os fatos e pessoas. Recordamos da educação infantil, em que na grama com a cabeça apoiada no colo da professora, criávamos imagens no céu azul para as histórias contadas. A professora com o livro na mão e nós com a liberdade apaixonante da literatura infantil.

Nas séries seguintes, o encantamento de decodificar sozinhas tudo que os traços diziam. Depois a fascinante autonomia de escolher, nas bibliotecas (escolar ou municipal), o assunto e o livro. Na infância, não fomos à livraria. Raras vezes, escolhíamos de literatura brasileira, gostávamos mesmo de narrativas dos livros da

disciplina de história que registravam as lutas e conquistas dos povos Amávamos ler jornais antigos, os livros de medicina e principalmente de botânica.

Ao encontrarmos a primeira professora exclusivamente de Língua Portuguesa, no antigo ginásio, lemos alguns dos clássicos da literatura brasileira, desejados e não impostos. Ela nunca determinou um livro único para a turma e também não pedia resumo da leitura, isso ficava com a professora de Educação Moral e Cívica e a de Geografia, elas sempre pediam resumo de tudo que fosse lido, até mesmo de mapas. A professora de língua materna só pedia que disséssemos o que o livro causava em nossas vidas, o que havia em comum entre o escrito e o que vivenciávamos.

De todas as metodologias, a que guardamos agradáveis lembranças, foi a dos professores de História e Organização Moral e Cívica, eram textos que nos exigiam a crítica e eram sobre a vida, sobre as greves dos metalúrgicos, textos de exilados e de todos os gêneros. Textos que só esses professores possuíam, pois eles eram socialistas e também foram presos. Possuíam uma biblioteca particular.

Com eles iniciamos a leitura crítica ou a crítica do mundo. Às escondidas, sem a permissão de nossos pais (pois além dos professores serem taxados como “subversivos”, a professora era lésbica) pegávamos livros, jornais e assistíamos documentários em retroprojeto. A cada clique líamos o poder de opressão do governo militar e o poder da resistência nas lágrimas e no sangue de cada militante. Víamos filmes, lembramos de dois - “Manhã Cinzenta” e um em espanhol “No Habra mas pena ni olvido, a exibição foi horrível, mas construímos um sentido para viver.

Recordamos, ainda, de livros que eles emprestaram e dois que não esqueci - “O que é isso companheiro” e também “Casa Grande e Senzala”. Quanto às práticas de leitura, eu não sei se esses professores planejavam. Tudo parecia ser ao acaso, tudo natural. Todavia, aprendemos que há sempre um discurso, uma intenção em cada texto e que nada deve ser acolhido só pelo simples fato de estar escrito, isso, sim, aprendemos. Consideramos que naquele momento estávamos sabendo ler o mundo e as palavras.

As metodologias aplicadas nos anos seguintes foram terríveis, não estávamos no ABC paulista, não havia mais uma pedagogia libertadora. Estávamos no curso de magistério, com livros de literatura pré-estabelecida, resumos e questionários, sem

esquecer que as aulas de língua materna giravam sempre em torno de regras gramaticais, as exaustivas funções do que e as regras de acentuação gráfica. Toda turma fazia a mesma coisa e do mesmo jeito.

O pior ainda estava por vir, as aulas de metodologia, tanto de Língua Portuguesa quanto de Alfabetização, todas orientavam para práticas de decodificação e compreensão de texto calcado no livro didático. Na graduação as leituras centravam-se nas teorias - as literárias, linguísticas e da alfabetização. Aprendemos a discernir os procedimentos errados, mas não tivemos espaços para realizarmos práticas adequadas à leitura em sala de aula.

Elencamos todos esses dados, pois foram eles que nos trouxeram o não acomodamento ao que vivenciamos em nossa sala de aula. As teorias das licenciaturas sinalizam a escola ideal, os fundamentos adequados, o ensino apropriado, tudo na abstração. Onde encontraremos respostas concretas aos desafios inseridos nas complexas situações escolares, que práticas e concepções recorreremos para auxiliarmos nossos alunos reais e seu processo de formação enquanto leitores?

Tentamos, então, no universo acadêmico, especificamente no mestrado, um trajeto para encontrarmos respostas às nossas insatisfações acerca da leitura na escola. Além dos resultados de avaliações, no decorrer de mais de duas décadas de experiência docente, vivenciamos a fragilidade crescente no desempenho dos alunos do ensino fundamental, no que se refere à compreensão leitora.

Partimos da crença que na universidade o produzir pesquisa corresponde ao exercício de princípios científicos, à liberdade de investigar (buscando explicações para os fatos) e construir novos modos de agir para atender as necessidades sociais.

Em nossas leituras de mundo, presenciamos que, no Brasil, nas últimas décadas, os órgãos governamentais investiram cada vez mais recursos públicos para a formação de leitores e, principalmente, em capacitação de professores. No entanto, o desempenho dos alunos, expressos em avaliações (quer externas ou internas), demonstra que eles não conseguem ampliar o desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

As nossas inquietações avolumaram-se com as reflexões de inúmeros pesquisadores. No livro *“Leitura: práticas, impressos, letramentos”*, um dos colaboradores, Justino Magalhães, afirma que cientistas e acadêmicos do mundo todo são surpreendidos com elevadas taxas de adultos incapazes de utilizar as práticas de leitura na resolução de situações corriqueiras.

A leitura de cada uma das memórias de nossos alunos, formávamos cogitações diversas e percebíamos a importância de possibilitarmos aos sujeitos mecanismos para que eles pudessem realizar suas leituras de forma autônoma, pensamos então, em ações que favorecessem o desenvolvimento da competência leitora.

Consideramos que seria preciso dar início à proposta de intervenção com a ampliação das habilidades leitoras. A princípio, a nossa pretensão era identificar quais gêneros do discurso seriam mais adequados para isso. No entanto, ao lermos *“A formação do leitor como agente letrador”*, mudamos de opinião. As autoras do referido livro, ao citarem Isabel Solé (2009), explicitaram que a compreensão de um texto está diretamente relacionada às estratégias que o leitor faz uso para compreender o que lê, destacado que essas estratégias são essenciais para que o leitor possa resolver os problemas que enfrenta ao ler.

Compreendemos que as estratégias¹³ são operações mentais, umas inconscientes (cognitivas) e outras que se realizam de forma reflexiva e intencional. Percebemos que todo professor ao ensinar a ler faz uso de estratégias, mas são quase sempre desmotivadoras por conceberem a língua estritamente como um sistema.

Para nossa proposta, optamos pelo processo interativo. Todavia, prosseguimos com as leituras. Em *“Estratégias de leitura”* (SOLÉ, 2009), fortalecemos as convicções sobre a importância de estratégias motivadoras no ensino de leitura, uma vez que se aprende ao ler.

¹³ Assumimos neste trabalho o conceito de estratégia apresentado por Koch (2012), ou seja, uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. Na leitura, em perspectiva de construção de sentido, são utilizadas estratégias sociocognitivas para o processamento textual. Sendo assim, o leitor ao ler realiza concomitantemente muitas etapas interpretativas (KOCH, 2012, p.39).

Assim como Solé, também compreendemos que a leitura estabelece relações e que “é um processo de interação entre leitor-texto-autor” (SOLÉ, 2009). Nesse processo, reafirmamos o ato de ler como prática social em que os sentidos são atribuídos ao texto. Sendo assim, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2004a).

Temos que lembrar das colocações de Marcuschi (2008) que explica que no processo de leitura se fazem presentes os fatores linguísticos e extralinguísticos ao lado dos elementos do universo sociocultural do leitor, seus conhecimentos, valores, suas crenças, percepção do mundo.

Dando continuidade aos nossos estudos, ao lermos artigos científicos que envolviam estratégias de leitura propostas por Kleiman (2000), Mary Kato (1990), Isabel Solé (2009) e Dolz (2004), imaginamos que, uma intervenção pedagógica estruturada na aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião poderia contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo.

A nossa preferência por textos de tipologia argumentativa e especificamente o artigo de opinião justifica-se pelo dialogismo e polifonia presentes neste gênero de discurso. Como afirma Lusinete Souza, em *Gêneros Jornalísticos no Letramento escolar*, um dos artigos que compõem o livro *Gêneros Textuais e Ensino*, no texto de opinião, “o escritor expõe seu ponto de vista, reformula-o, reporta-se a diferentes vozes de textos lidos e ouvidos para fazer valer o seu ponto de vista” (SOUZA, 2007, p.59). Ao fazer uso de um artigo de opinião para o ensino de leitura por meio de estratégias, estaríamos apresentando um texto completo e original, em seu próprio suporte e em um contexto de interação real.

Com a análise dos instrumentos, vimos que os alunos, sujeitos participantes da pesquisa, demonstraram baixo desempenho no que tange às habilidades que se relacionam à tese, aos argumentos, à distinção de fato da opinião, às posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Deduzimos que por conter opiniões acerca de um fato, expor pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, geralmente um tema polêmico e que circula em variados segmentos sociais, o artigo de opinião seria, no momento, o gênero mais apropriado para o contribuir no desenvolvimento das habilidades citadas.

Nas conversas em sala de aula, vimos muitos alunos, de forma frequente, relatarem episódios de discriminação transcorridos com jogadores de futebol. Às vezes, por meio do celular, mostravam imagens, reportagens e comentários em redes sociais relativos a isso. Além disso, na escola, aconteceram alguns episódios de agressão verbal e física contra homoafetivos.

Resolvemos então delimitar o assunto discriminação e adotarmos o tema “Para o preconceito três ações são essenciais: repudiar, combater e denunciar”. Optamos por envolver quatro grupos sociais discriminados: índios, negros, mulheres e homossexuais (homoafetivos). Consideramos que é no campo de tensões que as vozes ecoam e assinalam suas singularidades e convergências, pensamos que com textos contendo tais abordagens poderiam ser bem significativos para a formação do leitor crítico.

Embora, a unidade escolar não esteja inserida em um município que possua comunidade indígena, abordamos também a discriminação ao índio por dois motivos. O primeiro relaciona-se ao fato de uma aluna relatar que sua avó, excelente contadora de história, não sabia ler porque era índia. O segundo, associado ao anterior, refere-se ao fato de a discriminação difundir-se por meio do discurso de opressores que definem que seus oprimidos (os discriminados) como incapazes, ruins, anormais.

Reforçamos que o assunto emergiu do ambiente investigado. Os alunos apresentam comportamento de violência verbal, agridem uns aos outros com expressões pejorativas e infelizmente, às vezes, com agressão física. Rotineiramente, no diálogo entre eles, observamos a ocorrência de expressões depreciativas e muito vulgares dirigidas aos homoafetivos, negros e mulheres.

Ainda sobre o que se desponta em sala de aula, recordamos que os alunos relataram o gosto por ler textos não impressos, ou seja, em telas de computador ou mesmo celulares. Decidimos que a proposta de intervenção deveria ter duas formas de acesso aos textos, alguns impressos e outros exibidos na tela do computador. Imaginamos proporcionar aos alunos a leitura de um texto em um *site* em tempo real e a busca de artigos de opinião veiculados pela *Internet*.

Entendemos que a proposta de pesquisa é um esforço para propor novos modos de fazer e contribuir para a construção de conhecimentos. Elaboramos uma

proposta de intervenção didática com vistas a atender as necessidades da turma de alunos e resultante do pensar, do não conformismo, das muitas leituras e várias escritas. Na próxima seção, mostraremos nossa intervenção pedagógica - a sequência didática.

3.3 A Sequência didática

Nossa proposta de pesquisa buscou implementar uma intervenção pedagógica com objetivo de contribuir no processo de formação do leitor. . Para a execução da mesma, adotamos a sequência didática¹⁴ como norteador metodológico. Realizamos um pré-teste para averiguarmos a viabilidade de aplicação e estabelecermos as atividades a serem desenvolvidas.

Após a realização do pré-teste, os procedimentos e conteúdos pertinentes à aplicação de estratégias de leitura foram definidos e distribuídos em três módulos didáticos, atribuindo a cada um deles um conjunto de atividades que promovem a prática da leitura, o letramento digital, o lúdico e o estudo de elementos linguísticos, contribuindo para o conhecimento e a formação dos alunos enquanto sujeitos leitores.

Como toda ação humana é direcionada por um objetivo, seja ele explícito ou não, iniciamos a apresentação da proposta expondo os objetivos e outros elementos essenciais:

Conteúdo: Estratégias de leitura

Gênero do discurso: Artigo de Opinião

Assunto: Discriminação

Tema: Para o preconceito três ações são essenciais: repudiar, combater e denunciar

Suportes: Revistas, sites, blogs, redes sociais (*whatsapp, Facebook*)

¹⁴ Neste trabalho, entende-se por sequência didática o “ 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 (ZABALA, 2007:p.18).

Produto Final: Produção de um *blog*

Objetivos da Sequência Didática:

❖ Objetivo geral:

- Contribuir na formação do leitor crítico e autônomo por meio da aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião.

❖ Objetivos específicos:

- Ampliar a aplicação de estratégias de leitura para a construção do sentido do texto;

- Desenvolver as habilidades leitoras;

- Alterar a compreensão ato de ler como simples decodificação em prática social.

Habilidades a serem desenvolvidas

- a) Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- b) Identificar a tese de um texto;
- c) Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
- d) Inferir uma informação implícita em um texto;
- e) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

A metodologia desta sequência didática foi estruturada em um conjunto de atividades que envolveram recursos e as estratégias de leitura proposta por Isabel Solé (2009). A partir da utilização dessas estratégias, como já dissemos antes, organizamos uma sequência de ações realizadas em três módulos.

No primeiro módulo, privilegamos, o ensino e desenvolvimento das estratégias tendo em vista a ativação dos conhecimentos prévios, o estabelecimento de objetivos para a leitura, a realização de inferências, a identificação do tema, o reconhecimento da ideia central e a elaboração da síntese, ou seja, resumo. O objetivo para essa etapa configura-se em ampliar a aplicação de estratégias de leitura para a construção do sentido do texto, pois entendemos que os alunos já

realizam, mesmo que de forma não consciente, algumas estratégias ao ler. Para o desenvolvimento dessas ações utilizamos 18 (dezoito) aulas.

O segundo módulo destinamos para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Para isso, por meio de do gênero artigo de opinião, fizemos atividades envolvendo a identificação da tese, o estabelecimento de relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, a distinção dentre fato e opinião, inferência e reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema presentes no texto.

Visto que o propósito da sequência ultrapassa o ensino de estratégias e sua finalidade é contribuir para a formação do leitor, foi necessário e possível realizar um direcionamento para o estudo dos operadores argumentativos. Conforme Koch (1996, 2011, 2012), tais elementos apresentam o papel de indicar (sinalizar) a força argumentativa dos enunciados, ou seja, o sentido que eles apontam. Além disso, realizamos estudos sobre coerência e coesão. Nessa etapa, as atividades ocorreram no período de 14 (quatorze) aulas.

Para finalizar, o último módulo, foi direcionado para a leitura, seleção, socialização de textos e construção de sentido. Os alunos selecionaram artigos de opinião que abordavam o tema, publicizaram e apresentaram opiniões, comentários sobre os textos.

Aproveitamos o momento para o letramento digital. Muitas vezes, mesmo o sujeito sendo alfabetizado e letrado, é possível que, mesmo dominado a leitura e um “analfabeto ou iletrado digital” (XAVIER, 2015). Para essas ações os alunos fizeram uso de *Internet*, *whatsapp*, *Facebook* e *blog* no intervalo de 8 (oito) aulas.

O objetivo que norteou tais ações foi possibilitar aos alunos situações e meios para alterar a compreensão ato de ler como simples decodificação em prática social. Como afirma Antonio Xavier, em seu artigo “Letramento digital e ensino”, as práticas sociais:

são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos Eventos de Letramento existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas

instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social (XAVIER, 2015).

Reforçamos o entendimento que construir sentido para os discursos (escritos ou falados) presentes nas interações humanas é essencial e que a leitura é a prática social que possibilita isso. Baseados nessa percepção, apresentamos, sob a forma de esquema, a nossa sequência didática.



Acreditamos que a relevância desta sequência situa-se na urgência de nós educadores também exercitarmos a nossa leitura crítica do contexto educacional e fazermos uso de nossa autonomia. Lembramos que a Constituição Brasileira, em seu artigo 206, afirma que o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

No capítulo seguinte, expomos o resultado de nossa autonomia e criticidade no anseio de propormos procedimentos de ensino que favoreçam à aprendizagem, especificamente, da leitura.

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA

"Nenhuma realidade é assim mesmo, toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela.

Paulo Freire

4.1 Atividades de leitura e apropriação de estratégias

Confiantes na possibilidade de intervir na realidade escolar, começamos a aplicação do primeiro módulo da sequência didática compartilhando com os alunos a proposta didática a ser desenvolvida. Mostramos os resultados, conservamos sobre o predomínio de textos escritos nos mais variados setores sociais e a necessidade de estabelecer sentido para os textos e exibimos toda a proposta.

Na oportunidade, pedimos que os alunos emitissem opiniões sobre o que estávamos propondo. Para nós a primeira ação não poderia ser outra. Se almejamos a formação de sujeitos críticos, se preconizamos que o discurso de opressores fomenta a discriminação, obviamente, não poderíamos dar início às atividades sem a escuta atenta para os anseios e interesses dos alunos. Na ocasião os alunos demonstraram muita disposição.

Após a apresentação, falamos sobre ações de discriminação, quais e como ocorrem, o que diz a lei. Estabelecemos a diferença entre preconceito e discriminação. Buscamos realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Seguindo os pressupostos de Isabel Solé (2009) e Ângela Kleiman (1999, 2000), a sequência foi iniciada com estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o texto. Corroborando com essas pesquisadoras, os PCNs dizem que:

a leitura (...) é 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 nos textos suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 70).

Sabendo que, na maioria das vezes, os alunos leem apenas textos dos livros didáticos, resolvemos alterar o suporte. O primeiro artigo de opinião a ser utilizado encontrava-se em um *site*. Mudamos o suporte e o ambiente, a aula ocorreu no laboratório de informática. Escolhemos, para a primeira etapa, o texto “Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor!” de Douglas Belchior, publicado no *site* da Revista Carta Capital, no dia 28 de abril de 2014 (Anexo 3).



O referido texto é um artigo de opinião, publicado no *site* da Revista Carta Capital, no dia 28 de abril de 2014. Esse *site* apresenta um conjunto de *blogs*, entre eles tem-se o *blog* Negro Belchior. Este *blog* contém textos que envolvem o afroativismo, diversidade e direitos humanos. Douglas, o autor, apresenta textos de tipologia argumentativa.

O autor, no artigo, expressa sua posição sobre a campanha do jogador brasileiro Neymar - Somos todos macacos. Belchior expõe nitidamente a sua não aprovação e explicita a origem da relação entre a designação do macaco para homens. Atrelado a isso, Belchior faz questão de evidenciar as relações de poder econômico e o desenvolvimento de discriminação racial.

Negro Belchior faz uso de uma linguagem comum e utiliza um vocabulário claro, tornando o texto acessível a leitores diversos, em especial aos que fazem uso do veículo em que o artigo foi publicado, o *blog*. O texto está redigido na primeira pessoa do singular, deixando bem evidente que se trata da exposição de um opinião

(Encontrei uma forte história[...] Sou negro [...] Eu como negro[...] Adoro banana [...] Adoro filme [...]), mas tem-se o uso da primeira pessoa no plural quando se trata de um posicionamento a ser tomado por todos ou descrição de negros (Vamos fazer piada[...] Vamos olhar [...] Para nós, negras e negros brasileiros e do mundo inteiro).

Há predomínio do tempo verbal presente do indicativo, porém há também a presença do pretérito do indicativo para apresentar o episódio que gerou a produção do artigo e expor fatos que sustentam a sua argumentação. Cabe destacar há a inserção de um *hiperlink* no artigo que conduz a outro texto do *blog Cúlti & pópi*. Esse artigo expõe a profundidade da utilização da figura do macaco como insulto aos negros.

Observamos que esse artigo de opinião apresenta a situação-problema (negros sendo chamados de macacos), discussão (exposição do teor racista em chamar negros de macacos) e solução-avaliação (nós negros não somos macacos). No artigo “Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor!”, Belchior interage com os leitores, ao passo que discute um fato polêmico e apresenta a sua opinião, fazendo uso de argumentos consistentes e que possibilitam a ampliação de conhecimento dos leitores e conseqüentemente influenciando na visão de mundo dos mesmos.

A escolha desse artigo se deu em função do bate papo dos alunos sobre a discussão e movimento nas redes sociais em torno do fato de o jogador Daniel Alves ter sido vítima de preconceito racial em uma partida de futebol em um estádio espanhol. Acrescenta-se a isso, as atitudes de agressão e desrespeito vivenciadas corriqueiramente em sala de aula em decorrência da discriminação.

A princípio fizemos a leitura global (dinâmica e exploratória), para localizar elementos verbais e não-verbais como título, imagens, informações sobre autor, data e características do *blog*. Fizemos alguns questionamentos orais para iniciarmos os diálogos.

As perguntas foram formuladas para saber se os alunos conheciam o *site*, a revista *Carta Capital*, se eles por meio de uma visão global conseguiriam localizar dados sobre o texto como o título, o autor, o período de produção. Outras questões sobre as imagens, o assunto e a finalidade.



É importante destacarmos que advertimos que antecipar ou prever as informações de um texto não é uma simples brincadeira ou mesmo um jogo de predições ao acaso. É crucial que os alunos notem que a antecipação ocorre por meio da identificação de elementos presentes no texto (KLEIMAN, 2000; SOLÉ, 2009). Dessa forma, tivemos o extremo cuidado de sinalizar cada elemento do texto que possibilitou uma previsão.

Realizamos o questionamento, uma pergunta de cada vez, sendo que aguardávamos as respostas para propor a indagação subsequente. Os alunos informaram que nunca acessaram o *site* Negro Belquior. Disseram que parecia ser um *site* de comentarista de futebol, pois apresentava um desenho de um homem com boné e barbudo. Ao serem informados que se tratava de um *site* de uma revista, então, os alunos disseram que seria a revista *Negro Belchior*. Indagamos o motivo que os levava a pensarem assim e informaram que era o maior nome da página.

Com relação ao autor, os alunos informaram que era negro, em virtude do título; disseram que o assunto abordado era a campanha de Neymar e por isso se

tratava de um texto recente. Pelo fato do artigo de opinião estar em um *blog*, eles acreditavam que o texto era destinado aos jovens e era uma entrevista com o Neymar, visto que sua imagem estava presente.

Após a realização das estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o texto, solicitamos que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta e solicitamos que todos fiquem atentos, acompanhando na tela do computador.

No que tange à formação do leitor, é fundamental que, enquanto professores, realizemos a leitura em voz alta, ou melhor, a leitura compartilhada. Por meio dessa leitura, os alunos percebem as entonações que explicitam os efeitos da pontuação, poderão notar as indagações que o leitor apresenta a si mesmo ao ler, também perceberão as previsões e a procura de indícios para constatar a veracidade das previsões, as inferências; enfim, a interação entre o leitor-texto-autor.

A leitura solitária (preconizada por muitos anos) pouco contribuiu para a formação do leitor crítico. Atualmente, ela cede lugar à leitura compartilhada, pois ela se configura como melhor referência para os que ingressam na leitura crítica e autônoma. Cabe destacar que, a leitura compartilhada é um passo inicial, pois o leitor autônomo, como o próprio adjetivo expõe, é aquele que consegue ler com fluência e de forma independente.

Ao educador cabe mediar a prática de leitura em sala de aula e isso exige um planejamento que perpassa pela revisão de conceitos, busca de textos para propiciar esclarecimentos. Para os adolescentes, a mediação do professor serve como estímulo. Além disso, essa ação servirá como referencial para que eles possam atuar como mediadores na interação com colegas no momento da leitura e nos círculos de conversas e discussões.

Após compartilhar a prática da leitura, foram realizadas perguntas que possibilitassem a identificação do tema e a localização das informações explícitas no texto. Ocorreu um direcionamento para questões pertinentes ao assunto e ao tema. Na ocasião, constatamos que os alunos confundiam o título com o tema.

Foi necessário explicar que o assunto possui um significado mais abrangente, amplo, geral, relaciona-se à matéria de que trata o texto e pode abarcar diversos temas. Foi exposto que o tema é uma vertente, uma especificação, uma delimitação

do assunto e está relacionado a um problema, implicando na apresentação de um ponto de vista, em uma opinião.

Terminada a explicação, iniciamos a verificação das previsões ou hipóteses formuladas antes da leitura. É importante destacarmos que o leitor “na predição, estará ativando o conhecimento prévio, e na testagem estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento” (KLEIMAN, 1999).

Confrontamos as previsões dos alunos com algumas perguntas. Com tal procedimento, os sujeitos leitores puderam perceber se os recursos aplicados para estabelecer uma hipótese foram apropriados e se eles poderão aplicar as mesmas estratégias em outros textos. Os alunos perceberam que o texto não era do gênero entrevista, que ele também não se destinava apenas aos jovens e que abordava aspectos polêmicos. Eles mesmos constataram que algumas de suas deduções foram adequadas.

Ao longo da atividade, percebemos que algumas palavras eram desconhecidas para os alunos. Evitamos a ação comum de procurar significado em dicionários. Tal atitude pode desaproveitar o tempo que deveria ser destinado à construção global de sentido. Compreendemos que, a partir do contexto, o leitor pode encontrar “recursos para construir o significado e, paulatinamente, controlar a sua própria compreensão” (SOLÉ, 2009).

Outro aspecto a ser considerado para a construção de sentido diz respeito ao gênero do discurso, a sua organização estrutural, ao conteúdo temático e ao estilo. Esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003).

Em nossa proposta, optamos pelo artigo de opinião por acreditarmos que sendo esse gênero de ordem argumentar poderia contribuir no desenvolvimento do leitor crítico. Isso porque, nele está inserida uma discussão sobre problemas sociais ou assuntos polêmicos, onde o autor apresenta seu posicionamento por meio de argumentos com o intuito de persuadir ou convencer o leitor/interlocutor. Pensamos que a prática de leitura na escola objetiva também a formação de cidadãos que possam compreender criticamente as realidades sociais.

Deduzíamos que os alunos já conheciam a finalidade desse gênero, uma vez que ele foi estudado nos anos anteriores. Todavia, foi necessário resgatar as suas características para que os alunos pudessem entendê-la, ou seja, para que pudessem notar que a intenção do autor de um artigo é partilhar sua opinião ou convencer o leitor a realizar certa ação.

Já com relação ao uso de estratégias durante a leitura, realizamos perguntas para que os alunos pudessem inferir sobre informação implícita e para que identificassem a tese do texto. Perguntamos sobre a expressão “fora de série”, sobre o provérbio africano usado pelo autor para mostrar que o racismo tem resultado diferente a depender do lugar em que se está e sobre a presença de racismo no Brasil.

Questionamos, ainda, sobre quais poderiam ser os argumentos para Neymar e Daniel Alves não fossem confundidos com assaltantes e o posicionamento do autor sobre o uso da banana como símbolo de luta contra o racismo.

Ao realizar a leitura faz-se necessário construir sentido para texto lido. A construção de sentido requer diálogo entre autor-texto-leitor, pois o sentido é proveniente dessa interação. Fizemos os questionamentos acima para que ocorresse uma análise crítica do texto. Provocamos discussões até que os alunos conseguissem compreender que o autor, desse artigo, para defender sua opinião, apoia-se em fatos reais. Os discentes puderam notar que há posições distintas, há duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Segundo Solé (2009), o uso de estratégias de leitura requer um momento que envolve ações de pós-leitura. Nessa fase, tem-se a troca de impressões a respeito do texto lido, realiza-se a crítica das informações ou opiniões expressas e implícitas no texto e faz-se a avaliação para estabelecer conclusões.

Durante essa fase os alunos expressaram impressões. Sabemos que o texto não é pronto e acabado. Um texto é a junção da própria voz do autor com outras vozes que falam pelo autor e o sentido construído para o texto pelo leitor é o resultado de tantas outras leituras.

Ao propiciarmos o compartilhar das leituras, os alunos puderam não apenas expressar suas ideias, eles assumiram papéis sociais no grupo. Uns colocaram-se

como líderes das discussões, outros rebelavam-se fazendo tomadas de palavras, alguns se opunham ao exposto justificando o seu posicionamento.

Mesmo com a diversidade de ideias e argumentos, produzimos uma síntese, resumindo as ideias principais para que os alunos notassem que sistematização das informações contidas em um texto é essencial para a crítica. Além disso, explicamos que o resumo configura-se como um instrumento de autoavaliação, feito pelo leitor e para ele mesmo.

Durante a atividade, tivemos que lidar com as possibilidades do suporte escolhido – a hipertextualidade. Por várias vezes, foi necessário conversar com os alunos para que eles voltassem ao texto principal. Tratamos o artigo assim, pois os alunos argumentavam que o *site* visitado tratava do assunto. Embora, nem sempre, isso fosse a verdade.

Para o segundo momento de uso das estratégias de leitura, preparamos um jogo de “casa ao tesouro”. Reconhecendo que os alunos do nono ano por serem adolescentes são ativos, pensamos que uma proposta lúdica poderia atender a necessidade de diversificação de ações metodológicas. Além disso, se as estratégias de leitura ocorrerem sempre por meio da mediação do professor, os alunos não terão o desafio de ler autonomamente.

Para essa atividade utilizamos o artigo “Ela estava pedindo” de Ruth de Aquino, publicado na Revista *Época*, no dia 31 de março de 2014 (Anexo 4). Nesse artigo, a autora inicia seu discurso com a contextualização do assunto, ela aborda os ataques sexuais e apresenta de forma irônica ideias machistas presentes no cotidiano brasileiro.

A partir disso, Ruth Aquino apresenta os indícios de uma sociedade preconceituosa e machista. Ela ainda denuncia a educação machista e discriminatória presente nas famílias brasileiras. A autora apresenta argumentos para defender seu ponto de vista referente à questão abordada e coloca um convite à interação, na perspectiva de contribuir para melhor percepção do mundo do leitor.

A escolha do texto é em decorrência do nível de autonomia dos alunos, pois o texto apresenta uma linguagem clara, a temática é atual e polêmica, há uma contextualização do assunto abordado e os argumentos para defender ponto de vista são contundentes.

Para a realização da atividade os alunos foram organizados em grupos de seis componentes. Nesta etapa, as atividades foram realizadas na área verde para os alunos se deslocarem com liberdade. Entregamos uma cópia do texto para cada grupo. Preparamos envelopes com instruções para a realização de etapas das estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (2009).

O primeiro envelope continha o desafio de expressar o objetivo de leitura para um artigo de opinião. Vencido o desafio, cada grupo recebeu um envelope contendo as atividades relacionadas às estratégias anteriores à leitura, ou seja, a realização de estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o texto.

Os alunos realizaram a leitura global (rápida, de exploração), observando os elementos mais evidentes no texto e realizando a identificação do título, das imagens, de datas, do nome da revista, das frases em destaque. Demos a orientação para que os alunos circulassem, com cores diferentes, cada um dos elementos citados. À medida que cada grupo venciam o desafio, entregávamos um novo envelope com as estratégias a serem realizadas durante a leitura.

Nesse envelope, colocamos questionamentos que envolviam a localização das informações explícitas no texto (Qual é o tema e o assunto? O que é Ipea? E o que realizou?); a verificação das previsões ou hipóteses formuladas antes da leitura (Alguma hipótese se confirmou? É possível sinalizar a confirmação no texto? Pode demonstrá-la?); a inferência e extrapolação do texto (Qual trecho do texto pode servir de exemplo para a manifestação da opinião da autora? E qual poderia ser um exemplo de um fato ocorrido? Para Ruth de Aquino qual o principal motivo para os homens agredirem mulheres sexualmente? Quais os atos cometidos pelos homens presos sob a acusação de abuso no metrô em São Paulo?) e, por último, a construção de sentido para texto lido (O discurso está construído em primeira ou terceira pessoa? Qual a intenção da autora ao fazer isso? A que a autora se refere ao dizer “o código do figurino diferenciado”?).

Colocamos no envelope as perguntas e as respostas. Foram acrescentadas falsas proposições para que ocorresse a reflexão, evitando o automatismo. Concluída a atividade, a equipe recebeu um terceiro envelope contendo um convite para a “*premier*” - uma atividade em sala. Todos os alunos participaram da troca de

impressões a respeito do texto lido; expuseram suas críticas para as informações e opiniões expressas no texto.

O intuito foi favorecer uma análise crítica do texto, por meio da avaliação dos alunos sobre as opiniões e argumentos utilizados pela autora na construção do texto. Mediamos a atividade de forma a estabelecer um diálogo envolvendo todos os sujeitos. Constatamos que os alunos perceberam que a autora fazia uso de discursos alheios como argumentos para defender a própria opinião. Além disso, que o texto apresentava fatos reais como recurso argumentativo.

Notamos que os alunos executaram as estratégias com muita facilidade e que compreendiam bem. A construção de sentido ocorreu sem maiores dificuldades. Diante disso, perguntamos aos estudantes qual seria o motivo de não realizarem as atividades escolares de interpretação com a mesma facilidade. Sem titubear, eles responderam que quase sempre os textos de leitura são chatos, fora da realidade deles.

Prosseguimos perguntando qual seria a diferença entre os artigos, os textos dos livros didáticos e os das avaliações. Um aluno disse que responder oralmente é melhor, quando é necessário escrever a resposta, o medo de errar faz com que “a gente saia copiando tudo, assim fica mais difícil tirar zero”. Uma aluna disse que a leitura compartilhada facilitava, pois “dá mais segurança e liberdade” e muitos alunos disseram que os textos de opinião apresentaram assuntos que eles conhecem e por isso, eles tinham o que falar.

Podemos entender que ao passo que nós, educadores, proporcionamos atividades em que a leitura é concebida e realizada como interação entre leitor(es)-texto-autor, o aluno consegue construir sentido para o que foi lido. Ele passa a alterar a compreensão do ato de ler como simples decodificação. Tem-se o início da percepção de leitura como:

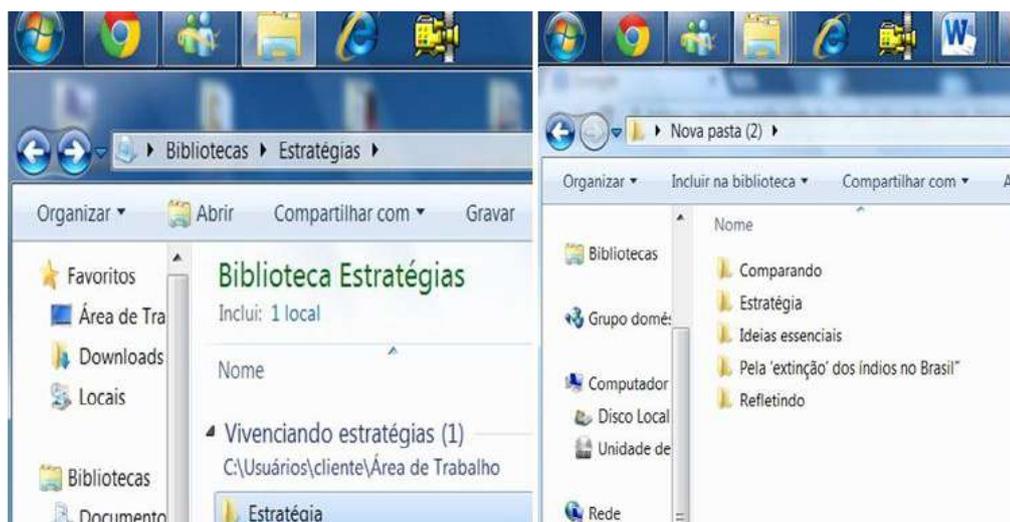
[...] ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso do texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá (ROJO, 2004, p.3).

Na perspectiva de resgatar os sentidos e apreciações dos alunos, solicitamos que cada grupo fizesse o resumo do artigo “Ela estava pedindo” de Ruth de Aquino. Por se tratar de um jogo, demos um prêmio para cada equipe após a conclusão de todas as atividades. Entendemos que todos os grupos deveriam ser contemplados, pois o foco da atividade não era a competição, mas a interação dos participantes.

A leitura desse artigo nos trouxe momentos de conflito e de agressão. Alguns alunos externaram, de forma contundente, seus conceitos machistas. Defendendo, ostensivamente, a ideia de que as mulheres que expõem o corpo estão pedindo para que sejam violentadas.

Aproveitamos a ocasião para falarmos sobre valores humanos como direito, respeito, liberdade, não violência, não discriminação. Conversamos, também, sobre a lei Maria da Penha. Fizemos uso de todos os recursos possíveis para mostrar que o machismo é uma forma de violência grave e, infelizmente, comum. Conseguimos, depois de muito diálogo, por fim à agressão.

Para a terceira ação, escolhemos o artigo de opinião “Pela ‘extinção’ dos índios no Brasil” de Jader Christo publicizado pelo *site* Opinião & Notícia (Anexo 7). Para a execução da atividade organizamos o uso de arquivos e *hiperlinks*¹⁵ para o desenvolvimento de alguns procedimentos. Criamos uma pasta, contendo vários arquivos.



¹⁵ Hiperlink , ou simplesmente *link*, estabelece ligações/vínculos entre endereços na *Web* ou a elos (pontes de ligação) entre documentos. Ele *ocorre na forma de termos destacados no corpo de texto principal*.

Em um deles, colocamos o referido artigo de opinião e em outro pusemos um roteiro de estratégias de leitura. Compreendemos que esses seriam os arquivos principais. Ainda na pasta, foi colocado outro material contendo direcionamentos e textos, os quais serviram como *hiperlinks*.

Dividimos a turma em grupos com três alunos e para cada um deles disponibilizamos um computador. Explicamos que o primeiro arquivo a ser aberto deveria ser o denominado Vivenciando Estratégias. Logo em seguida, o acesso seria ao artigo de opinião que apresentava *hiperlinks* para direcionar a sequência das estratégias pertinentes ao levantamento de hipóteses, correspondendo à leitura global.

Após as antecipações, os alunos foram orientados a realizarem a leitura integral do texto. Em seguida, foram conduzidos a questões para verificar se conseguiram localizar as informações explícitas e se realizaram inferência de sentido de palavras ou expressões presentes no texto. Ao encontrar as respostas esperadas, os alunos eram conduzidos ao roteiro novamente.

Antecipando ideias

Agora é a sua vez. Que tal antecipar??? O que sugere a imagem?



E o título? Você ainda sabe qual é? E o nome do autor? O texto está disponível em qual suporte? Vamos retornar? [..\Pela 'extinção' dos índios no Brasil"](#)

Foram inseridas questões para verificarmos se os alunos conseguiram realizar inferências de elementos ou intenções implícitas por meio de constitutivos do próprio texto. Eles fizeram uso do recurso de *realce* para marcar no artigo de opinião os termos que justificaram suas respostas.

Na última etapa, os alunos abriram a pasta pertinente às estratégias de pós-leitura. As ações esperadas giravam em torno de diálogo acerca das opiniões do autor sobre a discriminação sofrida pelos índios, especificamente o estabelecido por muitas pessoas e discorrido no artigo - o preconceito de que índio não pode “evoluir”.

Para a realização desse conjunto de atividades seguimos duas intenções. Primeiro, desejávamos que os alunos utilizassem as estratégias adequadas para a compreensão do texto. Não almejamos que os alunos adquiram um vasto repertório de estratégias, porém pretendíamos (e pretendemos) que saibam fazer uso das que fossem necessárias para a construção de sentido.

A outra intenção, diz respeito ao letramento digital. Segundo o doutor em Linguística, professor Antônio Carlos Xavier, em seu artigo Letramento digital e ensino, a escola deve possibilitar a utilização de equipamentos digitais para que os alunos possam reinventar seu cotidiano, por meio de diferentes usos da linguagem em práticas sociais que envolvam a leitura e ou a escrita.

Todas as atividades abarcaram o uso do computador e transcorreram a partir da interação com e entre os alunos. Percebemos que os sujeitos aprendizes mobilizaram estratégias de atualização de conhecimentos prévios, de antecipação e de inferência. Para finalizar a atividade, pedimos que os alunos salvassem as alterações nos arquivos, renomeassem as pastas colocando os nomes dos componentes do grupo e que copiassem os arquivos em um *pen drive*. O material serviu como apoio para as aulas de estudo de elementos linguísticos.

Considerando que umas das estratégias relevantes para a construção de sentido é o recapitular as ideias, propomos uma dinâmica na perspectiva de auxiliar os alunos a sistematizarem, em forma de resumo, as principais ideias dos artigos de opinião “O racismo, o urro e a dor” de Roberto Pompeu de Toledo, “A luta contra a naturalização do preconceito” de Daniel Soczek, e “A violência não é fantasia” de Lya Luft (respectivamente, anexos 5, 6 e 8).

No entanto, antes da atividade foi preciso dialogar sobre a importância do resumo. Considerando as colocações de Solé (2009), ensinamos inicialmente, aos estudantes que para resumir é essencial encontrar o tema de cada parágrafo e que ele é composto por informações, umas relevantes e outras comuns, as quais, às vezes, se repetem ao longo.

Mostramos que as ideias se conectam umas as outras e que no resumo é crucial relacionar os conhecimentos prévios ao que foi colocado no texto. Resumimos o artigo “Pela ‘extinção’ dos índios no Brasil” de Jader Christo em sala para que pudessem vivenciar os procedimentos aplicados (Anexo 7).

Desenvolvemos, em outro momento, a dinâmica para que todos participassem da elaboração de um resumo. Para tal atividade, a turma de estudantes foi dividida em três grupos e cada um deles recebeu um dos artigos citados anteriormente. Cada texto foi fragmentado em parágrafos e entregue aos alunos. Os parágrafos estavam sinalizados com ícones diferentes, como estrela, sol, lua.

Solicitamos aos discentes que apresentassem um período que servisse de título para o parágrafo recebido. Esclarecemos que o título dado corresponderia à ideia principal. Foi necessário retomarmos à explicação e aos estudos acerca de tópico frasal. Vimos que os alunos apresentaram muita dificuldade para realizar a atividade.

Em seguida, atendendo a ordem dos artigos de opinião, citamos os ícones e os alunos foram numerando os períodos construídos para cada fragmento. Logo após, eles receberam a cópia do artigo na íntegra. Os estudantes perceberam que a sequência dos períodos correspondia ao resumo do texto. Eles puderam notar que todo resumo corresponde à síntese de informações e ideias principais contidas em um texto.

O objetivo, no momento, não se configurou na produção do texto escrito, mas, na sistematização das ideias principais em forma de resumo. O intuito foi desenvolver nos alunos as habilidades leitoras (questionar, descobrir, distinguir, inferir, hierarquizar, compreender, interpretar). Eles foram orientados a revisar o resumo dos artigos para que pudessem construir o sentido global do texto. Para tanto, eles estabeleceram conexões por meio das inferências.

O produto textual dessa atividade foi apresentado oralmente. Ouvimos atentamente as colocações e abrimos para a conversa sobre a elaboração do

resumo e sobre os temas abordados. Aproveitamos a ocasião e demos orientações ainda necessárias à execução de uma síntese e para o exercício da escuta democrática.

Consideramos ter sido pertinente a exposição e o debate dos diferentes pontos de vista. Afinal, o leitor crítico constrói a si mesmo, também por intermédio das interações que estabelece com outros leitores. Vimos, ainda, aflorarem muitos comportamentos de violência decorrentes da discriminação.

Após o trabalho desenvolvido para a produção de resumos, apresentamos aos discentes o desafio de compor um roteiro de estratégias para uma leitura crítica. Explicamos que o produto final da sequência didática seria a criação de um *blog* para postar artigos de opinião que abordassem o combate à discriminação e que a coleta dos artigos caberia aos alunos, então seria pertinente que eles aplicassem as estratégias de leitura para encontrarem textos mais adequados à proposta

Explicamos que não se tratava de um rol de estratégias a ser seguido *ipsis litteris*. Na verdade, estávamos propondo o resgate, em forma de lembrete, de procedimentos que eles aplicaram e que contribuem para a formação do leitor crítico e autônomo. Esclarecemos que vivenciamos muitos episódios de intolerância resultante de ideias preconceituosas, discriminatórias e que artigos de opinião são instrumentos valiosos para a reflexão e uma possível influência na visão de mundo de muitas pessoas preconceituosas e intolerantes.

Para a execução da proposta expusemos que o roteiro de estratégias deveria auxiliar no desenvolvimento de habilidades essenciais à compreensão leitora, dentre elas a localização informações explícitas em um texto, a identificação do tema e a tese, a inferência, o estabelecimento de relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato e o reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Em posse das orientações, os alunos, em grupo, escreveram o texto solicitado. Foram produzidos oito textos. Todos foram lidos e o escolhido foi o “Rap das estratégias”. Reproduzimos e foi entregue uma cópia para cada aluno.

Os alunos gostaram muito da atividade, porém foi necessário levarmos os textos para casa, sinalizarmos os ajustes e solicitarmos a reescrita. Foi uma atividade construída em paralelo a realização das outras. Como toda produção

textual escrita, a atividade precisou de várias revisões até se encontrar a presente versão:



Rap das Estratégias

Alô, galera!
Se liga na informação:
Diante de tantos textos,
Aprenda a lição.
Para ler e ser crítico
E no mundo opinar,
Use as estratégias
Para a leitura melhorar.
Mando a dica. Não perca a
noção.
Faça a leitura global
Imagem, título, visual
Atinando para o autor
E o suporte que é o tal.
Antecipe ideias sem o pavor
Se uma não for o certo
Verifique o que for
Perdeu play boy,
O objetivo para onde foi?

Antes ler, ele você deve
estabelecer
Para não se perder.
Durante a leitura, não vale
esquecer
Que as inferências você deve
fazer.
Olhando o aparente e o
implícito,
Que é aquela coisa
que vive a se esconder.
Tem texto bom e texto porcaria,
É preciso ler com autonomia.
Tem que saber o tema e a tese,
O fato ou a opinião não é coisa
que se despreze.
Não podemos esquecer de fazer
o resumo,
Para que o sentido do texto não
fique perdido
e sem rumo.

Percebemos que no decorrer do desenvolvimento do projeto que os problemas de compreensão relacionavam-se também à progressão do conteúdo temático. Foram observadas situações em que os discentes não conseguiam diferenciar a introdução de informações das retomadas do que já havia sido expresso antes.

Como notamos, também, que a dificuldade em expressar a própria opinião estava associada à argumentação. Por esses motivos, estabelecemos, para a segunda fase, os estudos e atividades pertinentes a operadores argumentativos, coerência e coesão.

4.2 Estudo envolvendo argumentação por meio da ludicidade

Consideramos que o estudo sobre argumentação seria realizado a partir da leitura do artigo de opinião “No Brasil, a discriminação social, supera a racial” de Monique dos Anjos publicado no site da Editora Abril (Anexo 10). Iniciamos com a leitura e diálogo sobre o texto, uma explanação acerca do texto argumentativo e

mostramos sua finalidade (defesa de uma opinião, ideia ou ponto de vista) e seus componentes (a tese, os argumentos e as estratégias argumentativas).

Foi preciso explicar que, de forma geral, fazemos uso do de textos argumentativos quando desejamos justificar ou rejeitar um ponto de vista. Detalhamos que a tipologia argumentativa apresenta por objetivo de exposição de opiniões diferentes sobre um tema específico.

Entre essa tipologia, mostramos que o artigo de opinião é um gênero textual que discute questões sociais controversas, tendo por finalidade a convencer ou persuadir o leitor. Para sustentar a sua ideia, o autor faz escolhas de palavras para que elas organizadas possam estabelecer um sentido geral ao discurso.

Mostramos que nenhuma sequência textual é aleatória, pois ela é constituída por intenções, é resultante das escolhas. Para que eles também compreendessem a não neutralidade dos discursos, desenvolvemos um estudo sobre coesão. Para que ocorra a leitura crítica é significativo que se os sujeitos leitores compreendam a microestrutura do texto.

Por meio de uma dinâmica com textos, demonstramos a coesão referencial (anáfora e catáfora) e coesão por elipse. A dinâmica configurava-se na apresentação de textos contendo anáforas, catáforas e elipses em destaque. As palavras que representavam a coesão referencial estavam circuladas e as elipses, foram marcadas por asterisco. Realizamos a leitura e pedimos que os alunos que desenhasssem setas ligando uma palavra que se remete a outra.

Em seguida, solicitamos que pintassem de vermelho as setas que subissem e de azul, as que descessem. Nesse momento, explicamos que as palavras circuladas são os itens coesivos e as palavras indicadas por setas são o referente. Estabelecemos a diferença ao indicarmos que quando o referente vem antes do item coesivo tem-se a anáfora (vermelho) e nas situações em que o referente encontra-se depois do item coesivo tem-se a catáfora. Já para as elipses, sinalizadas com um asterisco, os alunos receberam palavras diversas para colocar no local adequado.

Vimos que a dinâmica não apresentou o resultado esperado, os alunos não conseguiram realizar as atividades de forma satisfatória. Foi necessário realizar aulas expositivas e mesmo assim, notamos que se fazem necessários estudos mais aprofundados.

Os discentes compreenderam que a leitura estabelece um diálogo entre o autor e o leitor, e nesse interagir há sempre as marcas do sujeito autor na transmissão de seu discurso ideológico, para que isso aconteça são mobilizados elementos linguísticos. Entre esses elementos têm-se os “articuladores textuais”. Koch (2011, p.133) esclarece que esses articuladores são operadores argumentativos, ou seja, morfemas que podem “relacionar elementos de conteúdo” ou mesmo “estabelecer relações de tipo lógico-semântico” exercendo funções meta-enunciativas e ou enunciativas (discursivo-argumentativas).

Como os operadores argumentativos tanto podem fornecer informações quanto exercer a função de instrumentos de argumentação do enunciador, consideramos relevante estudá-los conforme a função. Em consonância com as colocações de Koch (2008, 2011,2012), organizamos o estudo dos operadores argumentativos em grupos.

Para tornarmos o estudo atrativo para os alunos, resolvemos desenvolver um trabalho lúdico. Iniciamos a atividade falando sobre o texto argumentativo e o uso de operadores de argumentação. Entregamos aos estudantes cópias de uma tabela contendo os operadores e a função.

Em virtude do tempo, optamos por realizar o estudo dos operadores propostos por Ingedore Koch (2011). O nosso intuito ao optarmos pelo uso da tabela a seguir foi dinamizar o tempo. Temos consciência que o ato de memorizar não implica em compreensão. Todavia, entendemos que para os alunos perceberem a relevância e a função dos operadores argumentativos na construção de sentidos de um texto, prioritariamente, deveriam conhecer e identifica-los..

Tabela 6 – Operadores argumentativos e suas funções segundo Ingedore Koch (2011)

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	FUNÇÕES
E, TAMBÉM, AINDA, NÃO SÓ... MAS TAMBÉM, ALÉM DE..., ALÉM DISSO..., ALIÁS	somam ideias em prol de uma mesma conclusão
PORTANTO, LOGO, POR CONSEQUINTE, POIS, EM DECORRÊNCIA, CONSEQUENTEMENTE	expressam a conclusão relativamente aos argumentos apresentados.
MAIS... QUE, MENOS... QUE, TÃO... COMO	sinalizam comparação entre elementos,

	tendendo a uma conclusão.
PORQUE, QUE, JÁ QUE, POIS (= PORQUE), POR CAUSA DE, POR	sinalizam causa, justificativa ou explicação
MAS, PORÉM, CONTUDO, TODAVIA, NO ENTANTO, EMBORA, AINDA QUE, POSTO QUE, APESAR DE (QUE)	indicam ideias contrárias, sentido oposto. Sendo que após mas, porém, contudo, todavia e no entanto vem o argumento mais contundente. Os demais operadores s operadores apresentam apenas uma ressalva.
QUASE, APENAS	sinalizam escalas, sendo que quase indica a maioria e apenas indica a negação da totalidade.
SE, CASO	expressam condicionalidade
QUANDO, ASSIM QUE, LOGO QUE. NO MOMENTO EM QUE	expressam relação de tempo.
PARA, PARA QUE, A FIM DE (QUE)	sinalizam finalidade

Fonte: Livro Desvendando os Segredos do texto (KOCH, 2011).

Após a distribuição da referida tabela, separamos os alunos e oito grupos para que participassem de um jogo - “Cara a Cara”. A perspectiva era que os estudantes, por meio do jogo, conhecessem e identificassem os operadores e sua função em enunciados argumentativos.

Cada grupo recebeu um tabuleiro para colocar fichas. As fichas continham enunciados com a omissão de operadores argumentativos. A proposta do jogo era que um grupo lesse o enunciado e a equipe adversária indicaria o operador mais adequado. Em caso de dificuldade, a equipe poderia fazer cinco perguntas para adivinhar o operador a ser utilizado.

A regra também estabelecia que fosse realizada uma pergunta de cada vez e a resposta só poderá ser sim ou não. O grupo poderia perguntar se o operador indicava soma de ideias, se expressava condição, se sinalizava relação de tempo. Ficando o grupo livre para executar os questionamentos.



Ainda, conforme as regras, caso o grupo descobrisse qual seria o operador do seu adversário, poderia dizer a qualquer momento. Todavia, se desse uma resposta errada, perderia pontos, se acertasse, ganharia pontos. Ao final, o vencedor seria o grupo que possuísse o maior número de pontos.



Os alunos apreciaram muito o jogo e realizaram muitas rodadas. Destacamos que os enunciados abordavam o assunto discriminação e o tema “Para o preconceito três ações são essenciais: repudiar, combater e denunciar”. Ao deixarmos a tabela dos operadores nas mãos dos discentes, a nossa intenção foi que eles compreendessem a função.

Pensamos que a consulta favoreceria o bom desempenho e os alunos se sentiriam mais motivados para participarem. O mais significativo é eles entenderem que em cada contexto o autor faz uso de um operador e que caberá ao leitor entender a função exercida por esse elemento argumentativo para construir o sentido.

Koch (2011) explica que seja qual for dimensão do texto (textos inteiros, fragmentos textuais, frase, orações, períodos, parágrafos), o encadeamento de suas partes é determinada, na maior parte das situações, por intermédio dos operadores argumentativos e eles agem como referentes da intencionalidade, das ações e mesmo dos sentimentos do autor com relação ao discurso.

Percebemos que a atividade, embora motivadora, ainda não nos possibilitava notar o entendimento de forma individual. Ainda na perspectiva de leitura como construção de sentido e tendo como eixo a formação do leitor crítico e autônomo, propomos outro trabalho, em sala de aula, com os operadores argumentativos visando explorar os aspectos discursivos e textuais.

Destacamos que no Ensino Fundamental o estudo é direcionado para conectores. Eles são estudados como palavras ou mesmo expressões que possuem a função de unir partes do texto, ou seja, conectar as frases que compõem o período, os períodos que formam o parágrafo e, por fim, os parágrafos que constituem o texto. Pontualmente, é abordado o estudo de conjunções, advérbios, locuções conjuncionais e adverbiais.

Se esperamos um leitor crítico e autônomo, é essencial tratarmos operadores argumentativos, visto que, são eles que estabelecem o valor argumentativo dos enunciados. Esses itens lexicais aparecem em textos escritos e orais, trazendo em si a carga de sentido da intencionalidade do autor. Em outras palavras, esses operadores são os que direcionam o argumento para uma ou outra conclusão (KOCH, 2008).

Almejando a participação ativa de todos e desejosas por uma metodologia que fugisse da exaustiva aula “gramatiquera”, recorrente no ensino de língua portuguesa, propomos a análise linguística por meio de atividade lúdica envolvendo os fragmentos dos artigos de opinião lidos.

Entregamos cópias dos textos completos, quatro fichas com os fragmentos a cada estudante e pedimos que ele destacasse o operador e solicitamos que fosse escrita a função pertinente ao operador localizada. Em seguida, pedimos que todos alunos pegassem a tabela de operadores e ajustassem o que fosse necessário nas fichas.

Pedimos que trocassem suas fichas com as do colega ao lado e também, se preciso, adequassem a função. Para finalizarmos, abrimos para a discussão sobre a atividade e aproveitamos para evidenciar que não é oportuno memorizar cada operador, o importante é que esses elementos linguísticos carregam a força da argumentação, deve ocorrer um empenho para compreendê-los.

Texto: “Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor!”
Douglas Belchior

O elemento econômico suaviza o efeito do racismo, mas não o anula.

mas dá ideia comparativa, a ideia que diz quem tem de lidar com o efeito melhor com o racismo

A comparação entre negros e macacos é racista em sua essência. No entanto, muitos não compreendem a gravidade da utilização da figura do macaco como uma ofensa, um insulto aos negros.

no entanto mostra a oposta, compara o negro com macaco é ofensa

Portanto, nada de bananas, nada de macacos, por favor.

portanto conclusão da ideia do autor, ele não que banana como macaco

Tão importante quanto os operadores, para que o leitor possa construir sentido, achamos necessário desenvolver uma atividade envolvendo coerência textual. Com o auxílio do aparelho de multimídia, apresentamos uma sequência de imagens intitulada “A vida dos sapos”. A sequência demonstrava as fases de

desenvolvimento dos sapos. Foram exibidos sete slides enquanto narrávamos o desenvolvimento embrionário dessa espécie animal.

O primeiro apresentava o acasalamento. Na sequência aparecia a postura dos ovos, o desenvolvimento deles, a formação do girino e no último slide foi exposta a imagem de um caranguejo adulto. Perguntamos aos alunos se eles gostaram, se tudo estava certo. Fizemos questionamentos até o instante em que um estudante disse que a sequência de imagens não apresenta coerência.



Nesse momento, falamos que os discursos também podem ser incoerentes. Que muitos textos, sejam escritos ou orais, podem não apresentar lógica. Mostramos que a coerência está relacionada à macroestrutura do texto, que um leitor só pode perceber se ela está presente ou não no texto se realizar a leitura completa do texto.

Para a Ingedore Koch, a coesão é “explicitamente revelada através de marcas linguísticas” e a coerência “é algo que se estabelece na interação, na interlocução numa situação comunicativa entre dois usuários” (KOCH, 2011). Aproveitamos a ocasião para diferenciarmos coerência de coesão, mostrando exemplos (com auxílio de *slides*) de textos coesos e sem coerência.

Em seguida, entregamos cópias de artigo de opinião adaptado com o intuito de fornecermos textos com e sem coerência. Foi solicitado que os alunos informassem se havia ou não coerência, caso não houvesse, a incoerência deveria ser sinalizada e propostas sugestões para que se estabelecesse a coerência.

As atividades foram cumpridas com muita disposição. Aproveitamos, então, para questionarmos sobre se a existência da discriminação entre os seres humanos é algo coerente. Perguntamos, ainda, se haveria argumentos que pudessem justificar seres humanos agredirem seus semelhantes. Todos afirmaram que a discriminação não é coerente e um aluno afirmou que ela era irracional, abominável.

Para introduzirmos uma atividade que mobilizaria duas habilidades leitoras pertinentes a fato e opinião (distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato e reconhecer as posições distintas entre duas ou mais opiniões relativa ao mesmo fato ou mesmo tema), iniciamos um questionamento: “Ao falarmos que no Brasil não há discriminação, estamos relatando um fato ou uma opinião?”.

Os estudantes disseram que de forma unânime que era uma “opinião mentirosa”. Aproveitamos o envolvimento de todos e pedimos que explicassem qual seria a diferença entre o que é fato e o que é opinião. Uma aluna explicou que o fato é algo que acontece e ninguém tem como contestar, “tipo, assim: a chuva”.

Dissemos que concordávamos e acrescentamos outra questão – Se alguém falasse que choveu e toda a população do município ficou triste, isso seria um fato ou uma opinião? Acrescentamos ainda outra pergunta - Se disserem que no Brasil a discriminação é apenas contra o negro, isso é um fato ou uma opinião?

O intuito foi mostrar aos alunos que mesmo ao relatar algo que existe, o autor do discurso pode expressar a sua opinião. E informamos que isso ocorre muito em jornalismo. O artigo de opinião traz evidências para isso. Os alunos começaram a dar exemplos de situações cotidianas, das brigas entre eles e que cada um apresentava uma versão diferente para um único acontecimento.

Mostramos que a opinião iria depender dos argumentos dados e da forma que o autor organiza as palavras para convencer o leitor ou ouvinte. Eles citaram os discursos dos políticos nas campanhas eleitorais do município, o quanto alguns vereadores fazia uso de argumentos incoerentes para convencerem que a derrubada de árvores na praça só trouxe benefícios para a população.

Retomamos o assunto que norteia a nossa proposta e pedimos aos alunos que selecionassem, nas revistas que levamos, textos que demonstrassem fatos e opiniões sobre qualquer forma de discriminação. Dividimos a turma em dois grupos e realizamos uma competição.

Para conduzirmos a disputa colocamos em uma caixa pedaços de papéis contendo as palavras “fato ou opinião”. Pegamos dois bastões com uma “mãozinha de pano” e ao tocar de uma sineta, um aluno de cada equipe sairia correndo de seu lugar, bateria a “mãozinha” retirando um dos papéis da caixa e o grupo iria ler um fato ou uma opinião conforme a sinalização dada.

Após a leitura, a equipe adversária diria se a sua opositora realizou o solicitado ou não. Nós confirmávamos se a análise estava correta ou não e arcávamos a pontuação.



As atividades lúdicas propiciaram a participação de todos, mas tivemos alguns problemas. Por se tratar de jogos, os alunos não desejavam parar, causando atraso para o início da aula do professor de outra disciplina. Pensámos, antes, que teríamos problemas relacionados à disputa, porém o que ocorreu foi o não respeito ao limite de tempo. Mesmo findada a aula os alunos ainda desejavam continuar os jogos.

Partindo da leitura de fatos e opiniões sobre discriminação, pedimos que todos comesçassem a buscar na *internet* artigos de opinião que também repudiassem toda forma de discriminação para darmos início a um ciclo de leituras tendo como suporte um *blog*. Na seção seguinte, descreveremos os procedimentos dessa ação e que constituem a última etapa da sequência didática.

4.3 O ato de ler e as tecnologias de interação

Para a construção do produto final da sequência didática, o *blog*, orientamos os alunos para selecionarem artigos de opinião que contemplassem o assunto discriminação e o tema. Nessa fase, os alunos fizeram uso das estratégias de leitura e dos conhecimentos linguísticos para a seleção dos textos. As ações previstas para essa etapa foram a seleção de textos, a divulgação pelo *whatsapp*, a *socialização através do Facebook* e a publicação no *blog*¹⁶, pois entendemos que para o preconceito três ações são essenciais: repudiar, combater e denunciar).

Como os textos seriam selecionados pelos estudantes e eles poderiam vir de fontes diversas (jornal, revistas, do livro didático, de *sites da internet*), nos coube a execução de diretrizes para a escolha dos artigos de opiniões nesse “oceano” de textos. Demos orientações para que no processo de seleção, os discentes fizessem muitas leituras. Almejamos que com essa atividade os alunos aplicassem as estratégias de leitura de forma autônoma e, conseqüentemente, ampliassem o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. 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 lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Estipulamos que para iniciar a seleção dos textos, os alunos deveriam trazer de quatro a seis artigos diferentes (contendo o mesmo assunto – discriminação). Explicamos que para escolher os textos de forma mais rápida seria imprescindível realizar as estratégias anteriores à leitura, ou seja, uma leitura dinâmica e exploratória para localizar elementos verbais e não-verbais como título, imagens, informações sobre autor, data, enfim realizar as antecipações.

¹⁶ Destacamos que a nossa opção pelo *blog* está associado a função e característica. Ele configura-se como é uma página na *internet*, na qual as pessoas anotam registros sobre variados assuntos. A escrita se dá de forma simples e direta. Há uma constante atualização, pois isso ocorre de maneira rápida, através de *posts*. Em sua estrutura as postagens são, na maioria das vezes, apresentadas em ordem cronológica inversa. Além disso o *blog* possui uma abordagem temática.

Com os textos em mãos e apresentados ao professor, os alunos foram orientados a realizarem a seleção. Para tanto, deveriam aplicar as estratégias relativas ao momento denominado por Solé (2009) “durante” e de “pós-leitura”. Cabe destacar que, na etapa 1, os alunos elaboraram e receberam um roteiro simplificado para dirigir esse processo. Desenvolvidos esses procedimentos, cada aluno apresentou um único texto para nós.

Fizemos a triagem dos artigos, separando os que poderiam ser publicados, os repetidos e os que não atendiam a proposta do tema, embora abordassem o assunto. Realizamos a leitura dos dez textos selecionados em sala em dois momentos distintos e os alunos elegeram os textos a serem publicados no *blog*.

Foi estabelecida uma data para a criação de um *e-mail* “*intolerânciazero*” para os alunos alimentarem o *blog*. Para que todos pudessem compreender e aprender o processo, um aparelho de multimídia (*data show*) foi conectado ao *notebook*. Ensinamos passo a passo cada uma das etapas. Aproveitamos o momento para criar *e-mail* para os estudantes que ainda não possuíssem.

Entendemos que através disso, estaríamos intensificando a interatividade e a participação dos discentes. Os novos sistemas de multimídias favorecem aos indivíduos um diálogo mais dinâmico. O contexto contemporâneo requer que as aulas de língua materna absorvam as práticas de leitura recorrentes no universo externo à sala de aula.

O exercício da leitura na escola nem sempre tem acompanhado os avanços e as práticas cotidianas. Infelizmente, como é perceptível, há uma prevalência do modelo tradicional de ensino da Língua Portuguesa, bastante refletido nas práticas de leituras. Como afirma Kleiman:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2000, p. 16).

Na busca de rompermos com o ensino de língua arraigado em atividades desmotivadoras, após termos criado *e-mail*, abrimos um perfil no *Facebook*. Adotamos por *slogan* as palavras de ordem – Não discrimine compreenda e respeite

a diferença. A nossa intenção foi fazer uso de uma rede social amplamente usada pelos alunos para efetivar práticas de leitura.

Pensamos que ao inserir ações que envolvam práticas cotidianas provenientes das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), estaríamos estabelecendo uma reciprocidade dialógica. No caso específico das redes sociais, acreditamos que elas favorecem o desenvolvimento de muita interação entre seus participantes. Ao interagir os indivíduos fazem uso da leitura de forma mais dinâmica, compartilhada e cooperativa.

Quando o aluno participa ativamente das propostas de ação pedagógica, então, ele atribui sentido ao que está realizando. No tocante à leitura em suportes modernos, o estudante mobiliza suas estratégias e conhecimentos aprimorando as suas habilidades. E isso é muito significativo para que ele se transforme um leitor proficiente.

Como declara um pesquisador sobre leitura, especificamente a literária, Rildo Cosson (2011), nenhum leitor nasce pronto ou a mera condição de ler o torna maduro. É preciso que lancemos atividades que considerem os conhecimentos prévios, os interesses e que atendam as necessidades do contexto social.

Com a atividade proposta, os alunos enviaram para amigos e colegas (também para a professora) uma mensagem com um breve resumo do artigo de opinião e pedindo que entrassem no perfil para conhecer o texto, apresentar um comentário ou apenas curtirem. Eles liam textos e durante as aulas conversavam suas opiniões acerca do tema, dando um objetivo concreto à “leitura de escola”.

Além da socialização por meio de *whatsapp*, os alunos criaram uma *hashtag*¹⁷. Ela corresponde ao nome *blog*, pois assim no momento em que um leitor clicasse nessa *hashtag*, imediatamente teria acesso ao *blog*. Observamos, nessa ação, um caminho direto para a geração de seguidores (e conseqüentemente, de um público leitor).

¹⁷ *Hashtag* é uma palavra-chave precedida pelo símbolo #, que as pessoas incluem em suas mensagens. Essencialmente, ele faz com que o conteúdo do post seja acessível a muitas pessoas que apresentem semelhantes. As *hashtags* aparecem como *links* clicáveis quando usadas em mensagens, bastando clicar sobre elas para ver todos os resultados relevantes.



Fizemos uso da motivação e da grande habilidade dos alunos em lidar com as novas tecnologias, pois, acreditávamos, que estaríamos contribuindo também para a formação de um “*ciberleitor*” crítico e autônomo. Não podíamos aceitar que as práticas cotidianas de leitura de nossos alunos permanecessem ausentes ou desprestigiadas do contexto escolar.

As razões que nos conduziram para a leitura em um *ciberespaço* são duas. A primeira relaciona-se à prática de leitura cotidiana de nossos alunos nesse ambiente e a segunda justifica-se pelo fato do leitor dialogar com vários textos simultaneamente. A ele é permitido caminhar por diferentes trajetos de leitura (e não apenas aquele característico do texto impresso), vivenciar a hipertextualidade e a interatividade e ainda, experimentar sensações decorrentes apenas da produção multimodal.

Xavier (2002), em sua tese, declara que hipertexto não prejudica a compreensão do leitor, na verdade, a junção dos textos colabora para a construção global do sentido. Além disso, é papel social da escola preparar o aluno para a participação política no espaço que está inserido. Se os bens culturais estão disponíveis também em espaços virtuais, cabe às instituições de educação assegurar a garantia do direito ao acesso a eles.

Os discursos dos alunos nas conversas nos corredores da escola e mesmo dentro da sala sinalizavam para a aprendizagem de valores e respeito aos semelhantes, porém o que mais nos causou interesse foi o diálogo entre os alunos sobre fato e opinião. Começaram a exercitar a leitura crítica e faziam questão de expressar suas opiniões nos espaços sobre o tema abordado.



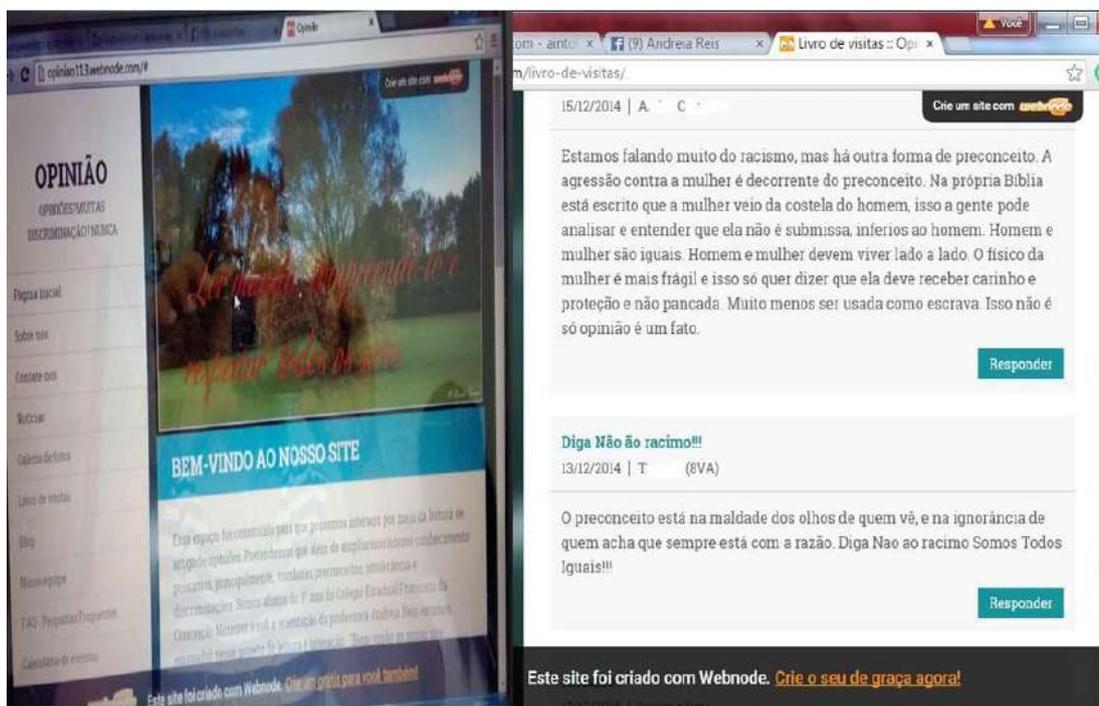
Os discentes começaram a avaliar não apenas os comentários no *blog* ou no perfil do *facebook*. Ficavam discutindo as notícias veiculadas nos meios de comunicação em massa, os discursos de políticos e até mesmo as colocações de professores ao realizarem aulas expositivas. Observávamos uma ressignificação para a prática da leitura na escola

Cabe destacar que a relação que se estabelece com o suporte também é um fator a ser cuidadosamente observado no ensino fundamental. Não podemos deixar de registrar que a motivação para a leitura ampliou significativamente, vimos que as práticas sociais de leitura adentram na escola a produção de sentido ocorre com maior fluidez.

Acreditamos que o apreço e o exercício da leitura estão diretamente relacionados à construção de sentido. Quando o aluno consegue interagir livremente com o texto e com outros sujeitos, ele também consegue dar significado para a palavra. Como sabemos, cada leitura das diversas vozes passam a fazer parte da voz do leitor, quer pela aceitação ou refutação do discurso. Ao passo que isso ocorre, o sujeito leitor adquire mais confiança em si mesmo, posiciona o seu discurso e abre-se para novas leituras.

Se buscamos uma educação que contribua para formação do cidadão, devemos esperar, como nos diz Ezequiel Silva (2008), que “todos os indivíduos sejam devidamente preparados para a compreensão e o manejo de todas as linguagens”. Acrescentamos a isso, que o ensino da leitura exerce um papel preponderante para que isso aconteça.

Compreendendo que a leitura é uma prática social e por meio dela valores e conhecimentos são assimilados, o nosso *blog* tem por intuito o combate à discriminação. Ele tornou-se não apenas um ambiente em que os alunos-leitores realizariam a exposição de suas opiniões, sugestões, indagações e críticas, mas um espaço para combater a intolerância.



Nessa etapa, da sequência didática, adotamos a postura de sinalizar para os alunos as estratégias que favorecessem uma leitura mais analítica. Explicamos também que muitas vozes estão presentes em um texto e no ambiente virtual a socialização é incontornável. Por isso, há uma multiplicidade de vozes a qual o sujeito só poderá discernir por meio da leitura crítica.

A interação possibilita a leitura crítica e autônoma, condição essa que permite ao leitor a liberdade de opinião. No entanto, para que o aluno, sujeito leitor, possa produzir seu discurso, é necessário que ele possua o que falar e motivos ou razões para fazer (GERALDI,1997). Cabendo a nós, educadores, instrumentá-lo, pois, certamente, ele tem muito a dizer.



Nessa perspectiva, a associação de um perfil em uma rede social e um *blog* constituiu um elemento deflagrador do processo de interação entre discentes e o texto escrito. Esse elemento favoreceu o desenvolvimento de muitas práticas de leitura e de posicionamentos diante da discriminação, do mundo e de si mesmo.

4.4 Resultados e sentidos construídos pelo leitor

Em algumas atividades da sequência, foi possível avaliar a aprendizagem por meio da oralidade, da observação e através de registro escrito. Todavia, entendemos que a forma mais segura de aferir o resultado da sequência é avaliar a interação dos alunos com os textos, com os colegas, uma vez que, o nosso objetivo principal foi contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo.

Acreditamos que ocorreu o desenvolvimento das habilidades leitoras com a execução da sequência didática. No entanto, como utilizamos a aplicação de um modelo de Prova Brasil para instrumento balizador na fase do diagnóstico, resolvemos repetir o mesmo padrão de avaliação para averiguar as alterações ocorridas.

Lembramos que a nosso trabalho se propôs a contribuir com o desenvolvimento de cinco habilidades leitoras - a) estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; b) identificar a tese de um texto; c) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; d) inferir uma informação implícita em um texto e e) reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Pela aplicação da atividade notamos que ocorreu um melhor desempenho no que tange à competência leitora, especificamente nas habilidades supracitadas, conforme indica a tabela abaixo:

Tabela 7 – Percentual de estimativa de domínio das habilidades de leitura dos sujeitos da pesquisa após a o desenvolvimento da sequência didática

Habilidades leitoras	%	
	DEPOIS	ANTES
Localizar informações explícitas no texto	85%	80%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	60%	54%
Inferir uma informação implícita em um texto	70%	30%
Identificar o tema de um texto	60%	30%
Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc)	70%	65%

Identificar o tema de um texto	80%	50%
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	80%	25%
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc)	60%	65%
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	70%	65%
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	65%	55%
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	65%	30%
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	60%	60%
Identificar a tese de um texto	60%	25%
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	55%	15%
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	50%	40%
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	60%	65%
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	85%	80%
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios	65%	55%
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	65%	60%
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	60%	65%
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	45%	35%
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos	60%	55%
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	50%	40%

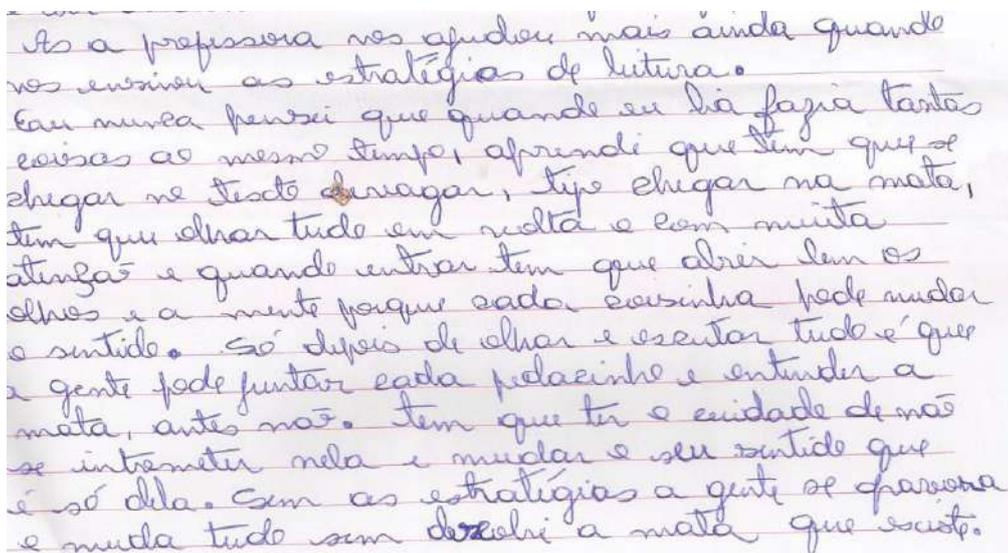
Antes de passarmos para as nossas considerações finais, acreditamos ser relevante apresentarmos as construções de sentido que os alunos realizaram para atividades pertinentes ao desenvolvimento da sequência didática. São os discursos estabelecidos pelos outros participantes da pesquisa – os alunos.

Os sujeitos, nossos alunos, são coparticipantes da nossa pesquisa, jamais um objeto de estudo. Para eles reservamos um espaço para a expressão de suas opiniões. Não poderíamos falar de formação de leitor crítico, se calássemos a voz

deles. Nem tão pouco, poderíamos falar de autonomia, se estabelecêssemos por nós mesmas a relevância da sequência didática.

Cada ser, cada leitor, com sua história, envolve-se de forma peculiar com o texto. Por mais que tentemos padronizar um perfil, não há um único modo de interagir, mas caberá ao professor proporcionar situações para que o aluno, em seu ato de ler, seja coenunciador, cooperativo e produtivo.

Começamos com os enunciados sobre a importância do uso de estratégias de leitura:



A analogia realizada por AL13, ao comparar a leitura com o adentrar na mata nos leva a entender que a percepção do ato de ler como decodificação (exclusivamente) foi alterada. Vemos no relato que há a compreensão de que a prática da leitura requer procedimentos (entrar, abrir os olhos, olhar tudo em volta, escutar). Ao colocar que “sem as estratégias a gente se apavora e muda tudo sem descobrir a mata que existe”, que a aplicação das estratégias possibilitam o conhecimento do texto.

No relato de AL8, há uma comparação do uso de estratégias como procedimento de ir comprar roupas:

As estratégias me ensinaram que ler,
 é tipo assim, a gente ~~procura~~ ^{procura} com-
 pra roupa. O que é a estratégia
 antes da leitura, é o momento em a
 gente pensa na roupa que quer, aí vai
 procurar a loja, olha a cara da loja
 estudar bem pra saber se o dinheiro
 vai dar, faz a base a previsão. Du-
 rante a leitura é quando tá dentro
 da loja, a gente se para na que diz
 a vendedora sobre a roupa, e tem
 que ter atenção porque ela só que
 vender, e a gente tem que tá
 ligado no detalhe. O autor é assim
 cheio dos argumentos para nos
 ensinar. É lá num a hora da
 estratégias da pós-leitura, aí é a hora
 da gente ficar de boca, sozinha repar-
 usando no silêncio, na cabeça da gente
 tudo que foi visto, pensou e nas palavras
 da vendedora. É tipo assim, não muitas
 lojas para ficar esperto, se ler bastante
 com estratégias, a gente faz certinho e
 rápido.

Mais uma vez, percebemos outra analogia que retrata as estratégias de leitura, no entanto, nessa, há a descrição de cada uma das etapas propostas por Solé (2009) e desenvolvidas por nós. Além disso, o relato expressa que ocorreu uma contribuição para compreender o texto de uma forma mais eficiente e rápida (com as estratégias a gente faz tudo certinho e rápido).

Nas palavras de AL14, vemos a mudança de comportamento (“Eu agora leio tudo”) diante do texto. O interessante foi notar que a sequência didática impactou na percepção do sujeito com relação ao gênero textual proposto pelas variadas disciplinas curriculares. Diferente dos discursos anteriores, em que os alunos diziam ler para responder questões propostas, “agora” é ele quem elabora e responde as suas perguntas acerca do texto.

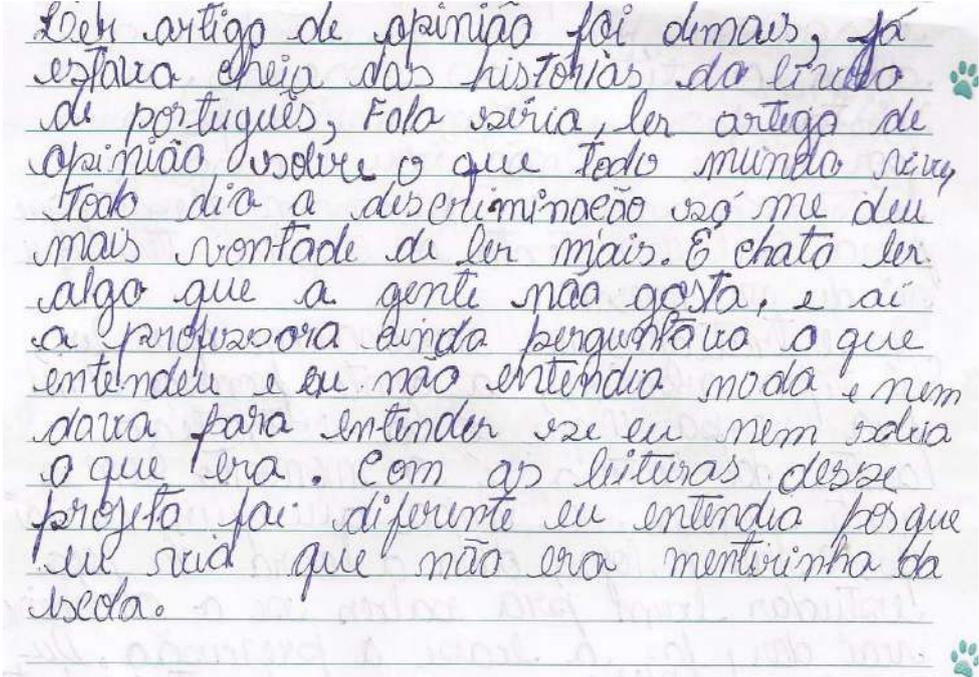
Eu agora li tudo por algumas vezes e faço revisão, depois li para confirmar o que eu pensei com o texto e assim mesmo.

Isso não acaba, eu também paro e penso por muito sobre o texto, faço tipo pergunta na cabeça e respondo, agora faço isso com os textos de Português, de Matemática, de História e de tudo. Aprendi a pensar e isso é bom porque eu tenho o que falar com os outros.

Nas colocações de AL16, ocorre o registro da descoberta da relevância do estudo da língua materna para a vida e informa que isso alterou a própria opinião. Há a demonstração que o sujeito percebeu que para a leitura é importante compreender o que é dito no texto, mas percebeu, ainda, que o uso de determinados termos possui um significado próprio. Observamos o relato da compreensão de sentido, no momento em que o aluno declara que o uso de sinais gráficos ou formas de escrita pode dar “outra expressão de sentido”.

Dai foi que eu pude desenvolver, e aprender muito e que eu pensava que só sabia tipo interpretar um texto saber o que é fato ou opinião as vírgulas significam muito em texto sempre, um por que? quanto eu reparado, mas dar outra expressão no sentido, embora eu seja 8 série e tinha passado por muitos colegas, ter tido muitos professores excelentes, o ano de 2014 ficou pra sempre marcado na minha vida, por que foi nesse ano que eu aprendi a importância da língua portuguesa na vida, e que foi esta no mesmo ano, com fim minha vida o meu português a minha opinião mudou pra melhor, graças

Com relação à escolha do gênero e do assunto, notamos, através do relato, que houve uma aceitação por parte dos sujeitos. Notamos que a proposta motivou a leitura de outros textos ao envolver um assunto polêmico e pertinente à realidade dos discentes. Todavia, fica expresso o repúdio aos textos dos livros didáticos, denominados como “mentirinhas da escola”.



Um artigo de opinião foi demais, já
 estava cheia das histórias do livro
 de português, Fala sério, ler artigo de
 opinião resolve o que todo mundo sabe.
 Todo dia a discriminação só me deu
 mais vontade de ler mais. É chato ler
 algo que a gente não gosta, e aí
 a professora ainda perguntava o que
 entendi e eu não entendia nada e nem
 dava para entender se eu nem sabia
 o que era. Com as leituras desse
 projeto foi diferente eu entendi porque
 eu sabia que não era mentirinha da
 escola.

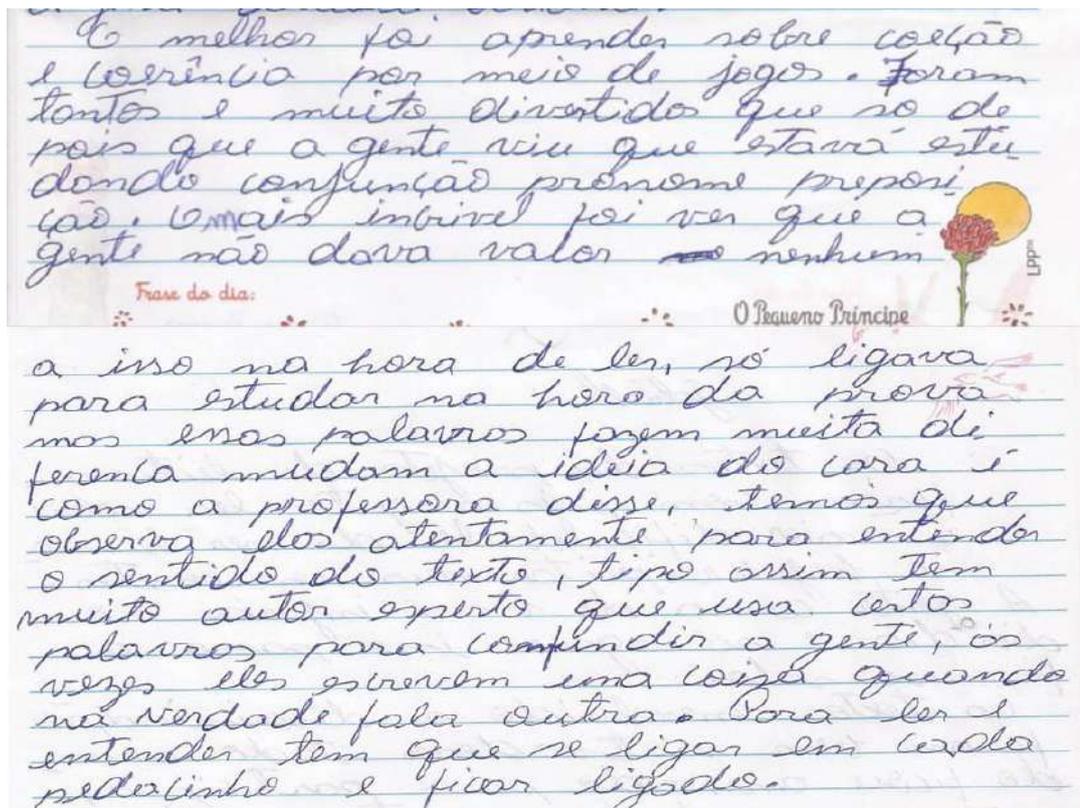
Com relação à inserção das TICs, nas palavras de AL17 a proposta de intervenção “ensinou a usar a língua como se usa na vida de verdade”. Ele acrescentou que os suportes para os textos usados em sala “são do século passado”. Pensávamos que ao colocarmos o *blog* estaríamos inovando, mas para os discentes, conforme relatos, isso só não tem existência no ambiente escolar.

Quanto ao blog foi bom, pois a gente vive isso todo dia e a escola esquece que no texto da net também se fala língua portuguesa. A escola parece que vive em um mundo que não é o da gente. Os alunos interagem muito pela net e a escola foge de conta que não sabe. Pela primeira vez vi uma aula que ensinou a usar a língua como se usa na vida de verdade. Eu por exemplo tenho dificuldade na escola, mas sou excelente com programas de computação, o Blog é super e dá vontade de ler, bem melhor que os textos do livro ou texto que não do século passado.

Vimos que eles compreenderam que as estratégias podem ser aplicadas a textos diferentes e em suporte variado.

Aprendemos coisas de ficar com a boca aberta tipo entender o que o escritor disse não juntando as palavras mas sim com o refletir e pensar. A gente viu que a leitura da mais ideias pra gente e que a leitura na net pode ser excelente se a gente souber filtrar, mas para isso tem que ler antes, durante e depois como o pró dizia antecipando, vendo os elementos no texto e discutindo o tempo todo e uns conversando o tempo todo com o texto.

Há relato do valor do uso do lúdico nas aulas no registro alusivo ao estudo de operadores argumentativos, coesão e coerência. AL1 discorre informando que aprendeu sobre conjunção, pronome e até mesmo preposição. Destacamos que o estudo de classes gramaticais não foi o foco principal, mas indiretamente estava associado em virtude da construção de sentido. O aluno conseguiu notar.



Não fizemos nenhum paralelismo teórico e nem análise profunda acerca das colocações, cremos que os relatos são expressões autênticas das opiniões e juízos dos alunos, ou seja, são a leitura crítica e autônoma de sujeitos leitores.

Após a avaliação dos sujeitos, iremos apresentar nossas percepções e avaliação do desenvolvimento das sequências na perspectiva de possibilitarmos novos enunciados, novos diálogos sobre o ato de ler e mais interações nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E BUSCA POR MAIS DIÁLOGOS

Ao concluirmos esta investigação, é momento de resgatarmos alguns aspectos que nos parecem essenciais. Recordamos que o curso de mestrado PROFLETRAS se constitui em um espaço de reflexão e vivência pedagógica que tem por objetivo instrumentalizar os mestrandos/professores para que eles possam ampliar a qualidade do ensino da língua materna, no que se refere ao desenvolvimento das múltiplas competências linguísticas, na perspectiva de efetivar a almejada proficiência dos alunos do ensino fundamental, no que concerne às habilidades de leitura e de escrita.

Nesse espaço de qualificação profissional, o mestrando/professor precisa perceber e estabelecer relações em dois sentidos: o primeiro é decorrente da aprendizagem de ser docente, envolvendo o exercício de transpor os conhecimentos científicos aprendidos nos componentes curriculares do mestrado e elaborar propostas didáticas destinadas ao ensino e à aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual e fazendo uso de recursos tecnológicos modernos à disposição. O segundo sentido é aprender a analisar e refletir sobre o exercício da docência, entrevedo uma educação linguística alicerçada em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Partindo da análise e reflexão do ato docente, ao longo do caminho de ser ensinante-aprendiz, procuramos descobrir a existência da possibilidade de um trabalho pedagógico favorecer a formação do leitor crítico e autônomo. Essa inquietação trazíamos conosco para as aulas de mestrado, pois ela resultava das lacunas deixadas pelo curso de graduação e da vivência cotidiana de sala de aula.

Enquanto educadoras, sentíamos-nos engessadas. Por um lado, possuíamos a certeza de que algo deveria ser feito, por outro, o receio de agir, pois os estudos e pesquisas indicam que as práticas em ambiente escolar estão longe de ser as mais apropriadas para a formação do leitor. Questionamos a nós mesmas: Por que em um curso de mestrado profissional no lugar de serem sinalizadas as fragilidades decorrentes de nossa má formação, nós não somos instrumentalizados para evitarmos a reprodução de práticas pedagógicas deficientes?

Para romper o gesso, resolvemos quebrar o silenciamento e imobilização que são adotados pelos educadores. Decidimos tomar para nós mesmas a leitura crítica e autônoma que requeremos de nossos alunos. Optamos, por decisão política, estabelecer o apagamento ideológico das considerações de que nada se pode fazer. Determinamos que não seríamos mais alijadas pela padronização do exercício docente.

Demos início, partindo do que acreditamos: O leitor crítico e autônomo é capaz de compreender e agir no espaço em que está inserido. Tendo como suporte teórico as leituras e discussões promovidas pelas disciplinas curriculares do mestrado, começamos a construir sentido para os conhecimentos adquiridos. A luz de cada um deles, traçamos um paralelismo com os dados oficiais sobre a leitura no Brasil e a práxis docente.

Vimos que o aluno, em situação análoga a nossa, também está rotulado pelos dados de estudos e pesquisas institucionais como aquele que apresenta fragilidades em sua formação e no desempenho da competência linguística. Compreendendo que nós educadores também fomos preparados para saber o que deve ser feito, mas sem aprender como fazer, escolhemos ensinar o uso de estratégias de leitura para que os discentes pudessem ampliar o desenvolvimento das habilidades leitoras e conseqüentemente se constituírem sujeitos críticos e autônomos.

Sabemos que toda e qualquer escolha metodológica está calcada em uma opção política. Partimos da concepção de leitura como prática social e do estudo da língua sob a ótica do interacionismo. Sendo assim, optamos pelo artigo de opinião por acreditar que esse gênero promoveria maior interação, uma vez que convida ao leitor para participar da opinião da autor sobre um tema polêmico.

Consideramos que o nosso primeiro desafio foi romper com os padrões de prazos, de ordem imposta pelos programas curriculares e pela pedagogia utópica apresentada no livro didático. Fugimos dos moldes tradicionais de leitura e interpretação de texto, o que nos possibilitou executar todas as atividades planejadas.

Trouxemos a oralidade para o espaço escolar e percebemos que os alunos ficaram mais seguros para expressarem suas opiniões e também ganhamos mais tempo para ouvi-los e assim, notarmos as suas dificuldades. Isso foi essencial, o

tempo em sala deve ser bem mais aproveitado para o exercício da leitura. No entanto, destacamos que, no que tange à produção escrita, os alunos apresentam fragilidades que também merecem um trabalho de intervenção.

Ao fazermos uso dos resultados e de modelos de avaliações em larga escala (Prova Brasil e PISA), obtivemos dados que serviram como parâmetro. Assim como, a utilização da escala de proficiência apresentada pelo MEC e os PCNs também foram instrumentos significativos para nos orientar sobre quais habilidades leitoras deveríamos priorizar. Todavia, salientamos que, reconhecemos que eles apresentam deficiências, mas ainda, são os instrumentos que balizam a educação em nosso país. Contudo, consideramos que a avaliação dos participantes possui uma maior relevância.

Sobre o desenvolvimento da nossa sequência didática, observamos que os alunos apresentaram uma reação positiva ao uso de estratégias de leitura. Ao analisarmos cada participação dos estudantes, vimos que todos apresentaram um progresso considerável na realização das atividades de compreensão leitora. Percebemos que eles participaram de forma ativa e constante.

O nosso entendimento é que as estratégias, a partir do estabelecimento de objetivos de leitura, possibilitaram aos discentes a percepção das relações intertextuais e interdiscursivas, favorecendo a recuperação do contexto de produção e auxiliando na percepção dos elementos constitutivos dos sentidos.

Foi possível constatar que a leitura compartilhada proposta por Solé (2009) possibilitou uma maior percepção das fragilidades dos alunos e também conhecer melhor suas ideias, valores e opiniões. Notamos que a realização das estratégias de forma coletiva possibilitou uma intervenção mais significativa da professora pesquisadora. Percebemos também que a proposta de intervenção envolvendo artigo de opinião e o assunto discriminação agradou aos alunos, concordamos que a motivação é essencial para que alunos aprendam.

Diante dos momentos de discussão, notamos que os alunos se posicionaram de forma crítica diante dos textos apresentados. Durante a execução da proposta de intervenção, observamos que os alunos conseguiram estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Constatamos que a escolha do gênero artigo de opinião contribuiu para que os alunos conseguissem, com menor

dificuldade, identificar a tese de um texto, assim como distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Isso foi constatado ao longo do percurso e na aplicação da atividade após o término de nossa proposta.

Quanto aos textos, observamos que não bastava que eles pertencessem a uma situação real de uso, pois à medida que os deslocávamos para sala de aula estávamos usando apenas o texto como pretexto. Para não diluir a função real do texto tivemos que apresentar alguns textos em seus suportes reais.

Com a análise dos resultados, podemos destacar que uma de nossas maiores dificuldades ao realizar o projeto configura-se na falta de conhecimento de muitos termos ou palavras por parte dos alunos. Notamos que o restrito exercício de leitura e os frágeis conhecimentos gramaticais comprometeram a compreensão leitora e pouco ampliou o repertório lexical. Para minimizar esse aspecto, a nossa proposta utilizou um tempo muito vasto e mesmo assim, não suficiente.

Outro ponto observado por nós foi o pouco tempo destinado aos estudos linguísticos. Para uma leitura crítica, o estudo e conhecimento dos elementos linguísticos são muito relevantes. Acreditamos que para construir sentidos deveríamos ampliar o trabalho com os fatores de textualidade.

Com relação ao uso das TICs, consideramos as nossas ações um avanço em meio às empoeiradas metodologias aplicadas à leitura. É consenso entre os pesquisadores que o uso das novas tecnologias deve estar presente nas propostas de ensino, porém as transformações na educação ocorrem com muita morosidade e isso acarreta em prejuízos para nossos alunos, pois a interação social e o acesso aos bens culturalmente construídos tornam-se restritos.

Bem mais que dados estatísticos, sabemos que todo educador tem muito para aprender com seus alunos. Fazendo empréstimo das palavras de Paulo Freire, declaramos que os sujeitos de nossa pesquisa nos ensinaram muito ao aprenderem. Nos discursos dos sujeitos da pesquisa percebemos que na escola a leitura não é desenvolvida como prática social e que bem mais que buscarmos a formação do leitor crítico, primeiramente, devemos possibilitar meios e espaços para que os alunos expressem sua criticidade.

Por meio das interações dialógicas entre nós, a pesquisa e os sujeitos, entendemos que os nossos currículos e práticas docentes estão inundados de

equívocos conceituais, preconceitos e de certa ingenuidade. Se não propusermos novos caminhos, espaços para que os aprendizes possam tomar a palavra e que se façam ser ouvidos, não estaremos desenvolvendo habilidades e competências leitoras, nem tão pouco, estaremos promovendo uma educação que os levem à autonomia e à criticidade.

Podemos dizer, por fim, que o desenvolvimento de nossa pesquisa nos deixa duas certezas que gostaríamos de compartilhar, não como prescrição, mas como a abertura para novos diálogos. A primeira é que não há formação de leitores críticos e autônomos com o silenciamento dos alunos. A segunda, é que não há a construção de propostas didáticas significativas se os professores não romperem com as velhas práticas metodológicas.

Tudo o que foi feito e tudo que se possa fazer para a formação de leitores deve partir do ir e vir das muitas vozes que se encontram e se atravessam em uma contínua interação e, principalmente, da coragem de mobilizar esforços para mudar.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português**. 9º ano.1.ed. São Paulo: FTD, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Análise de texto: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, Gêneros Textuais e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola – o que é como se faz**. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São. Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORTONI-RICARDO, S.M. MACHADO, Verusca, CATANHEIRA, Salete Flôres. **A formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Leitura e mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

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

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.**

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____; CAVALLO, Giglielmo. **História da leitura no mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1997.
- _____. **Leitores para sempre**. 2.ed. Porto Alegre: Meditação. 2007.
- DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, E. (org.), **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FISHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALVÃO, Ana M.O.,BATISTA, Antonio A.G.(org.) **Leituras, práticas, impressos, letramento**.3.ed. Belo Horizonte: Autêntica,2011.
- GERALDI, João W.(org.) **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- _____. **A aula como acontecimento**. 5.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas,2010.
- GARCIA, Regina L.(org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000
- GONÇALVES, A. V. **O fazer significar por escrito**. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.
- KANTHHACK, Gessilene.S.SILVA,S.(org.) **Leitura e produção Textual**. Ilhéus: EDITUS,2012
- KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.
- KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**.São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

- KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 4.ed.São Paulo: Atlas,1999.
- LEFFA, V. **Aspecto da leitura**. Porto Alegre: Sangra – Luzzatto, 1996
- LERNER, Delia. **Ler e escreve na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos, 19. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos;).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 9.ed. 2008.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Ângela P. Dionísio. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MEURER, José. L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- NUNES, C. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**.9.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, 2012.
- _____, **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas:Pontes,1999.
- _____, **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2.ed.2003.
- PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROJO, R. H. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP,2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- _____. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.
- SILVA, Ezequiel T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1993.
- _____, **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____. (org.) **A leitura nos oceanos da internet** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo, Ática, 2001.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (org). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**, 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6ª edição. Porto Alegre: Artes médicas, 2009.

SOUZA, Lusinete. **Gêneros Jornalísticos no Letramento escolar**, In DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

XAVIER, Antonio C. **O texto na escola; produção, leitura e avaliação.** Recife: Ed. Do Autor, 2007

_____. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, IEL, 2002.

YUNES, Eliana (org.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003

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

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

_____. e SILVA, Ezequiel T.. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.

Sites Consultados:

BECKER, Fernanda Da Rosa. **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira.** Revista Iberoamericana de Educación, n.º 53, 2010. . Disponível em <http://www.rieoei.org/3684.htm> (acessado em 12/02/2014)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm> (acessado em 20/02/2014).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Teste Modelo Prova Brasil.** (Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/simulado/2011/prova_modelo_9ano.pdf (acessado em 11/02/2014)).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. (Acessado em 10/02/2014).

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** 2004. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/leitura-como-espao-discursivo-construcao-sentidos-oficinas-com-surdos/id/31553316.html (Acesso em 21/02/2014)

OLIVEIRA, M. A. e ROCHA, G., **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf (Acesso em 10/02/2014)

HISSA, Cássio E.V., **Entre notas, um olhar crítico,** Boletim Nº 1805 - Ano 39 28.01.2013, UFMG. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1805/5.shtml> (Acesso em 03.04.1015).

XAVIER, Antonio C. **Letramento Digital e Ensino.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> (Acesso 05.04.2015).

ANEXOS

Anexo 1 - Modelo Avaliação Prova Brasil



Ministério da Educação



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Modelo Teste Prova Brasil



Caro(a) aluno(a),

O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil.
Você pode ajudar respondendo a esta prova.
Sua participação é muito importante.
Obrigado!

8ª SÉRIE (9º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplo ao lado.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

02	IT_032222
Em "João saiu cedo de carro. Ele levou seu cachorro e seu gato ao veterinário", a palavra "Ele" está substituindo	
(A) cachorro.	
(B) carro.	
(C) gato.	
<input checked="" type="checkbox"/> (D) João.	

BLOCO 01 MATEMÁTICA

01 A B C D
02 A B C D
03 A B C D

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER AO BLOCO 1.

BLOCO 3
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_000449

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Ars Poética, 1994.)

01

IT_030036

No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.", a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
 (B) não entendeu o pedido de casamento.
 (C) não respondeu à bruxa.
 (D) não acreditou na bruxa.

TB_006380

Vínculos, as equações da matemática da vida

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.

10 Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um

15 deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

20 "Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

25 Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$.

"Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

30 Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

35 Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

40 Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$.

45 Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

60 proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

65 Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

70 Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

75 Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

(MATARAZZO, Maria Helena. *Amar é preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992. p. 19-21)

02 IT_025481

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente.

03 IT_025489

No texto, no casamento, atualmente, defende-se a ideia de que

- (A) a felicidade está na somatória do casal.
- (B) a unidade é igual à soma das partes.
- (C) o ideal é preservar o “eu” e o vínculo afetivo.
- (D) o melhor é cada um cuidar de sua própria vida.

TB_006578

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

5 É mata que não tem mais fim. Mata continua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É 10 água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

04 IT_026915

No texto, o uso da expressão “água que não acaba mais” (l. 11) revela

- (A) admiração pelo tamanho do rio.
- (B) ambição pela riqueza da região.
- (C) medo da violência das águas.
- (D) surpresa pela localização do rio.

05 IT_026888

O texto trata

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.
- (B) das características da região Amazônica.
- (C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) do levantamento da vegetação amazônica.

06 IT_025606

A frase que contém uma opinião é

- (A) “cobre mais da metade do território brasileiro”. (l. 3)
- (B) “não cansa de admirar as belezas da maior floresta”. (l. 4-5)
- (C) “...maior floresta tropical do mundo”. (l. 5-6)
- (D) “é Mata continua [...] cortada pelo Amazonas”. (l. 7-8)

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_006594

O boto e a Baía da Guanabara

Piraiaguara sentiu um grande orgulho de ser carioca. Se o Atobá Maroto tinha dado nome para as ilhas, ele e todos os outros botos eram muito mais importantes. Eles eram o símbolo daquele lugar privilegiado: a cidade do Rio de Janeiro.

— A “mui leal e heróica cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro”.

Piraiaguara fazia questão de lembrar do título, e também de toda a história da cidade e da Baía de Guanabara.

Os outros botos zombavam dele:

— Leal? Uma cidade que quase acabou conosco, que poluiu a baía? Heroica? Uma cidade que expulsou as baleias, destruiu os mangues e quase não nos deixou sardinhas para comer? Olha aí para o fundo e vê quanto cano e lixo essa cidade jogou aqui dentro!

— Acorda do encantamento, Piraiaguara! O Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara foram bonitos sim, mas isso foi há muito tempo. Não adianta ficar suspirando pela beleza do Morro do Castelo, ou pelas praias e pela mata que desapareceram. Olha que, se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!

O medo e a tristeza passavam por ele como um arrepio de dor. Talvez nenhum outro boto sentisse tanto a violência da destruição da Guanabara. Mas, certamente, ninguém conseguia enxergar tão bem as belezas daquele lugar.

Num instante, o arrepio passava, e a alegria brotava de novo em seu coração.

HETZEL, B. *Piraiaguara*. São Paulo: Ática, 2000. p. 16 – 20.

07

IT_027395

Os outros botos zombavam de Piraiaguara, porque ele

- (A) conhecia muito bem a história do Rio de Janeiro.
- (B) enxergava apenas o lado bonito do Rio de Janeiro.
- (C) julgava os botos mais importantes do que os outros animais.
- (D) sentia tristeza pela destruição da Baía da Guanabara.

08

IT_027473

O fato que provoca a discussão entre as personagens é

- (A) a escolha de nomes de botos para as ilhas.
- (B) a história da cidade do Rio de Janeiro.
- (C) o orgulho do boto pela cidade do Rio de Janeiro.
- (D) os perigos do Rio de Janeiro para os botos.

09

IT_027406

Em “se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!” (l. 25-26), o termo sublinhado estabelece, nesse trecho, relação de

- (A) causa.
- (B) concessão.
- (C) condição.
- (D) tempo.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_007686

O Encontro
(fragmento)

Em redor, o vasto campo. Mergulhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, erguiam-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol espiava atrás de uma nuvem.

5 “Onde, meu Deus?! – perguntava a mim mesma – Onde vi esta mesma paisagem, numa tarde assim igual?”

10 Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim.

15 Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi...Mas onde? E quando?”

25 Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

35 Sacudi a cabeça, não, a lembrança – tão antiga quanto viva – escapava da inconsciência de um simples sonho.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. *Oito contos de amor*. São Paulo: Ática.

10

IT_035361

Na frase “ Já vi tudo isso, já vi...Mas onde?” (l. 23-24), o uso das reticências sugere

- (A) impaciência.
- (B) impossibilidade.
- (C) incerteza.
- (D) irritação.

Seja criativo: fuja das desculpas manjadas

Entrevista com *teens*, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

5 — Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?

10 — O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

15 — Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

— Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

20 — Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

— Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

11

IT_028009

De acordo com o texto, os pais não acreditam em

- (A) adolescentes.
- (B) psicólogos.
- (C) pesquisas.
- (D) desculpas.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_007682

Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens
cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
5 vives sozinha sempre, e nunca foste amada...

A neve anda a branquear, lívidamente, a
estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
10 se banhem no esplendor nascente da alvorada.

E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!

15 Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. *Livro dos sonetos*. L&PM.

12 IT_035304

No verso “e a minha alcova tem a tepedez de um
ninho” (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido
de um lugar

- (A) aconchegante.
- (B) belo.
- (C) brando.
- (D) elegante.

TB_008641

Texto I**A criação segundo os índios Macuxis**

No início era assim: água e céu.

Um dia, um Menino caiu na água. O sol
quente soltou a pele do Menino. A pele
escorregou e formou a terra. Então, a água
dividiu o lugar com a terra.

E o Menino recebeu uma nova pele cor de
fogo.

No dia seguinte, o Menino subiu numa
árvore. Provou de todos os frutos. E jogou todas
as sementes ao vento. Muitas sementes caíram
no chão. E viraram bichos. Muitas sementes
caíram na água. E viraram peixes. Muitas
sementes continuaram boiando no vento. E
viraram pássaros.

No outro dia, o Menino foi nadar.
Mergulhou fundo. E encontrou um peixe ferido. O
peixe explodiu. E da explosão surgiu uma
Menina.

O Menino deu a mão para a Menina. E
foram andando. E o Menino e a Menina foram
conhecer os quatro cantos da Terra.

Texto II**A criação segundo os negros Nagôs**

Olorum. Só existia Olorum. No início, só
existia Olorum.

Tudo o mais surgiu depois.

Olorum é o Senhor de todos os seres.

Certa vez, conversando com Oxalá,
Olorum pediu:

– Vá preparar o mundo!

E ele foi. Mas Oxalá vivia sozinho e
resolveu casar com Odudua. Deste casamento,
nasceram Aganju, a Terra Firme, e Iemanjá,
Dona das Águas. De Iemanjá, muito tempo
depois, nasceram os Orixás.

Os Orixás são os protetores do mundo.

BORGES, G. et al. *Criação*. Belo Horizonte: Terra, 1999.

13 IT_027467

Comparando-se essas duas versões da criação
do mundo, constata-se que

- (A) a diferença entre elas consiste na relação
entre o criador e a criação.
- (B) a origem do princípio religioso da criação
do mundo é a mesma nas duas versões.
- (C) as divindades, em cada uma delas, têm
diferentes graus de importância.
- (D) as diferenças são apenas de nomes em
decorrência da diversidade das línguas
originárias.

BLOCO 4
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_006201

Texto I

Cinquenta camundongos, alguns dos quais clones de clones, derrubaram os obstáculos técnicos à clonagem. Eles foram produzidos por dois cientistas da Universidade do Havá num estudo considerado revolucionário pela revista britânica "Nature", uma das mais importantes do mundo. [...]

A notícia de que cientistas da Universidade do Havá desenvolveram uma técnica eficiente de clonagem fez muitos pesquisadores temerem o uso do método para clonar seres humanos.

O GLOBO. Caderno Ciências e Vida. 23 jul. 1998, p. 36.

Texto II

Cientistas dos EUA anunciaram a clonagem de 50 ratos a partir de células de animais adultos, inclusive de alguns já clonados. Seriam os primeiros clones de clones, segundo estudos publicados na edição de hoje da revista "Nature".

A técnica empregada na pesquisa teria um aproveitamento de embriões — da fertilização ao nascimento — três vezes maior que a técnica utilizada por pesquisadores britânicos para gerar a ovelha Dolly.

Folha De S. Paulo. 1º caderno – Mundo. 03 jul. 1998, p.16.

01

IT_003866

Os dois textos tratam de clonagem. Qual aspecto dessa questão é tratado apenas no texto I ?

- (A) A divulgação da clonagem de 50 ratos.
- (B) A referência à eficácia da nova técnica de clonagem.
- (C) O temor de que seres humanos sejam clonados.
- (D) A informação acerca dos pesquisadores envolvidos no experimento.

TB_006322

Magia das árvores

— Eu já lhe disse que as árvores fazem frutos do nada e isso é a mais pura magia. Pense agora como as árvores são grandes e fortes, velhas e generosas e só pedem em troca um pouquinho de luz, água, ar e terra. É tanto por tão pouco! Quase toda a magia da árvore vem da raiz. Sob a terra, todas as árvores se unem. É como se estivessem de mãos dadas. Você pode aprender muito sobre paciência estudando as raízes. Elas vão penetrando no solo devagarinho, vencendo a resistência mesmo dos solos mais duros. Aos poucos vão crescendo até acharem água. Não erram nunca a direção. Pedi uma vez a um velho pinheiro que me explicasse por que as raízes nunca se enganam quando procuram água e ele me disse que as outras árvores que já acharam água ajudam as que ainda estão procurando.

— E se a árvore estiver plantada sozinha num prado?

— As árvores se comunicam entre si, não importa a distância. Na verdade, nenhuma árvore está sozinha. Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso.

Máqui. *Magia das árvores*. São Paulo: FTD, 1992.

02

IT_027433

No trecho "Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso." (l. 24-25), as frases curtas produzem o efeito de

- (A) continuidade.
- (B) dúvida.
- (C) ênfase.
- (D) hesitação.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_006329

A dor de crescer

Período de passagem, tempo de agitação e turbulências. Um fenômeno psicológico e social, que terá diferentes particularidades de acordo com o ambiente social e cultural. Do latim *ad*, que quer dizer para, e *olescer*, que significa crescer, mas também *adoecer*, *enfermar*. Todas essas definições, por mais verdadeiras que sejam, foram formuladas por adultos.

"Adolescer dói" – dizem as psicanalistas [Margarete, Ana Maria e Yeda] – "porque é um período de grandes transformações. Há um sofrimento emocional com as mudanças biológicas e mentais que ocorrem nessa fase. É a morte da criança para o nascimento do adulto. Portanto, trata-se de uma passagem de perdas e ganhos e isso nem sempre é entendido pelos adultos."

Margarete, Ana Maria e Yeda decidiram criar o "Ponto de Referência" exatamente para isso. Para facilitar a vida tanto dos adolescentes quanto das pessoas que os rodeiam, como pais e professores. "Estamos tentando resgatar o sentido da palavra diálogo" – enfatiza Yeda – "quando os dois falam, os dois ouvem sempre concordando um com o outro, nem sempre acatando. Nosso objetivo maior talvez seja o resgate da interlocução, com direito, inclusive, a interrupções."

Frutos de uma educação autoritária, os

pais de hoje se queixam de estar vivendo a tão alardeada ditadura dos filhos. Contrapondo o autoritarismo, muitos enveredaram pelo caminho da liberdade generalizada e essa tem sido a grande dúvida dos pais que procuram o "Ponto de Referência": proibir ou permitir? "O que propomos aqui" – afirma Margarete – "é a consciência da liberdade. Nem o vale-tudo e nem a proibição total. Tivemos acesso a centros semelhantes ao nosso na Espanha e em Portugal, onde o setor público funciona bem e dá muito apoio a esse tipo de trabalho porque já descobriram a importância de uma adolescência vivida com um mínimo de equilíbrio. Já que o processo de passagem é inevitável, que ele seja feito com menos dor para todos os envolvidos".

MIRTES Helena. In: *Estado de Minas*, 16 jun. 1996.

03

IT_026905

No texto, o argumento que comprova a ideia de ser a adolescência um período de passagem é

- (A) adolescentes sofrem mudanças biológicas e mentais.
- (B) filhos devem ter consciência do significado de liberdade.
- (C) pais reclamam da ditadura de seus filhos.
- (D) psicólogos tentam recuperar o valor do diálogo.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_006360

Minha Sombra

- De manhã a minha sombra
com meu papagaio e o meu macaco
começam a me arremedar.
E quando eu saio
- 5 a minha sombra vai comigo
fazendo o que eu faço
seguindo os meus passos.
- Depois é meio-dia.
E a minha sombra fica do tamaninho
de quando eu era menino.
- 10 Depois é tardinha.
E a minha sombra tão comprida
brinca de pernas de pau.
- Minha sombra, eu só queria
ter o humor que você tem,
ter a sua meninice,
ser igualzinho a você.
- 15 E de noite quando, escrevo,
fazer como você faz,
como eu fazia em criança:
Minha sombra
você põe a sua mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas
- 20 sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra* In: *Obra Completa*. 19 ed.
Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda, 1958.

04

IT_026976

De acordo com o texto, a sombra imita o menino

- (A) de manhã.
(B) ao meio-dia.
(C) à tardinha.
(D) à noite.

TB_007367

Assaltos insólitos

- Assalto não tem graça nenhuma, mas
alguns, contados depois, até que são
engraçados. É igual a certos incidentes de
viagem, que, quando acontecem, deixam a
gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados
aos amigos num jantar, passam a ter sabor de
anedota.
- 5 Uma vez me contaram de um cidadão que
foi assaltado em sua casa. Até aí, nada
demais. Tem gente que é assaltada na rua, no
ônibus, no escritório, até dentro de igrejas e
hospitais, mas muitos o são na própria casa.
O que não diminui o desconforto da situação.
- 10 Pois lá estava o dito-cujo em sua casa,
mas vestido em roupa de trabalho, pois
resolvera dar uma pintura na garagem e na
cozinha. As crianças haviam saído com a
mulher para fazer compras e o marido se
entregava a essa terapêutica atividade,
- 15 quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim
dois indivíduos suspeitos.
- 20 Mal teve tempo de tomar uma atitude e já
ouvia:
— É um assalto, fica quieto senão leva
chumbo.
- 25 Ele já se preparava para toda sorte de
tragédias quando um dos ladrões pergunta:
— Cadê o patrão?
Num rasgo de criatividade, respondeu:
— Saiu, foi com a família ao mercado, mas
já volta.
- 30 — Então vamos lá dentro, mostre tudo.
Fingindo-se, então, de empregado de si
mesmo, e ao mesmo tempo para livrar sua
cara, começou a dizer:
— Se quiserem levar, podem levar tudo,
estou me lixando, não gosto desse patrão.
Paga mal, é um pão-duro. Por que não levam
aquele rádio ali? Olha, se eu fosse vocês
levava aquele som também. Na cozinha tem
uma batedeira ótima da patroa. Não querem
uns discos? Dinheiro não tem, pois ouvi
dizerem que botam tudo no banco, mas ali
dentro do armário tem uma porção de caixas
de bombons, que o patrão é tarado por
bombom.
- 45 Os ladrões recolheram tudo o que o falso

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

empregado indicou e saíram apressados.
Daí a pouco chegavam a mulher e os
50 filhos.

Sentado na sala, o marido ria, ria, tanto nervoso quanto aliviado do próprio assalto que ajudara a fazer contra si mesmo.

SANTANNA Afonso Romano. PORTA DE COLÉGIO E OUTRAS CRÔNICAS São Paulo:Ática 1995. (Coleção Para gostar de ler).

05 IT_032705

O dono da casa livra-se de toda sorte de tragédias, principalmente, porque

- (A) aconselha a levar o som.
- (B) conta os defeitos do patrão.
- (C) mente para os assaltantes.
- (D) mostra os objetos da casa.

06 IT_043110

No trecho “ e o marido se entregara a essa terapêutica atividade.” (l.18-19), a expressão destacada substitui

- (A) fazer compras.
- (B) ir ao mercado.
- (C) narrar anedotas.
- (D) pintar a casa.

07 IT_043111

É exemplo de linguagem formal, no texto

- (A) “dito-cujo”. (l. 14)
- (B) “adentrar”. (l. 20)
- (C) “pão-duro”. (l. 38)
- (D) “botam”. (l. 43)

TB_007451

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de

- 5 nossa História, como era o dia-a-dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vinhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.
- 10

08 IT_043070

O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

TB_007867

Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: “Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!”

Jornal O Estado de São Paulo, 28/05/1992.

09 IT_035719

A finalidade do texto é

- (A) argumentar.
- (B) descrever.
- (C) informar.
- (D) narrar.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_008453

O drama das paixões platônicas na adolescência

- 5 Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

10

IT_038711

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
 (B) é mestre na arte de conquistar.
 (C) pode ser conquistado facilmente.
 (D) tem muitos dotes intelectuais.

TB_007617



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

11

IT_035544

Na tirinha, há traço de humor em

- (A) “Que olhar é esse Dalila?”
 (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
 (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
 (D) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_009255



REVISTA VEJA, 28/07/1999.

12

IT_043353

A ideia principal do texto é

- (A) o crescimento da área cultivada no Brasil.
 (B) o crescimento populacional.
 (C) o cultivo de grãos.
 (D) o sucesso da agricultura moderna.

TB_009357

Os números da educação

POSICÃO NO RANKING DE ESTADOS COM MAIS RECURSOS DO FUNDEF (POR ALUNO/ANO DE 1ª A 4ª SÉRIES), EM 2003

POSICÃO NO RANKING DE DESEMPENHO DOS ESTADOS NO SAEB 2003, EM MATEMÁTICA (4ª SÉRIE) NAS REDES MUNICIPAIS

Posição	Estado	R\$	Posição	Nota média
16º	Minas Gerais	R\$ 655	1º	191,61
11º	Paraná	R\$ 788	7º	176,9
9º	Santa Catarina	R\$ 868	3º	185,06
8º	Rio de Janeiro	R\$ 895	2º	186,45
2º	São Paulo	R\$ 1.238	4º	179,04
1º	Roraima	R\$ 1.438	9º	175,01

O Globo – 07/02/2005

13

IT_043627

Considerando-se os dados relativos às verbas recebidas e ao desempenho em matemática, nos estados, conclui-se que

- (A) há uma relação direta entre quantidade de verbas por aluno e desempenho médio dos alunos.
 (B) Minas Gerais teve menos recursos por aluno e apresentou baixo desempenho médio dos alunos.
 (C) o maior beneficiado com recursos financeiros por aluno foi Roraima.
 (D) São Paulo recebeu maiores verbas por aluno por ser o maior estado.

Anexo 2 - Atividade Livro Didático

capítulo

1 Aconteceu, virou notícia

capítulo 1
Aconteceu, virou notícia

Leitura 1

Nos jornais encontramos, por exemplo, informações, divertimentos, opiniões, que são divulgados por meio de diferentes textos.

Leia, a seguir, dois exemplos de textos extraídos de jornais.

A

Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio

Você sabia que na semana passada foi celebrado pela primeira vez o Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)? O dia 5 de maio foi fixado em decisão consensual no 14º Conselho de Ministros da CPLP, em junho do ano passado, em Cabo Verde. Até então, o Dia da Língua Portuguesa era 10 de junho, aniversário de morte do poeta português Luís Vaz de Camões. O idioma também tem data especial no Brasil: 5 de novembro. A lei federal 11 310 de 12 de junho de 2006 criou o Dia Nacional da Língua Portuguesa. A data foi sugerida em projeto de lei do senador Papaléo Paes (PSDB/AP), em função do aniversário de nascimento do escritor Rui Barbosa, um dos maiores defensores da língua.

Mas num país onde há tanta dificuldade para ler e escrever, há mesmo motivos para comemorar? Na avaliação de Dad Squarisi, linguista e editora de Opinião do *Correio Braziliense*, sim. “É a nossa língua. Língua em que nos encontramos, nos identificamos, educamos nossos filhos, fazemos amigos, conquistamos amores, conversamos com Deus.” Dad destaca que o português tem Prêmio Nobel de Literatura e é o quinto idioma mais falado no mundo e o terceiro entre as línguas ocidentais (atrás do inglês e castelhano), com cerca de 250 milhões de falantes. Desses, 80% são do Brasil.

Unidade

A escritora e professora Lucília Garcez exalta a unidade do idioma nas terras tupi-

niquins. “Nosso país é enorme e fala a mesma língua. A não ser as línguas indígenas, não temos nada para competir com a língua materna”, observa. Para Lucília, essa unidade fortalece a identidade nacional.

“Temos uma literatura muito forte e representativa da nossa identidade, com autores incríveis como Milton Hatoum, um amazonense no nível de Machado de Assis. Outra coisa muito rica é a música popular brasileira, com poetas como Caetano Veloso e Chico Buarque, exímios trabalhadores da língua. Temos mais é que comemorar.”

Defensor das mais diversas formas como o português é falado, o linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília, condena o uso da língua como forma de domínio entre classes sociais. “É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem. As relações sociais devem ser democráticas e igualitárias”, defende.

“Não faço oposição entre norma culta e coloquial. Tento fazer as pessoas verem que as relações são complexas e a língua faz parte da identidade, mas as pessoas não conseguem ter um olhar isento sobre a língua e acabam colocando preconceitos sem fundamentação linguística”, salienta Bagno, ao lembrar que as pessoas devem enxergar as questões linguísticas de forma menos apaixonada e mais científica.

Correio Braziliense. Camila Magalhães/CB/D.A Press. 10 maio 2010. Extraído do site: <www.correioweb.com.br/euestudante/noticias.php?id=10491>. Acesso em: 24 set. 2010.

B

França bane uso da palavra inglesa *e-mail*

Buscando evitar a inclusão da palavra inglesa "*e-mail*" em seu dicionário, o governo da França baniu o uso do termo e determinou que a palavra "*courriel*" seja usada para designar correio eletrônico no país.

A proibição da palavra se estende aos ministérios, documentos, publicações e *sites* oficiais do governo na internet.

Segundo a Comissão Geral de Terminologias e Neologismos do Ministério da Cultura da França, os internautas franceses já usam o termo "*courrier electronic*" (correio eletrônico) ao invés de *e-mail*.

A comissão, formada há sete anos na França, tem ligação com a Academia Francesa de Letras, que

se opõe fortemente à incursão de terminologias inglesas no dicionário francês.

França bane uso da palavra inglesa *e-mail*. *Folha online*, São Paulo, 18 jul. 2003. Extraído do site: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u13450.shtml>>. Acesso em: 7 maio 2010. Fornecido pela FolhaPress.



Renan Fonseca

As línguas mais faladas no mundo

Contando com cerca de 240 milhões de falantes nativos, a Língua Portuguesa perde no ranking das línguas mais faladas no mundo para o mandarim (com mais de 1 bilhão de falantes nativos); inglês, com aproximadamente 350 milhões de falantes; seguido pelo espanhol e hindi.

Fonte de pesquisa: Frank Herles Matos. *Os 100 idiomas mais falados do mundo*. Extraído do site: <<http://frankherles.wordpress.com/2008/10/29/os-100-idomas-mais-falados-do-mundo/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.



Renan Fonseca

Estudo do texto

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- 1 Os textos lidos são, respectivamente, uma reportagem e uma notícia.
 - a) Em que consiste a aproximação temática entre eles?
 - b) Esses acontecimentos são recentes? Explique.
 - c) Em que veículo os textos foram publicados?
 - d) Em sua opinião, com que objetivo cada um deles são publicados?
 - e) Quem são os autores dos textos lidos? O que você pode concluir sobre isso, levando em consideração uma das diferenças entre esses textos?
 - f) Qual dos textos é mais impessoal, ou seja, apresenta as informações de forma mais neutra possível?

A **reportagem** é um texto jornalístico que pode ser escrito ou oral, que traz informações atuais, mas que pode apresentar as interpretações ou o ponto de vista do autor. A **notícia** é um gênero de curta extensão que tem por objetivo veicular informações recentes sobre fatos nacionais ou internacionais, atualizando os leitores sobre diversos acontecimentos. Tanto a reportagem quanto a notícia são veiculadas em jornais (impressos ou eletrônicos), revistas (impressas ou eletrônicas) ou *sites*.

- 2 A notícia apresenta duas partes: o **lide** e o **corpo** da notícia. No lide, normalmente, o leitor é informado sobre: quem fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para que.
 - a) Em sua opinião, por que essas informações são importantes em uma notícia?
 - b) O corpo da notícia constitui a parte do texto que amplia o lide e acrescenta novas informações. Quais parágrafos da notícia apresentada constituem o corpo?
- 3 Na reportagem são destacados motivos para a comemoração do Dia da Língua Portuguesa.
 - a) Quais desses motivos foram citados pela linguísta Dad Squarisi?
 - b) Quais são os argumentos apresentados pela escritora Lucília Garcez que justificam essa comemoração?
 - c) Em sua opinião, o que implica o fato de a Língua Portuguesa ter recebido uma data para comemoração?
- 4 Na sociedade atual, é possível perceber a invasão cultural a que estamos submetidos. Isso pode ser observado pelos produtos adquiridos, pelos hábitos culturais e também pelo idioma. Nesse sentido, qual é a relação entre as medidas tomadas pela França e a preservação da língua oficial?

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- 1 A notícia refere-se ao estrangeirismo como uma invasão linguística e, conseqüentemente, cultural. Em sua opinião, o estrangeirismo é prejudicial à língua de origem de um país? Por quê?
- 2 A notícia mostra medidas tomadas com o intuito de preservar a língua francesa. Para você, quais são os aspectos positivos de se adotar medidas de preservação da língua? Você acha que, preservando a língua, a cultura também é preservada?



Barbara Szazi

Responda
oralmente

3 Na reportagem, é feito o seguinte questionamento:

Mas num país onde há tanta dificuldade para ler e escrever, há mesmo motivos para comemorar?

- a) Quais são as causas que geram a dificuldade apontada nesse questionamento? Converse com os colegas.
- b) Em sua opinião, o que é preciso fazer para que essa dificuldade seja eliminada?

Explorando a linguagem

Anote no
caderno

1 Observe nos trechos a seguir o emprego das aspas.

A “É a nossa língua. Língua em que nos encontramos, nos identificamos, educamos nossos filhos, fazemos amigos, conquistamos amores, conversamos com Deus.”

B [...] o governo da França baniu o uso do termo e determinou que a palavra “courriel” seja usada para designar correio eletrônico no país.

Explique com que função as aspas foram usadas.

2 No texto **A** foram empregados alguns apostos explicativos. Identifique-os e justifique o porquê de eles terem sido empregados.

3 No título e no primeiro parágrafo do texto **B**, foi empregado o verbo **banir**. Veja.

França bane uso da palavra inglesa *e-mail*

Buscando evitar a inclusão da palavra inglesa “*e-mail*” em seu dicionário, o governo da França **baniu** o uso do termo e determinou que a palavra “courriel” seja usada para designar correio eletrônico no país.

Crie uma frase em que o verbo **banir** apresente o mesmo sentido com que foi empregado na notícia.

O novo acordo ortográfico

Desde sua origem, a Língua Portuguesa sofreu modificações, que visavam à proposta de Gonçalves Viana (1840-1914), linguista português, que pretendia simplificar a ortografia utilizada entre Portugal e Brasil, os dois maiores falantes de língua portuguesa. Essa proposta inspiraria as modificações que o português sofreu ao longo do século XX. A primeira reforma na ortografia aconteceu entre Portugal e Brasil em 1911, mas só em 1924 começaram os entendimentos sobre uma ortografia comum entre os países.

Assim, em 1931, o Brasil adotou a ortografia simplificada (**theatro** passou a ser **teatro**, **phosphoro** passou a ser **fósforo**). Em 1943, a Academia Brasileira de Letras aprovou um Novo Formulário Ortográfico. Dois anos depois, Portugal e Brasil negociaram outro acordo, que só foi aprovado no Brasil em 1971. Por fim, em 1990, um novo documento começou a ser estudado, mas só poderia ser aprovado se pelo menos três países falantes da Língua Portuguesa o aceitassem. Em 2004, o Brasil foi o primeiro a assinar o documento, seguido de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (ambos em 2006). Tal acordo ortográfico entrou em fase de adaptação em 1º de janeiro de 2009 com um prazo para ser oficializado em 2012.

A grafia correta dos vocábulos da Língua Portuguesa está registrada no Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa (VOLP), um material organizado por filólogos e linguistas que, além de poder ser consultado em material impresso, pode ser acessado pelo *site* <www.academia.org.br>.

Fonte de pesquisa: Domicílio Proença Filho. *Guia prático da ortografia da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

heroico, ideia,
autoescola e
micro-ondas

Barbara Szorzi

Anexo 3

“Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor!”

Douglas Belchior



À esquerda, foto de Neymar em apoio a Daniel Alves; À direita foto de Ota Benga, Zoológico do Bronx, Nova York, em 1906.

A foto da esquerda todo mundo viu. É o craque Neymar com seu filho no colo e duas bananas, em apoio a Daniel Alves e em repulsa ao racismo no mundo do futebol.

Já a foto à direita, é do pigmeu Ota Benga, que ficou em exibição junto a macacos no zoológico do Bronx, Nova York, em 1906. Ota foi levado do Congo para Nova York e sua exibição em um zoológico americano serviu como um exemplo do que os cientistas da época proclamaram ser uma raça evolucionária inferior ao ser humano. A história de Ota serviu para inflamar crenças sobre a supremacia racial ariana defendida por Hitler. Sua história é contada no documentário “The Human Zoo”.

A comparação entre negros e macacos é racista em sua essência. No entanto muitos não compreendem a gravidade da utilização da figura do macaco como uma ofensa, um insulto aos negros.

Encontrei essa forte história num artigo sensacional que li dia desses, e que também trazia reflexões de James Bradley, professor de História da Medicina na Universidade de Melbourne, na Austrália. Ele escreveu um texto com o título “O macaco como insulto: uma curta história de uma ideia racista”. Termina o artigo dizendo que “O sistema educacional não faz o suficiente para nos educar sobre a ciência ou a história do ser humano, porque se o fizesse, nós viveríamos o desaparecimento do uso do macaco como insulto.”

Não, querido Neymar. Não somos todos macacos. Ao menos não para efeito de fazer uso dessa expressão ou ideia como ferramenta de combate ao racismo.

Mas é bom separar: Uma coisa é a reação de Daniel Alves ao comer a banana jogada ao campo, num evidente e corriqueiro ato racista por parte da torcida; outra coisa é a campanha de apoio a Daniel e de denúncia ao racismo, promovida por Neymar.

No Brasil, a maioria dos jogadores de futebol advém de camadas mais pobres. Embora isso esteja mudando – porque o futebol mudou, ainda é assim. Dentre esses, a maioria dos que atingem grande sucesso são negros. Por buscarem o sonho de vencer na carreira desde cedo, pouco estudam. Os “fora de série” são descobertos cada vez mais cedo e depois de alçados à condição de estrelas vivem um mundo à parte, numa bolha. Poucos foram ou são aqueles que conseguem combinar genialidade esportiva e alguma coisa na cabeça. E quando o assunto é racismo, a tendência é piorar.

E Daniel comeu a banana! Ironia? Forma de protesto? Inteligência? Ora, ele mesmo respondeu na entrevista seguida ao jogo:

“Tem que ser assim! Não vamos mudar. Há 11 anos convivo com a mesma coisa na Espanha. Temos que rir desses retardados.”

É uma postura. Não há o que interpretar. Ele elaborou uma reação objetiva ao racismo: Vamos ignorar e rir!

Há um provérbio africano que diz: “Cada um vê o sol do meio dia a partir da janela de sua casa”. Do lugar de onde Daniel fala, do estrelato esportivo, dos ganhos milionários, da vida feita na Europa, da titularidade na seleção brasileira de futebol, para ele, isso é o melhor – e mais confortável, a se fazer: ignorar e rir. Vamos fazer piada! Vamos olhar para esses idiotas racistas e dizer: sou rico, seu babaca! Sou famoso! Tenho 5 Ferraris, idiota! Pode jogar bananas à vontade!

O racismo os incomoda. E os atinge. Mas de que maneira? Afinal, são ricos! E há quem diga que “enriqueceu, tá resolvido” ou que “problema é de classe”! O elemento econômico suaviza o efeito do racismo, mas não o anula. Nesse sentido, os racistas e as bananas prestam um serviço: Lembram a esses meninos que eles são negros e que o dinheiro e a fama não os tornam brancos!

Daniel Alves, Neymar, Dante, Balotelli e outros tantos jogadores de alto nível e salários pouca chance terão de ser confundidos com um assaltante e de ficar presos alguns dias como no caso do ator Vinícius; pouco provavelmente serão desaparecidos, depois de torturados e mortos, como foi Amarildo; nada indica que possam ter seus corpos arrastados por um carro da polícia como foi Cláudia ou ainda, não terão que correr da polícia e acabar sem vida com seus corpos jogados em uma creche qualquer. Apesar das bananas, dificilmente serão tratados como animais, ao buscarem vida digna como refugiados em algum país cordial, de franca democracia racial, assim como as centenas de Haitianos o fazem no Acre e em São Paulo.

O racismo não os atinge dessa maneira. Mas os atinge. E sua reação é proporcional. Cabe a nós dizer que sua reação não nos serve! Não será possível para nós, negros e negros brasileiros e de todo o mundo, que não tivemos o talento (ou sorte?) para o estrelato, comer a banana de dinamite, ou chupar as balas dos fuzis, ou descascar a bainha das facas. Cabe a nós parafrasear Daniel, na invertida: “Não tem que ser assim! Nós precisamos mudar! Convivemos há 500 anos com a mesma coisa no Brasil. Temos que acabar com esses racistas retardados, especialmente os de farda e gravata”.

Quanto a Neymar, ele é bom de bola. E como quase todo gênio da bola, superacumula inteligência na ponta dos pés. Pousa com seu filho louro, sem saber que por ser louro, mesmo que se pendure num cacho de bananas, jamais será chamado de macaco. A ofensa, nesse caso, não fará sentido. Mas pensemos: sua maneira de rechaçar o racismo foi uma jogada de marketing ou apenas boa vontade? Seja o que for, não nos serve.

Sou negro, nascido em um país onde a violência e a pobreza são pressupostos para a vida da maior parte da população, que é negra. Querido Neymar – mas não: Luciano Hulk, Angélica, Reinaldo Azevedo, Aécio Neves, Dilma Rousseff, artistas e a imprensa que, de maneira geral, exaltou o “devorar da banana” e agora compartilham fotos empunhando a saborosa fruta, neste país, assim como em todo o mundo, a comparação de uma pessoa negra a um macaco é algo culturalmente ofensivo.

Eu como negro, não admito. Banana não é arma e tampouco serve como símbolo de luta contra o racismo. Ao contrário, o reafirma na medida em que relaciona o alvo a um macaco e principalmente na medida em que simplifica, desqualifica e pior, humoriza o debate sobre racismo no Brasil e no mundo.

O racismo é algo muito sério. Vivemos no Brasil uma escalada assombrosa da violência racista. Esse tipo de postura e reação despolitizadas e alienantes de esportistas, artistas, formadores de opinião e governantes tem um objetivo certo: escamotear seu real significado do racismo que gera desde bananas em campo de futebol até o genocídio negro que continua em todo o mundo.

Eu adoro banana. Aqui em casa nunca falta. E acho os macacos bichos incríveis, inteligentes e fortes. Adoro o filme Planeta dos Macacos e sempre que assisto, especialmente o primeiro, imagino o quanto os seres humanos merecem castigo parecido. Viemos deles e a história da evolução da espécie é linda. Mas se é para associar a origens, por que não dizer que #SomosTodosNegros ? Porque não dizer #SomosTodosDeÁfrica ? Porque não lembrar que é de África que viemos, todos e de todas as cores? E que por isso o racismo, em todas as suas formas, é uma estupidez incompatível com a própria evolução humana? E, se somos, por que nos tratamos assim?

Mas não. E seguem vocês, “olhando pra cá, curiosos, é lógico. Não, não é não, não é o zoológico”.

Portanto, nada de bananas, nada de macacos, por favor!

(Disponível em <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/04/28/contra-o-racismo-nada-de-bananas-por-favor/>)

Anexo 4

Ruth **deAquino**

Ela estava pedindo

Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas. É uma afirmação forte. Leia novamente, por outro ângulo. Homens que atacam mulheres com shorts, saias curtas ou decotes reveladores não têm culpa nenhuma. Eles não são agressores, apenas respondem a seu instinto humano e animal.

O homem, ao atacar, exerce o direito masculino de se apossar daqueles nacos de carne exibidos. Coxas, umbigo, linha dos seios, costas. Se ela mostrou na rua, em público, estava pedindo, não é mesmo? Nesse caso, se existe algum culpado de ataque sexual, claro, é ela. A fêmea que provoca o desejo do macho.

Se você acha que enlouqueci, saiba que faz parte de uma minoria no Brasil. Também sou minoria. Mesmo ciente do preconceito e do machismo entranhados em nossa sociedade, fiquei escandalizada com o resultado de uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), realizada entre maio e junho do ano passado, com 3.810 pessoas em todo o país.

Segundo o levantamento, 65% dos entrevistados concordam parcial (22,4%) ou totalmente (42,7%) com a afirmação “mulher que mostra o corpo merece ser atacada”. Não é só homem que acha isso. Muita mulher moralista, hipócrita e ciumenta acha o mesmo. Que queimem no inferno as mulheres fáceis e libertinas... ou apenas sensuais, bonitas e desejáveis que economizam no tecido.

Quinhentas e vinte e sete mil mulheres, adolescentes e crianças são estupradas por ano no Brasil. Isso significa que, a cada dia, ocorrem 1.443 estupros de seres do sexo feminino. São 60 estupros por hora. Um estupro por minuto. Não sei quanto tempo você leva para ler esta coluna. Marque no relógio e, no ponto final, saberá quantas mulheres, adolescentes e crianças terão sido atacadas sexualmente enquanto você pensa se faz parte dos 65% de brasileiros que culpam a vítima.

“Mulher ainda é vista como propriedade no país. Homem pode fazer o que quiser do corpo feminino.” Essa é a visão da socióloga Samira Bueno, diretora executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. “Está no senso comum que a mulher provoca e, por isso, é estuprada, que ela apanha porque o marido estava nervoso, que ela deve tolerar as agressões para manter o núcleo familiar”, disse Samira ao jornal *O Globo*.

A pesquisa do Ipea revela um poço de preconceitos. Dá arrepio na alma. Mas prefiro me concentrar na parte mais atroz e cruel: a inversão da culpa nos ataques sexuais. Que

explica também por que 58% dos entrevistados acham que, “se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros”. Eles culpam Eva e seus atributos físicos.

As famílias ajudam a perpetuar o preconceito. Pais e mães que se orgulham do filho “ganhão” e “comedor” e castigam a filha “namoradeira” e sexualmente livre contribuem para visões distorcidas dos gêneros. Ambas as atitudes – o orgulho e a rejeição – são equivocadas.

Escrevi uma coluna, “Os pegadores e as vagabundas”, que descreve exatamente essa dupla moral. O número alto ou baixo de parceiros sexuais não determina o caráter ou o real prazer de ninguém. A rotatividade na cama não deveria ser tachada de devassidão. Não sempre. A busca talvez? Mas o homem pode buscar, e a mulher não... ainda hoje, no ano 2014, ela é malvista.

Em cidades litorâneas e quentes onde se anda semidespido, como o Rio de Janeiro, fica claro, nos calçadões, o código do figurino diferenciado. Homens de todas as idades e corpos caminham de sunga, mas praticamente só as gringas caminham de biquíni, sem nada por cima. As cariocas têm receio de ser atacadas verbalmente ou fisicamente se andarem na calçada de biquíni.

Em São Paulo, passar a mão dentro do metrô e dos trens virou esporte de macho mal resolvido, que quer extravasar as frustrações. Homens foram presos em flagrante, sob acusação de abuso de passageiras jovens

e bonitas. Alguns desses abusadores se gabam na internet de usar o transporte público para molestar as mulheres. Há os que se masturbam, que se encostam, que filmam as moças. Uma passageira disse ao *Fantástico* que anda no metrô com uma chave de fenda, por defesa pessoal. Outra pediu que a sociedade pare de julgar as mulheres pelas roupas. Mas esse dia parece estar longe. Sempre esteve.

Quando eu, garota de praia, estava perto de completar 11 anos, meu pai me proibiu de usar biquíni, porque tinha ficado “mocinha” – eufemismo para a primeira menstruação. Nem “duas peças” podia. Precisava ser maiô inteiro. Era uma ordem. Me senti confusa e humilhada, não protegida. Meu pai também destruiu uma minissaia a tesouradas, para eu não mostrar as coxas. Dizia que era para meu bem. Foi mesmo, porque ali, naquele apartamento de Copacabana, comecei a me rebelar. ♦

Ruth de Aquino é colunista de EPOCA raquino@edglobo.com.br

**PARA 65%,
A VÍTIMA É
CULPADA PELO
ESTUPRO SE USAR
SHORT, DECOTE
OU SAIA CURTA**

Anexo 5

“O racismo, o urro e a dor”

Roberto Pompeu de Toledo



Esportistas, depois de uma jornada de triunfo, gozam da delícia de ser conduzidos ao sono pelo filminho em que repassam a proeza do dia. O meio-campo Arouca, do Santos, naquela noite, teve o filminho sufocado por gritos racistas (Foto: Ricardo Saibun / Santos FC)

O jogador Arouca, do Santos, dava entrevistas ao final do jogo contra o Mogi Mirim, pelo Campeonato Paulista de futebol, quando começou a ser chamado de macaco por torcedores nas arquibancadas.

Arouca é um negro elegante, dentro e fora do campo de jogo, que ostenta orgulhosamente sua negritude no cabelo arrumado ao estilo rastafári.

Ao ouvir os gritos, desconcertou-se. Justamente naquela noite, em que tinha marcado o mais belo gol do jogo, e um dos mais belos da carreira, disparando um chute “de voleio”, com as duas pernas no ar, vinha a ser alvo do ódio selvagem.

A torcida do seu time o tinha saudado com o grito de “Arouca na seleção”.

Os imbecis da arquibancada agora diziam que seleção, para ele, só se for de país africano. O momento de desconcerto, em que interrompe a entrevista, se atrapalha e se cala, revela a enormidade do golpe. Antes de revolta, é a perplexidade que o toma.

Fora atingido por um raio.

Dias antes, o juiz Márcio Chagas da Silva, que apitava o jogo entre os times do Esportivo e do Veranópolis, pelo Campeonato Gaúcho, na cidade de Bento

Gonçalves (RS), foi xingado por hordas que, não contentes, riscaram seu carro e o emporcalharam com cascas de banana.

A última do futebol brasileiro é, em troca dos jogadores que vende para a Europa, importar os xingamentos racistas que se ouvem por lá.

Como combater o racismo nos estádios? Como combater o racismo em geral? Não há resposta fácil para tais questões.

No caso de Arouca, a Federação Paulista de Futebol reagiu rápido, interditando o estádio do Mogi Mirim pelo tempo que durar um inquérito a respeito do ocorrido, com a possibilidade de a interdição se prorrogar dependendo das conclusões do inquérito. A medida foi contestada. A punição deveria se restringir aos culpados, não a toda uma coletividade.

Entre uma tese e outra, o colunista Hélio Schwartzman, da Folha de S. Paulo, apresentou uma terceira. Amparado no filósofo Stuart Mill, defendeu a ideia de que “mesmo os piores preconceitos precisam ter sua circulação assegurada”, para que, expostos à plena luz, possam ser contestados e vencidos.

De outro modo, as respostas a tais preconceitos arriscam ser percebidas elas próprias como “simples preconceitos, sem base racional”.

O argumento é inteligente, e impecavelmente coerente com a visão liberal de circulação o mais desimpedida possível das ideias.

Ocorre que, no caso do racismo, não se está tratando com seres racionais. Como vencê-los pelas ideias? Campanhas não faltam. No Brasil e no mundo espalhou-se a moda de exibir faixas e acender letreiros contra o racismo nos estádios.

Ao mesmo passo, multiplicam-se os atos de racismo. Dá até para desconfiar que as campanhas os estimulam.

“No Brasil e no mundo espalhou-se a moda de exibir faixas e acender letreiros contra o racismo nos estádios. Ao mesmo passo, multiplicam-se os atos de racismo. Dá até para desconfiar que as campanhas os estimulam” (Foto: Lucas Prates / Hoje em Dia / Gazeta Press)

Acresce que o racista do estádio não se exprime por ideias. Sua arma é o xingamento. Nessas circunstâncias, e considerando a habitual incapacidade dos investigadores brasileiros de individualizar os culpados, a interdição dos estádios é o que resta. A desproporção da pena é uma vantagem; garante a repercussão da punição.

Sobra, como ponto último e íntimo da questão, a dor de ser alvo de atos e palavras racistas. Outra vítima, o jogador Tinga, do Cruzeiro, num jogo recente contra o Real Garcilaso, do Peru, era saudado em unísono com gritos imitando macaco toda vez que pegava na bola. Seu filho, segundo Tinga contou depois, assistia ao jogo pela televisão.

A muitos filhos e muitas mães tem ocorrido o mesmo. Esportistas, depois de uma jornada de triunfo, gozam da delícia de ser conduzidos ao sono pelo filminho em que passam e repassam a proeza do dia. Arouca, naquela noite, teve o filminho de seu voleio sufocado pelos gritos de “macaco”.

A peça Jesus Cristo Superstar está voltando ao cartaz em São Paulo trazendo no papel-título um ator com a estupenda cabeleira de sempre, corpo de atleta, pele clara e olhos que pelas fotos parecem claros. Os pintores do Renascimento terem elegido tal tipo para representar um judeu da Palestina do século I é racismo lá deles, que a história da pintura consagrou e o tempo apagou.

Já numa peça moderninha, que pretende apresentar um Jesus “humanizado”, insistir no modelo equivale a pecar pela base.

(Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/campeonato-paulista/>)

Anexo 6

“A luta contra a naturalização do preconceito”

Daniel Soczek

O Dia Internacional contra a Homofobia é celebrado em 17 de maio por ocasião da exclusão da homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS), fato ocorrido em 1992. O preconceito em relação a esse grupo social, no Brasil, é um fenômeno observável em todos os segmentos sociais. Ainda que sejam poucos os casos noticiados de discriminação e violência contra esta parcela da população, pesquisas apontam noutra direção. É o caso, por exemplo, do 2.º Relatório Sobre Violência Homofóbica, de 2012, divulgado em meados de 2013. Segundo o relatório, o número de denúncias cresceu 166% em relação ao ano anterior, saltando de 1.159 para 3.084 registros. O número de violações também cresceu: saiu de 6.809 para 9.982, um aumento de 46,6%.

Contra a naturalização do preconceito, faz-se necessária a reflexão crítica sobre o conceito de cidadania e sua implementação na realidade. Para tal ação, já possuímos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei, independentemente de sua cor, etnia, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, idade, credo, origem ou grau de escolaridade. A Carta

Constitucional do Brasil, de 1988, já no seu primeiro artigo, menciona os conceitos de cidadania e dignidade da pessoa humana. No Artigo 3º é mencionado, como objetivo da República, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e no Artigo 5º que são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas.

A existência de uma legislação dessa natureza não assegura o rompimento social com a discriminação, e não supera, por si só, os preconceitos, ainda que seja fundamental para garantir o caráter democrático da sociedade. Por isso é necessária sua contínua revisão e ampliação como instrumento que auxilia na construção de uma sociedade mais justa.

No Brasil, podemos destacar dois momentos relativos à luta acima mencionada. Como primeiro momento, a ação realizada por movimentos sociais e ONGs nos anos 70, 80 e 90 do século 20, que deram visibilidade a esse segmento de população. Na perspectiva do exercício da cidadania, a opção sexual sai do exclusivo plano do moralismo e alcança um status de opção social que exige reconhecimento.

No segundo momento, podemos demarcar o reconhecimento público-estatal dessa demanda, a partir da Secretaria Nacional de Direitos Humanos e a formulação dos Planos Nacionais em Direitos Humanos, que avança na reflexão contra a homofobia. Esses dois movimentos possuem um caráter pedagógico no intuito de contribuir para a emancipação do grupo GLBT, ao considerar a importância da tipificação legal como crime para condutas que atentem contra a liberdade de expressão.

E é nesse quesito que repousa, hoje, uma das muitas preocupações dos movimentos GLBT. Em 2006 houve a proposição de um projeto de lei para definir e punir os crimes de ódio e intolerância resultantes de discriminação ou preconceito. Tal projeto, no final de 2013, foi apensado a outro projeto de lei, postergando indefinidamente sua discussão.

Por exemplos históricos como esse, fica demonstrada a necessidade de um acompanhamento da sociedade brasileira das discussões realizadas nas esferas estatais, no sentido de contribuir de forma cada vez mais qualificada com o processo democrático. Fica, portanto, o convite para uma participação mais efetiva e democrática no exercício da cidadania para que a concepção de Direitos Humanos e a legislação vigente não se limitem a uma bonita ideia, porém, distante da realidade cotidiana.

Daniel Soczek, doutor em Sociologia Política, é professor de Direitos Humanos do Grupo Uninter.

(Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/opinia0/conteudo.phtml?id=1469472&tit=A-luta-contra-a-naturalizac0o-do-preconceito>)

Anexo 7

“Pela ‘extinção’ dos índios no Brasil”

Jader Christo



O índio só é considerado um problema porque a sociedade insiste em considerá-lo sub-raça exótica, numa atitude preconceituosa

Na qualidade de neto de índio, fico chocado quando vejo um turista sendo recebido por um bando de coitados, ornados ridiculamente com penas de plástico, falando com sotaque de “caboclo” incorporado de Umbanda e dançando uma dança estranha como se tivessem um espinho em um dos pés e circulando, mancando e grunhindo por uma “aldeia” mais deprimente ainda.

Lógico que eu não ficaria tão indignado, se após essa apresentação, cada índio vestisse uma roupa decente, entrasse no seu carro e fosse para uma casa decente. Mas continuam lá, vestindo trapos e morando indignamente.

É a discriminação cruel a qual são submetidos todos da etnia. E justamente esta sociedade que vive bradando insistentemente por direitos “desses” e “daqueles”, é que acha normal manter pessoas como se fossem animais exóticos.

Quem achar que índio deve viver lá no mato, fazendo cocô na moita, morando numa oca fedida, sem calça, e se limpando com folha, deveria levar a própria família pra lá e sentir se é bom. Voltará cheio de picadas de mosquito, vermes, malária. Não é justo, não é direito.

Índio quer progresso.

O índio só é considerado um problema porque a sociedade insiste em considerá-lo sub-raça exótica, um bichinho primitivo, numa atitude discriminativa, preconceituosa.

Se existe um problema, este seria resolvido com uma atitude: considerá-los seres humanos participantes da sociedade e...Trabalho. Colocar todo mundo pra trabalhar.

A proposta é a seguinte: reunir todas as etnias, xavantes, tupis, ianomâmis. Recolher as carteiras da FUNAI e distribuir carteira de trabalho. E mandar todo o mundo procurar serviço. Participar da sociedade.

O mundo girou, a sociedade moderna é mais confortável, e o índio (na condição de etnia), tem o direito de participar disso, embora muitos deles não saibam. E embora ainda exista uma legião de preconceituosos, cravejados de “boas intenções” (que o diabo os carregue) que os querem assim, primitivos. Claro que, se alguém ficar enchendo a cabeça deles com essa historia de tradição, eles vão sempre acreditar que aquilo é bom.

É um preconceito cruel achar que índio não pode evoluir. É chamar a todos de sub raça e iludir dizendo que eles têm que morar na selva. Se fosse pensar desta forma, os descendentes de portugueses teriam que passar a vida plantando uva e pescando bacalhau e os descendentes de japoneses só poderiam plantar arroz. Claro que não é assim.

Todas as raças e povos que chegaram aqui no Brasil usam a tecnologia e o conforto disponíveis no mundo moderno. Todos têm esse direito.

É lógico que tem uma meia dúzia lá na selva que não querem mais nada com o batente, pois já perderam o trem da história, mas então vamos educar e preparar os filhos para viverem no mundo moderno.

Até porque, de qualquer forma, os jovens indígenas acabam vindo para a cidade mesmo, e sem nenhum preparo, porque algum idiota decretou que eles deveriam receber cultura regional , própria para indígenas, ou seja...nada.

Proponho dar ao índio o direito que todos têm. Isso sim será a verdadeira cidadania para essa etnia que insistem em chamar de sub raça e decretam sua exclusão social eterna.

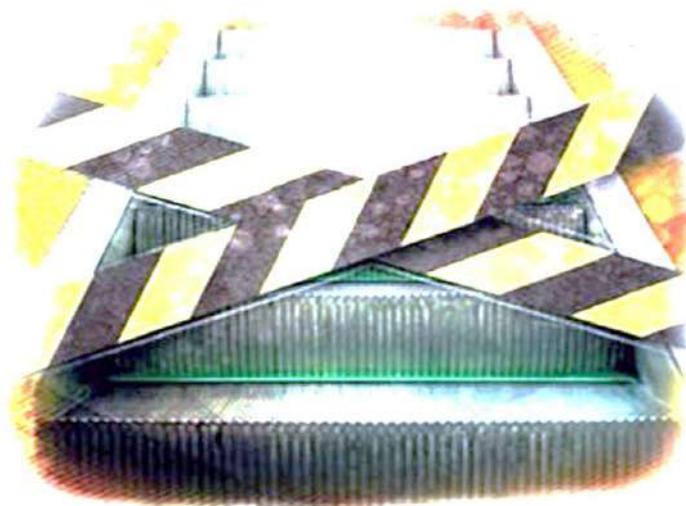
Ao fim dos índios.

(Disponível em <http://opiniaoenoticia.com.br/opiniao/pela-extincao-dos-indios-no-brasil/>)

Anexo 8

“A violência não é uma fantasia”

Lya Luft artigo publicado



“Se não tivermos nenhum medo, estaremos sendo perigosamente alienados. A segurança, como tantas coisas, parece ter fugido ao controle de instituições e autoridades” (Ilustração: Atômica Stúdio)

A violência nasce conosco. Faz parte da nossa bagagem psíquica, do nosso DNA, assim como a capacidade de cuidar, de ser solidário e pacífico. Somos esse novelo de dons. O equilíbrio ou desequilíbrio depende do ambiente familiar, educação, exemplos, tendência pessoal, circunstâncias concretas, algumas escolhas individuais.

Vivemos numa época violenta. Temos medo de sair às ruas, temos medo de sair à noite, temos medo de ficar em casa sem grades, alarmes e câmeras, ou bons e treinados porteiros.

As notícias da imprensa nos dão medo em geral. Não são medos fantasiosos: são reais. E, se não tivermos nenhum medo, estaremos sendo perigosamente alienados. A segurança, como tantas coisas, parece ter fugido ao controle de instituições e autoridades.

Nestes dias começamos a ter medo também dentro dos shoppings, onde, aliás, há mais tempo aqui e ali vêm ocorrendo furtos, às vezes assaltos, raramente noticiados. O que preocupa são movimentos adolescentes que reivindicam acesso aos shoppings para seus grupos em geral organizados na internet.

É natural e bom que grupos de jovens queiram se distrair: passear pelos corredores, alegres e divertidos, ir ao cinema, tomar um lanche, fazer compras.

Porém correr, saltar pelas escadas rolantes, eventualmente assumir posturas agressivas ou provocadoras e bradar palavras de ordem não é engraçado.

Derrubar crianças ou outros jovens, empurrar velhos e grávidas, não medindo consequência de suas atitudes, não é brincadeira. Shoppings são lugares fechados, com grande número de pessoas, e portanto podem facilmente virar perigosos túneis de pânico.

Juventude não é sinônimo de grossura e violência (nem de inocência e ingenuidade). Neste caso, os que perturbam são jovens mal-educados (a menina endinheirada também não é sempre refinada...) ou revoltados.

Culpa deles? Possivelmente da sociedade, que por um lado lhes aponta algumas vantagens materiais, por outro não lhes oferece boas escolas, com muito esporte também em fins de semana, nem locais públicos de prática esportiva com qualidade (esportistas famosas como as tenistas irmãs Williams, meninas pobres, começaram em quadras públicas americanas).

Parece que ainda não se sabe como agir: alguns jornalistas ou psicólogos e antropólogos de plantão, e gente de direitos humanos às vezes tão úteis, acham interessante e natural o novo fenômeno, recorrendo ao jargão tão gasto de que “as elites” se assustam por nada, ou “as elites não querem que os pobres se divirtam”, e “os adultos não entendem a juventude”.

Pior: falam em preconceito racial ou social, palavatório vazio e inadequado, que instiga rancores. As elites, meus caros, não estão nos nossos shoppings; estão em seus iates e aviões pelo mundo.

No momento em que as manifestações violentas de junho estão aparentemente calmas (pois queimam-se ônibus e crianças, há permanentes protestos menores pelo Brasil), achar irrestritamente bonito ou engraçado um movimento juvenil é irresponsabilidade. E é bom lembrar que, com shoppings fechando ainda que por algumas horas, os empregados perdem bonificações, talvez o emprego.

As autoridades (afinal, quem são os responsáveis?) às vezes parecem recear uma postura mais firme e o exercício de autoridade: como pode ocorrer na família e na escola, onde reinam confusão e liberalismo negativo, queremos ser bonzinhos, para desamparo dessa menina.

Todos devem poder se divertir, conviver. Mas cuidado: exatamente por serem jovens, os jovens podem virar massa de manobra. Os aproveitadores de variadas ideologias, ou simplesmente os anarquistas, os violentos, estão sempre à espreita:

já começam a se insinuar entre esses adolescentes, ou a organizar grupos de apoio a eles — certamente sem serem por eles convidados.

Bandeiras, faixas, punhos erguidos e cerrados e palavras de ordem não são divertimento, e nada têm a ver com juventude. Não precisamos de mais violência por aqui. É bom abrir os olhos e descobrir o que fazer enquanto é tempo.

(Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/lya-luft-a-violencia-nao-e-uma-fantasia/>)

Anexo 9

“Índio é gente”

Xico Graziano

Hoje é o Dia do Índio. Merecido. A data ajuda a valorizar as origens da sociedade, provoca reflexão sobre o presente. Difícil é descobrir o que guarda o futuro para os remanescentes indígenas. Haverá espaço para eles na sociedade pós-moderna?

Talvez 5 milhões de nativos, ninguém sabe ao certo quantos, viviam no Brasil na época do descobrimento. Distintamente da colonização espanhola na América Central, os portugueses aqui não atuaram para dizimá-los. Longe do confronto, os índios mantiveram espírito colaborativo com os colonizadores.

Eram rudimentares e dispersos os índios brasileiros. Viviam como na Idade da Pedra. Ignoravam a faca e o anzol, nunca haviam visto uma galinha ou um cavalo, comiam mandioca, desconheciam a banana. Não ergueram castelos nem usavam joias. Esse "atraso" histórico os levou ao encantamento com as bugigangas tecnológicas trazidas pelos portugueses.

Sabe-se que as doenças europeias - gripe, sífilis, rubéola - causaram elevada mortandade nos povos originais das Américas. A perda de territórios e a miscigenação também foram causas de decréscimo populacional. Resultado: hoje se contam 460 mil índios nas aldeias, distribuídos entre 225 tribos. As línguas originais, estimadas em 1.300, reduziram-se a 180 dialetos.

Somam 107 milhões de hectares as reservas indígenas brasileiras, distribuídas em 611 territórios, dos quais 98% pertencem à Amazônia. Não é pouco. Tais espaços, protegidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai), ultrapassam em 48,6% a área cultivada no País, exceto pastagens. Significa que cada índio,

contando crianças e mulheres, domina uma média de 228 hectares. Na agricultura, a área média dos estabelecimentos rurais, segundo o IBGE, soma 68,2 hectares.

Pode parecer muita terra para pouco índio. Mas faz sentido. Além da necessidade de preservação florestal das imensas glebas, tornado viáveis a caça e a pesca artesanal, as reservas indígenas cumprem, simultaneamente, função ambiental relevante, protegendo valiosos ecossistemas naturais. Justificam-se, assim, duplamente.

O núcleo da questão indígena não reside no tamanho da área que eles ocupam. Nem na recente, e controversa, demarcação de novos territórios, que avançam sobre terras agricultadas há décadas, particularmente em Roraima e em Mato Grosso do Sul. O dilema, mais complexo, advém do papel destinado aos remanescentes indígenas na sociedade atual. A dúvida parece ser eterna: é melhor mantê-los distantes, isolados, ou certo seria promover sua integração na sociedade? Tutela ou suicídio étnico?

A prudência indica o caminho do meio. Mas a rota é difícil. Os vetores da modernidade, alimentados pela facilidade da comunicação, atingem em cheio as aldeias indígenas, afetando seus costumes e danificando sua cultura secular. Levam, ao mesmo tempo, qualidade de vida e alcoolismo, televisão e prostituição. Como se opor ao progresso?

Jean-Jacques Rousseau, em seu famoso Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens (1755), provocou uma grande polêmica ao defender o "nobre selvagem". Dizia o filósofo suíço que o "estado de natureza" primitivo era moralmente superior à civilização, pois esta deformava a essência humana. Deu o que falar.

É aristotélica a discussão, que nunca perdeu sua pertinência, sobre o caráter da natureza humana. Agora, sob os imperativos da sociedade tecnológica e globalizada, a pergunta permanece: serão os povos tradicionais naturalmente bons? A pergunta nunca esboçou fácil resposta.

Recentemente estive no México visitando as ruínas das civilizações pré-hispânicas, desde a cidade sagrada de Chichén Itzá, símbolo da civilização maia, até o recém-descoberto Templo Mayor dos astecas e o mistério de Teotihuacán, com suas magníficas pirâmides do Sol e da Lua.

Curtir aquela estranha beleza histórica não suplanta o horror de descobrir que templos, pirâmides e cenotes eram, na verdade, venerados locais de sacrifícios humanos. Princesas se assassinavam barbaramente em rituais religiosos, alimentando o poder macabro daquelas sociedades antigas. Para os astecas, o equilíbrio cósmico só seria mantido se os deuses fossem alimentados com "corações palpitantes". Crueldade pura.

Nós somos levados a ser condescendentes com os povos primitivos, talvez por buscarmos um subterfúgio que esconda as mazelas da sociedade atual. Esse

esconderijo mental, ultimamente, inventou que os indígenas seriam "ecológicos". Um conceito idílico, falso.

Os tupiniquins foram grandes incendiários da floresta virgem, utilizando o fogo para abrir roça - a conhecida "coivara" - e encurralar a caça. A devastação da floresta atlântica começou com a aliança entre portugueses e índios. Juntos, com machado afiado, derrubaram todas as árvores de pau-brasil que conheciam.

Questionar a santidade dos antepassados explica parte do sucesso do Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil, imperdível livro de Leandro Narloch. Ele "joga tomates" na historiografia oficial e contesta o mito do índio como homem puro, vivendo em harmonia com a natureza, ideia comum na cabeça das pessoas, das crianças principalmente.

Nas comemorações do Dia do Índio, a melhor forma de valorizá-los será tratá-los dentro da sua própria vivência, jamais os estereotipando como sublimes representantes da bondade celestial. Há índios perversos, como perversos são aqueles que não os toleram.

Apostar na diversidade étnica e cultural mistura respeito com realismo. As famílias indígenas carecem ter oportunidades, educação, vida saudável, cuidados do Estado. Nada que ver com a tutela que os trata como se incapazes fossem.

Índio é gente, ser humano, não bicho estranho.

(Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,indio-e-gente,708239,0.htm>)

Anexo 10

No Brasil, discriminação social supera a racial

por Monique dos Anjos



Monique dos Anjos é jornalista do Portal de notícias Abril.com

Questionar a existência e proporção da discriminação racial no Brasil pode ser considerado tão severo quanto o preconceito em si. E, muito embora diversas campanhas preguem a igualdade, esta parece longe de ser a palavra para definir o julgamento que os brasileiros impõem uns aos outros.

Constatar que o acesso à educação e conseqüentemente ao mercado de trabalho é escasso entre negros e pardos, grupo que representa, segundo dados do IBGE, 51,1% da população brasileira, não é uma missão árdua. Estatísticas das mais diversas alertam para a disparidade, por exemplo, do número de negros e brancos que não sabem ler (o analfabetismo funcional atinge 16,4% dos brancos, 27,2% dos negros e 28,6% dos pardos).

Deve-se tomar cuidado, no entanto, para diferenciar o que é fruto do racismo e o que é proveniente do resultado da falta de oportunidades decorrentes de uma série de fatores, como a já citada má formação.

No Brasil, o racismo se revela em situações ínfimas do cotidiano, como a moça do caixa que pede o documento de identidade à simpática cliente negra de cartão de crédito em punho, mas não parece repetir o ritual com os demais integrantes da fila que não sejam afro-descendentes.

Dúvidas sobre a legitimidade do pensamento que defende, ainda que envergonhadamente, a existência do racismo em terras brasileiras? Por que então se fez necessário criar um tal disque-preconceito? A central telefônica foi pensada em 2008, para registrar os mais diferentes tipos de injúria racial, na maioria das vezes proferida de um branco para um negro – embora o contrário também ocorra.

“ No país que dá diploma de doutorado para qualquer um de terno e gravata, fica fácil ser alvo de preconceito quando sua figura não exala seu poder de compra ”

Mas quem são os vitimados, cuja agressão verbal foi tão severa, a ponto de se fazer necessário denunciar, historiar, punir? Seriam os jovens executivos que a caminho do trabalho ouviram acusações estapafúrdias ou o senhor de chinelos, confundido como sendo o ladrão de seu próprio carro? Ou até mesmo o jovem, atrasado e apressado, que corre em direção ao último ônibus da linha e é parado por policiais?

Certamente, os dois últimos cidadãos interpretam os personagens perfeitos para o cenário de um crime passível de prisão. E eles têm algo em comum: são pobres. No Brasil, país que dá diploma de doutorado para qualquer um de terno e gravata, fica fácil ser alvo de preconceito quando sua figura não exala seu poder de compra.

Pobre sofre maiores privações, seja ele negro ou branco. Para ele será mais difícil passar para a segunda rodada de entrevistas de emprego com sua roupa surrada. Também será a esse cidadão ou cidadã que os olhares mirarão ao soar do alarme na porta do shopping.

No país que elegeu um sindicalista sem diploma universitário como presidente da República, preconceito social supera, sim, o racial. Motivo para alívio? Certamente não. O preconceito social é tão execrável ou mais que o racial. Porque denuncia o comportamento de pessoas que se permitem julgar os demais pela cor de sua cútis, mas que não se importam em tolerar a presença de alguém que veem como “inferior”, mas que ao menos tem algo a oferecer.

Duro também é constatar que no Brasil, a maioria da população não é apenas negra, mas pobre e conseqüentemente se manterão alvo de preconceito, por uma razão ou por outra. Será peça classe social ou pela cor? Não fará diferença. A ofensa continuará sendo motivo da criação de mais linhas para o disque-racismo.

Anexo 11 – Questões de Avaliação Modelo Prova Brasil

QUESTÃO 01

D1

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- (A) a venda de narcóticos.
- (B) a falsificação dos remédios.
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

QUESTÃO 02

D3

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são freqüentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do

mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l. 2) e (l. 3) significa que Scliar é

- (A) crítico e detalhista.
- (B) criativo e inconseqüente.
- (C) habilidoso e talentoso.
- (D) inteligente e ultrapassado.

QUESTÃO 03

D4

O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

D6

QUESTÃO 04

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Uma frase que resume a idéia principal do texto é:

- (A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.

- (B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
 (C) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
 (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

D14

QUESTÃO 05

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo - aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

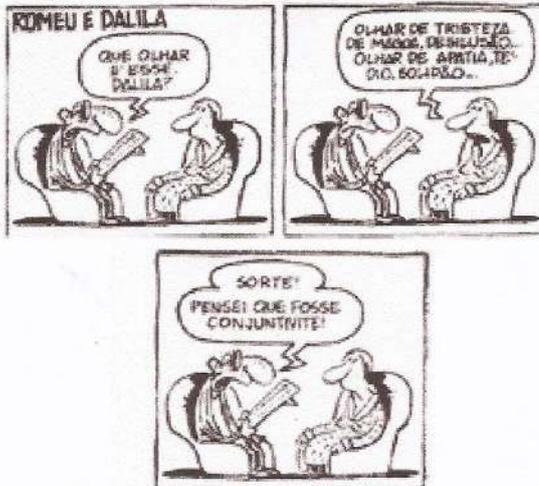
BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

A expressão que revela uma opinião sobre o fato "... vinham todos dormir em nossa casa" (l. 10), é

- (A) "Às vezes chegava alguém a cavalo..."
 (B) "E às vezes o rio atravessava a rua..."
 (C) "e se tomava café tarde da noite!"
 (D) "Isso para nós era uma festa..."

D5

QUESTÃO 06



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:

- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- (C) insensibilidade.
- (D) revolta.

D12

QUESTÃO 07

A antiga Roma ressurge em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma jóia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível.

A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do Instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tomaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio.

Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde

os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aque-dutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superinteressante, dezembro de 1998, p. 63.

A finalidade principal do texto é

- (A) convencer.
- (B) relatar.
- (C) descrever.
- (D) informar.

D20

QUESTÃO 08

Texto I

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor, eu nada seria.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade;
O amor é bom, não quer o mal,
Não sente inveja ou se envaidece.

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É um não contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder.
É um estar-se preso por vontade;
É servir a quem vence o vencedor;
É um ter com quem nos mata lealdade,
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado, e todos dormem, todos dormem,
todos dormem.

Agora vejo em parte,
Mas então veremos face a face.
É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

Legião Urbana. As quatro estações. EMI, 1989 –
Adaptação de Renato Russo: I Coríntios 13 e So- neto
11, de Luís de Camões.

Texto II

Soneto 11

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo amor?

Luís Vaz de Camões. Obras completas.
Lisboa: Sá da Costa, 1971.

O texto I difere do texto II

- (A) na constatação de que o amor pode levar até à morte.
- (B) na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.
- (C) na expressão da beleza do sentimento dos que amam.
- (D) na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso.

D21

QUESTÃO 09

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 minu-tos 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 açu-carado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeira 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 I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes america-nos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

QUESTÃO 10

D2

A floresta do contrário

Todas as florestas existem antes dos homens.

Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.

Mas nesta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica.

Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar.

É o que se poderia chamar de vingança da natureza – foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor.

Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores – aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão.

Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.

Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras.

Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado a uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

LIMA, Ricardo da Cunha. Em busca do tesouro de Magritte. São Paulo: FTD, 1988.

No trecho "Elas estão lá e então o homem chega,..." (l. 2), a palavra destacada refere-se a:

- (A) flores.
- (B) casas.
- (C) florestas.
- (D) árvores.

D10

QUESTÃO 01

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.

– 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.

(...).

DRUMMOND, Carlos. *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

QUESTÃO 02

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que desco-brisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E

foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997.

O menino ficou tremendo, gaguejando porque

(A) a viagem foi longa.

(B) as dunas eram muito altas.

(C) o mar era imenso e belo.

(D) o pai não o ajudou a ver o mar.

QUESTÃO 03

D15

Acho uma boa idéia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades in-teressantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

(Juliana Araújo e Souza)

(Correio Braziliense, 10/02/2003, Gabarito. p. 2.)

Em "A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes." (l. 5-6), a palavra destacada indica:

(A) alternância.

(B) oposição.

(C) adição.

(D) explicação.

QUESTÃO 04

D7

O mercúrio onipresente

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurge nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

Jeffrey Kluger. IstoÉ, nº 1927, 27/06/2006, p.114-115.

A tese defendida no texto está expressa no trecho:

- (A) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
- (B) o chumbo da gasolina ressurgue com a ação do tempo.
- (C) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.
- (D) o total controle dos venenos ambientais é impossível.

D8

QUESTÃO 15

Os filhos podem dormir com os pais?
(Fragmento)

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações sub-jacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente.

Posternak – Este hábito é bem freqüente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que agüentar birra no meio da madrugada; e com culpa – "coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo". O que falta são limites claros e concretos. A criança que "sacaneia" os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.

ISTOÉ, setembro de 2003 -1772.

O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa:

- (A) a birra na madrugada é pior.
- (B) a criança tem motivações subjacentes.
- (C) o fato é muitas vezes eventual.
- (D) os limites estão claros.

D9

QUESTÃO 16

Necessidade de alegria

O ator que fazia o papel de Cristo no espetáculo de Nova Jerusalém ficou tão compenetrado da magnitude da tarefa que, de ano para ano, mais exigia de si mes-mo, tanto na representação como na vida rotineira.

Não que pretendesse copiar o modelo divino, mas sentia necessidade de aperfeiçoar-se moralmente, jamais se permitindo a prática de ações menos nobres. E exagerou em contenção e silêncio.

Sua vida tornou-se complicada, pois os amigos de bar o estranhavam, os cole-gas de trabalho no escritório da Empetur (Empresa Pernambucana de Turismo) pas-saram a olhá-lo com espanto, e em casa a mulher reclamava do seu alheamento.

No sexto ano de encenação do drama sacro, estava irreconhecível. Emagrecera, tinha expressão sombria no olhar, e repetia maquinalmente as palavras tradicionais. Seu desempenho deixou a desejar.

Foi advertido pela Empetur e pela crítica: devia ser durante o ano um homem alegre, descontraído, para tornar-se perfeito intérprete da Paixão na hora certa. Além do mais, até a chegada a Jerusalém, Jesus era jovial e costumava ir a festas.

Ele não atendeu às ponderações, acabou destituído do papel, abandonou a família, e dizem que se alimenta de gafanhotos no agreste.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Histórias para o Rei. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 56.

Qual é a informação principal no texto "Necessidade de alegria"?

- (A) A arte de representar exige compenetração.
- (B) O ator pode exagerar em contenção e silêncio.
- (C) O ator precisa ser alegre.
- (D) É necessário aperfeiçoar-se.

D16

QUESTÃO 17

O cabo e o soldado

Um cabo e um soldado de serviço dobravam a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.

Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:

— Eu sou irmão da vítima.

Todos olharam e logo o deixaram passar.

Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser

atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:

— Ora essa, o parente é seu.

Revista Seleções. Rir é o melhor remédio. 12/98, p.91.

No texto, o traço de humor está no fato de:

- (A) o cabo e um soldado terem dobrado a esquina.
- (B) o cabo ter ido verificar do que se tratava.
- (C) todos terem olhado para o cabo.
- (D) ter sido um burro a vítima do atropelamento.

D17

QUESTÃO 17

Eu sou Clara

Sabe, toda a vez que me olho no espelho, ultimamente, vejo o quanto eu mudei por fora. Tudo cresceu: minha altura, meus cabelos lisos e pretos, meus seios. Meu corpo tomou novas formas: cintura, coxas, bumbum. Meus olhos (grandes e pretos) estão com um ar mais ousado. Um brilho diferente. Eu gosto dos meus olhos. São bonitos. Também gosto dos meus dentes, da minha franja... Meu grande problema são as orelhas. Acho orelha uma coisa horrorosa, não sei por que (nunca vi ninguém com uma orelha bonita, bem-feita). Ainda bem que cabelo cobre orelha!

Chego à conclusão de que tenho mais coisas que gosto do que desgosto em mim. Isso é bom, muito bom. Se a gente não gostar da gente, quem é que vai gos-tar? (Ouvi isso em algum lugar...) Pra eu me gostar assim, tenho que me esforçar um monte.

Tomo o maior cuidado com a pele por causa das malditas espinhas (babo quando vejo um chocolate!). Não como gordura (é claro que maionese não falta no meu sanduíche com batata frita, mas tudo light...) nem tomo muito refri (celulite!!!). Procuo manter a forma. Às vezes sinto vontade de fazer tudo ao contrário: comer, comer, comer... Sair da aula de ginástica, suando, e tomar três garrafas de refrigerante geladinho. Pedir cheese bacon com um mundo de maionese.

Engraçado isso. As pessoas exigem que a gente faça um tipo e o pior é que a gente acaba fazendo. Que droga! Será que o mundo feminino inteiro tem que ser igual? Parecer com a Luíza Brunet ou com a Bruna Lombardi ou sei lá com quem? Será que tem que ser assim mesmo?

Por que um monte de garotas que eu conheço vivem cheias de complexos? Umas porque são mais gordinhas. Outras porque os cabelos são crespos ou porque são um

pouquinho narigudas.

Eu não sei como me sentiria se fosse gorda, ou magricela, ou nariguda, ou dentuça, ou tudo junto. Talvez sofresse, odiasse comprar roupas, não fosse a festas... Não mesmo! Bobagem! Minha mãe sempre diz que beleza é "um conceito muito rela-tivo". O que pode ser bonito pra uns, pode não ser pra outros. Ela também fala sempre que existem coisas muito mais importantes que tornam uma mulher atraente: inteligência e charme, por exemplo. Acho que minha mãe está coberta de razão!

Pois bem, eu sou Clara. Com um pouco de tudo e muito de nada.

RODRIGUES, Juciara. Dificil decisão. São Paulo: Atual, 1996.

No trecho "...nem tomo muito refri (celulite!!!)." (l.25), a repetição do "ponto de exclamação" sugere que a personagem tem

- (A) incerteza quanto às causas da celulite.
- (B) medo da ação do refrigerante.
- (C) horror ao aparecimento da celulite.
- (D) preconceito contra os efeitos da celulite.

D18

QUESTÃO 18

A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilha-ços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condu-tores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafa-mento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a ex-trema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Em que oração, adaptada do texto, o verbo personificou um objeto?

- (A) O espelho partiu-se em mil estilhaços.
- (B) Os veículos paravam contra a vontade dos condutores.
- (C) O Senado aprovou uma lei em regime de urgência.
- (D) Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes.

D19

QUESTÃO 19

A chuva

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. As coisas. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para:

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.

(C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.

(D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

D13

Leia o texto abaixo.

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seta que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava.

Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. A sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRAND, O. Ignição de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

Na frase "Mãe, tem um homem dentro da pia." (l. 9), o verbo empregado representa, no contexto, uma marca de:

- (A) registro oral formal.
- (B) registro oral informal.
- (C) falar regional.
- (D) falar caipira.