



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JOÃO LUCAS PINHEIRO DA SILVA

**O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL**

MAMANGUAPE-PB

2021

JOÃO LUCAS PINHEIRO DA SILVA

**O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

MAMANGUAPE-PB

2021

S586e Silva, João Lucas Pinheiro da.

O ensino das estratégias de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental a partir dos descritores da Prova Brasil / João Lucas Pinheiro da Silva. - João Pessoa, 2021.

175f. : il.

Orientação: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio Bonifácio.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Ensino. 2. Proficiência leitora. 3. Estratégias de leitura. 4. Descritores.
I. Bonifácio, Carla Alecsandra de Melo Bonifácio. II. Título.

UFPB/B

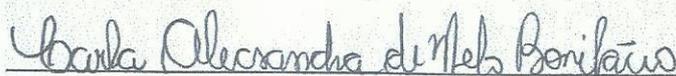
CDU 37

JOÃO LUCAS PINHEIRO DA SILVA

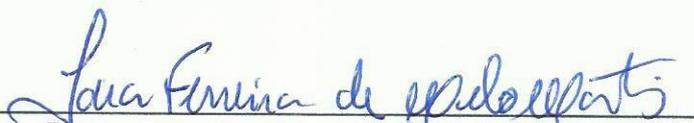
**O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL**

Aprovada em 19/04/2021

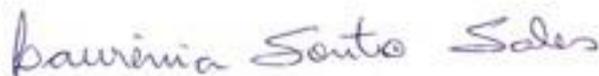
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Orientadora (PROFLETRAS/UFPB)



Profa. Dra. Lara Ferreira de Melo Martins
Examinadora externa (PROFLETRAS/UEPB)



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Examinadora interna (PROFLETRAS/UFPB)

A minha mãe, que mesmo debilitada pelas angústias da vida, foi determinante para que fosse possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar este momento tão importante de crescimento pessoal e profissional;

À minha mãe, que mesmo com o corpo e a mente debilitados pelas intempéries da vida, sempre fez o possível para contribuir com a realização deste trabalho;

À minha orientadora, Professora Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, pela paciência e compreensão e principalmente pelas determinantes diretrizes apresentadas durante o processo de orientação;

Aos Professores Dr.^a Laurênia Souto Sales e Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, pela gentileza e pelas importantes contribuições apresentadas na ocasião do exame de qualificação;

A todos os professores e colegas com os quais convivi durante as aulas presenciais do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB, pelo inesquecível aprendizado compartilhado.

À UFPB e à CAPES, por incentivarem e acreditarem na melhoria do ensino público, e pelo investimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras.

É preciso que a leitura seja um ato de amor.
Paulo Freire

RESUMO

A aquisição de habilidades de leitura é imprescindível para os estudantes da Educação Básica, haja vista que a leitura possibilita a obtenção e a ampliação de conhecimentos que permitem enxergar o mundo criticamente e atuar sobre ele de maneira autônoma. Entretanto, percebemos que a formação de leitores competentes ainda se apresenta como um grande desafio nas escolas públicas de Ensino Fundamental, uma vez que, em relação às habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma leitura eficiente, a maioria dos estudantes apresenta dificuldades de compreensão, mesmo diante de textos de baixa complexidade. Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi fomentar a ampliação da competência leitora de discentes do 9º ano do ensino fundamental, a partir do ensino de estratégias de leitura. A realização desta pesquisa aconteceu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública no município de Igarassu-PE. Este trabalho se justifica pelo fato de que, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, observou-se um rendimento insuficiente desses alunos quanto às atividades de leitura que exigem deles o reconhecimento de informações além das apresentadas explicitamente nos textos. A fim de embasar nossa pesquisa sobre leitura, recorreremos a um aporte teórico que melhor a fundamente, a partir dos estudos desenvolvidos por Antunes (2003), Koch (2010; 2011), Cavalcante (2015), Bakhtin (1986), Kleiman (2011), Travaglia (2009), entre outros. Em relação às estratégias de leitura, buscamos respaldo nos estudos desenvolvidos por Solé (1998) e Kleiman (2016). Além disso, foram consultados documentos oficiais tomados como diretrizes para a educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e a Matriz de Referência SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2013). Em relação à metodologia, a nossa pesquisa é de natureza aplicada e de caráter básico, caracterizando-se como uma pesquisa-ação. Como resultado, apresentamos um Caderno Pedagógico, cujo objetivo é contribuir como subsídio didático não apenas para o professor pesquisador, mas também para outros docentes que tenham interesse em utilizá-lo como instrumento pedagógico. Nele, são apresentadas atividades de leitura que visam ao desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos pesquisados, a partir do ensino das estratégias de leitura.

Palavras-chave: Ensino. Proficiência leitora. Estratégias de leitura. Descritores.

ABSTRACT

The acquisition of reading skills is essential for students of Basic Education, given that reading makes it possible to obtain and expand knowledge that allows them to see the world critically and act on it in an autonomous way. However, we realize that the training of competent readers still presents itself as a major challenge in public elementary schools, since, in relation to the skills necessary for the development of efficient reading, most students have difficulties in understanding, even in the face of low complexity texts. Thus, the main objective of this research was to foster the expansion of the reading competence of students in the 9th grade of elementary school, based on the teaching of reading strategies. This research took place in a 9th grade class of elementary school, from a public school in the municipality of Igarassu-PE. This work is justified by the fact that, during the Portuguese language classes, there was an insufficient performance of these students in terms of reading activities that require them to recognize information in addition to those explicitly presented in the texts. In order to support our research on reading, we resorted to a theoretical contribution that better justifies it, based on the studies developed by Antunes (2003), Koch (2010; 2011), Cavalcante (2015), Bakhtin (1986), Kleiman (2011), Travaglia (2009), among others. Regarding reading strategies, we seek support in the studies developed by Solé (1998) and Kleiman (2016). In addition, official documents taken as guidelines for education in the country were consulted, such as the National Curriculum Parameters - PCN (BRAZIL, 1998), Common National Curriculum Base - BNCC (2017) and the Reference Matrix SAEB/Prova Brasil (BRAZIL, 2013). Regarding the methodology, our research is of an applied nature and basic in character, characterized as an action research. As a result, we present a Pedagogical Notebook, whose objective is to contribute as a didactic subsidy not only for the researcher teacher, but also for other teachers who are interested in using it as a pedagogical tool. In it, reading activities are presented that aim to develop the reading competence of the researched subjects, based on the teaching of reading strategies.

Key words: Teaching. Reading proficiency. Reading strategies. Descriptors.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Condições favoráveis à prática de leitura na escola	30
Quadro 2 – Sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores.....	31
Quadro 3 – Estratégias de leitura	34
Quadro 4 – Habilidades da matriz de referência do SAEB/Prova Brasil	44
Quadro 5 – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa	46
Tabela 2 – Níveis de proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental percentualmente	47
Tabela 3 – Resultado da Avaliação diagnóstica	54

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAIE – Centro de Ciências Aplicadas e Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA: CONCEPÇÕES E PARTICULARIDADES.....	17
2.1 O que é leitura.....	17
2.2 Concepções de Linguagem.....	20
2.3 Concepções de Leitura.....	23
2.3.1 Modelo Ascendente: foco no texto.....	23
2.3.2 Modelo Descendente: foco no leitor.....	24
2.3.3 Modelo Sociointeracionista: foco no texto-autor-leitor.....	25
2.4 O ensino da leitura e as concepções de leitura nos documentos oficiais..	27
2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP.....	28
2.4.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	31
2.4.3 Estratégias de leitura.....	35
2.4.3.1 Antes da leitura.....	37
2.4.3.2 Durante a leitura.....	39
2.4.3.3 Depois da leitura.....	40
2.4.4 A Prova Brasil e os descritores.....	43
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1 Caracterização da pesquisa.....	49
3.2 Local da pesquisa.....	50
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	51
3.4 Plano de ação.....	52
3.4.1 Atividade diagnóstica.....	52
3.4.2 Descrição da proposta didática.....	52
4. NOVAS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA.....	55

4.1 Atividade diagnóstica.....	55
4.2 Proposta didática para o ensino de estratégias de leitura.....	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	101
ANEXO	160

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual exige de seus participantes cada vez mais conhecimento e capacidade de ação e interação, a partir da compreensão do mundo que os cerca. Nesse sentido, entendemos que a leitura é um elemento indispensável para a consecução desses objetivos, haja vista que o sujeito precisa agir ativamente, enquanto cidadão, nas mais diversas situações do dia-a-dia.

Além disso, entendemos que o desenvolvimento de ações voltadas ao trabalho com a leitura é indispensável para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre as mais diversas realidades com as quais possa se deparar nas situações de interação social diárias.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (doravante denominada BNCC) indica que o professor de Língua Portuguesa deve desenvolver o trabalho com a leitura na escola, buscando possibilitar aos alunos uma expansão do repertório de experiências e conhecimentos que posteriormente poderão ser utilizados diante de novos textos, garantindo, dessa forma, a possibilidade de contato com conhecimentos prévios em novos momentos de leitura.

Diante disso, chamamos atenção para a necessidade de uma maior ênfase no trabalho desenvolvido com a prática leitora na escola, considerando a necessidade de um trabalho relacionado a um processo pedagógico que priorize as ações nas quais o objetivo seja de fato o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Esse destaque a que nos referimos é fundamental, uma vez que os resultados das avaliações de proficiência em leitura realizadas pelo governo federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, ainda se mostram insatisfatórios.

Podemos perceber essa realidade, uma vez que a turma de 9º ano da escola local desta pesquisa alcançou nível de proficiência insuficiente na última edição do SAEB/Prova Brasil, realizada no ano de 2017. De acordo com a “Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano” (INEP, 2017), essa turma se encontra no nível 2, que representa um desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250. Isso quer dizer que apenas 4.55% dos alunos dessa turma apresentam nível de leitura adequado.

Considerando que a escala de proficiência é composta por 08 (oito) níveis, apresentando desempenho máximo maior ou igual a 375, constatamos a

necessidade da realização de um trabalho com os alunos dessa escola no tocante ao desenvolvimento da sua proficiência leitora.

Desse modo, justificamos a importância da realização desta pesquisa não apenas pela possibilidade do avanço da proficiência leitora dos nossos alunos, os sujeitos pesquisados, mas também pela contribuição que o Mestrado trará para nosso crescimento profissional e acadêmico.

Nossa prática enquanto professor de Língua Portuguesa há mais de dez anos, trabalhando no Ensino Fundamental em escolas públicas municipais e estaduais, permite-nos perceber os esforços empreendidos diariamente pelos profissionais envolvidos com a formação leitora dos nossos alunos. Vemos ações voltadas para a leitura sendo realizadas desde a bibliotecária até o gestor da escola.

No entanto, mesmo com as aulas diárias de Língua Portuguesa e com os esforços mencionados acima, ainda observamos em nossa escola, a partir dos últimos resultados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Prova Brasil), que o nível de leitura dos estudantes não está em um patamar adequado. Ao constatarmos essa realidade que tanto nos incomoda, fazemo-nos o seguinte questionamento: *De que forma podemos contribuir para a ampliação da competência leitora dos discentes?*

A partir desse questionamento, iniciamos o desenvolvimento deste trabalho, apresentando como objetivo geral fomentar a ampliação da competência leitora de discentes do 9º ano do ensino fundamental, a partir do ensino de estratégias de leitura. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Realizar uma atividade diagnóstica para avaliar as habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;
- Elaborar uma proposta de atividades que proporcione aos alunos um melhor desempenho em sua competência leitora;
- Produzir um caderno pedagógico para nortear os professores em relação ao ensino de estratégias de leitura.

Para a realização desta pesquisa, recorreremos, enquanto suporte teórico em relação à leitura e ao texto, aos estudos desenvolvidos por Antunes (2003), Koch (2010; 2011), Bonifácio (2015), Bakhtin (1986), Kleiman (2011), entre outros; recorreremos ainda aos documentos oficiais que direcionam a educação no país, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998) e a Base

Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Em relação às estratégias de leitura, buscamos respaldo nos trabalhos desenvolvidos por Solé (1998) e Kleiman (2016).

Salientamos que esta pesquisa aconteceu a partir da observação da nossa própria sala de aula em uma escola pública no município de Igarassu – PE, onde avaliamos em que medida o trabalho com as estratégias de leitura pode contribuir para a melhoria da proficiência leitora dos nossos alunos. Para tanto, recorreremos às habilidades exigidas pelos 05 (cinco) descritores que compõem o primeiro tópico da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil (Procedimentos de leitura) e, a partir do desenvolvimento de atividades baseadas nessas habilidades, elaboramos uma proposta de atividades que proporcione aos alunos um melhor desempenho em sua competência leitora, a partir do ensino das estratégias de leitura.

Destacamos ainda que, em razão da atual situação de saúde pública, a realização desta pesquisa só foi possível devido à utilização de ferramentas de tecnologia digital (*Whatsapp*) que possibilitaram o contato entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa.

Com referência à metodologia utilizada nesta pesquisa, propusemo-nos a desenvolvê-la em conformidade com a pesquisa-ação, tendo em vista seu caráter investigativo, e considerando que, a partir dessa diretriz metodológica, é possível criar condições para que haja uma transformação na realidade da nossa escola, local da pesquisa.

Sobre a organização do nosso trabalho, o estruturamos em cinco capítulos, iniciando pela introdução, que traz as razões que nos levaram a desenvolver esta pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados, os autores que utilizamos para a fundamentação teórica, a metodologia da pesquisa e a justificativa da nossa investigação. Em seguida, apresentamos a disposição dos capítulos subsequentes.

No capítulo segundo, no qual se desenvolve a fundamentação teórica, apresentamos algumas considerações a respeito do conceito de leitura e suas particularidades. Trazemos, ainda, uma breve reflexão sobre as concepções de linguagem, as concepções de leitura, a visão de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as estratégias de leitura e a visão da Prova Brasil, importante avaliação nacional de leitura.

No terceiro capítulo, demonstramos a maneira como desenvolvemos esta pesquisa, realizando a apresentação da proposta de atividades a partir do ensino

das estratégias de leitura, cujo objetivo é proporcionar aos alunos um melhor desempenho em sua competência leitora. Apresentamos também a escolha da pesquisa-ação, e expomos as características dos sujeitos participantes deste trabalho, como também o local da pesquisa, detalhando em seguida as etapas da atividade diagnóstica e a proposta didática que resultou na elaboração de um caderno pedagógico.

No quarto capítulo, apresentamos a proposta didática elaborada com o objetivo de proporcionar aos alunos um subsídio pedagógico que possa trazer uma contribuição para o avanço da sua competência leitora.

Por fim, o quinto e último capítulo é destinado ao estabelecimento de conclusões a respeito deste trabalho.

2 LEITURA: CONCEPÇÕES E PARTICULARIDADES

O ato de ler pode proporcionar ao indivíduo a obtenção de respostas para os assuntos que permeiam seu dia-a-dia. No momento da leitura, o sujeito passa a agregar novos conhecimentos e, portanto, novas perspectivas a respeito do assunto lido.

Desta forma, o indivíduo a quem a leitura é apresentada desde a infância desenvolve um caráter questionador e crítico, capaz de torná-lo um usuário da língua que consegue utilizar-se da leitura de forma proveitosa, participando ativamente das questões a respeito do mundo que o cerca.

Diante disso, cabe-nos ressaltar a importância do trabalho com a leitura, dentro e fora da escola, para a formação de cidadãos, de sujeitos competentes com o uso da língua nos mais diferentes contextos.

Isso posto, no decorrer deste capítulo apresentaremos o conceito de leitura, suas concepções e quais visões a seu respeito são abordadas nos documentos oficiais.

2.1 O que é leitura

Quando buscamos conceituar a leitura, inicialmente nos remetemos à noção de decodificação das palavras e dos signos. Ler é, nesse caso, garantir que haja atribuição de algum sentido ao texto lido. Temos consciência da necessidade de desenvolvermos a competência leitora desde a infância, momento em que iniciamos o processo de aquisição das primeiras competências comunicativas. Nessa fase, é comum procurarmos compreender as questões que nos cercam: a leitura de um livro, a leitura de uma propaganda ou a leitura de um acontecimento.

A partir do constante contato com a leitura, passamos a observar que ela acontece por meio da íntima relação entre o autor, o texto e o leitor, e a compreendemos como um processo dinâmico e social.

O exercício da leitura é uma prática fundamental para a aquisição do conhecimento do sujeito, possibilitando a ampliação das suas perspectivas e, dessa forma, contribuindo para a compreensão do que se lê.

Dessa maneira, enquanto professores de Língua Portuguesa, devemos entender que o sentido não é inerente ao texto, uma vez que não pode ser definido

apenas pela observação das informações presentes na superfície textual, mas necessita da ação do leitor para que haja uma compreensão adequada.

Nessa perspectiva, para Koch e Elias (2010, p. 57), “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Isto é, a leitura é uma atividade na qual os sujeitos estabelecem relação, a fim de atribuir determinados sentidos ao texto.

Dessa forma, compreendemos que, através das leituras, há uma disposição do leitor em produzir hipóteses e formar opiniões. Essas ações contribuem para que haja uma apropriação mais aprofundada das informações presentes no texto. O ato de ler significa muito mais do que apenas observar o que está presente na superfície textual; é uma atividade geradora de sentidos, conforme afirmam Koch e Elias:

[...] a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. (KOCH E ELIAS, 2010, p. 57).

Como podemos perceber, para que haja uma leitura eficiente é necessário que o sujeito mobilize seus conhecimentos prévios, e, a partir da ação concomitante de diversos tipos de conhecimento, seja capaz de produzir sentido ao texto.

Diante disso, constatamos que o conhecimento adquirido ao longo da vida do indivíduo é fundamental à atividade de leitura, uma vez que oportuniza a elaboração de inferências e a construção de sentidos que contribuem para uma melhor compreensão do que se lê.

Assim como Koch (2010), Kleiman (2011) assevera que existem vários níveis de conhecimento que se constata durante a leitura e que são imprescindíveis para o processamento textual:

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos. (KLEIMAN, 2011, p. 26).

Assim, para Kleiman (2011), existem três espécies de conhecimentos: o conhecimento linguístico, a partir do qual o sujeito seleciona e combina elementos lexicais, mas se preocupa com o respeito às normas determinadas pelo sistema gramatical de sua língua, que constitui um importante elemento do conhecimento prévio, sem o qual a compreensão global do texto fica comprometida; o conhecimento textual, por sua vez, é o conjunto de noções e de conhecimentos que o leitor possui a respeito do texto e que permite a identificação do tipo e da estrutura do texto, no momento da leitura; por fim, o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que representa o conjunto de informações do leitor, tudo aquilo que ele carrega na memória, tudo que foi adquirido durante sua formação leitora.

Nessa esteira, Kleiman (2011) ressalta a importância do conhecimento textual obtido pelo leitor, a partir de sua vivência com os mais diversos tipos textuais, como determinante para uma compreensão mais espontânea das ideias do texto. Assim, para uma leitura proficiente, salienta a autora, esses conhecimentos que formam parte do conhecimento prévio devem ser postos em prática, conforme podemos observar:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2011, p. 25).

Diante do que já foi apresentado, cabe salientar que para uma leitura proveitosa é indispensável que o leitor esteja comprometido, que desenvolva uma postura crítica e reflexiva a respeito do que lê. Dessa forma, será possível o estabelecimento de um processo de interação com o texto/autor, permitindo-se transpor os obstáculos dos códigos e dos símbolos, dando lugar a uma relação a partir da qual se dará a efetiva compreensão do texto. A esse respeito, Antunes (2003, p. 81) esclarece que:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou

propõe visões novas. Mas nenhum, como disse, é neutro no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas.

Dessa forma, percebemos o caráter social da leitura e seu importante papel na garantia da aquisição do conhecimento, a partir da interação entre a informação textual e o conhecimento de mundo do leitor. Essa relação é imprescindível para a construção do sentido do texto.

Para entendermos melhor como, ao longo dos anos, a leitura deixou de ser considerada uma simples decifração de significados presentes no texto, e como o papel do leitor na construção do sentido do texto deixou de ser apenas de receptor de mensagem, passando a participar efetivamente como cocriador de sentido, abordaremos, no item a seguir, uma breve apresentação dos estudos realizados acerca das concepções de linguagem e de leitura.

2.2 Concepções de linguagem

Como vimos no tópico anterior, a leitura possui um importante papel na vida de qualquer indivíduo, pois é uma atividade de interação entre sujeitos que está presente no dia-a-dia do ser humano.

Na escola, não é raro ouvirmos nas aulas de Língua Portuguesa que os alunos leem, porém não conseguem desenvolver um nível de compreensão que garanta a construção do sentido global do texto.

Diante dessa problemática, cabe-nos ressaltar a necessidade de refletirmos sobre a importância da leitura na formação de estudantes capazes de extrair significados e construir sentidos para os textos que lhes são apresentados.

Para tratarmos dessas questões, precisamos, antes de tudo, salientar a íntima relação existente entre as concepções de linguagem e as concepções de leitura, ou seja, haverá uma condução diferenciada a respeito do ensino da leitura, a depender da concepção de linguagem que se adote. A esse respeito, Travaglia (2009, p. 21) explica que:

[...] questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Desse modo, percebemos a importância das concepções de linguagem, visto que sua presença é observada em outros conceitos vinculados à educação, a exemplo dos conceitos de sujeito, língua, texto, leitura e sentido, tornando-se, portanto, um importante norteador do trabalho docente.

Sobre esta questão, Travaglia (2009) nos apresenta três possibilidades distintas de conceber a linguagem. A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Assim, como há uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, se os falantes não se expressam bem é porque não pensam. Para essa concepção, a expressão seria construída apenas na mente de cada sujeito, e a exposição seria tão somente uma transposição daquilo que se pensava, sem necessariamente uma reflexão.

De acordo com esse ponto de vista, a língua é independente do contexto situacional, ou seja, “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Nesse sentido, a situação de realização da comunicação não representa qualquer interferência na linguagem, uma vez que desconsidera as condições sociais nas quais essa comunicação se realiza.

Para Koch (2011), essa visão de língua como reprodução do pensamento representa um sujeito senhor de suas escolhas e de seus atos. Dessa forma, “esse sujeito é visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2011, p.13).

Diante disso percebemos, a partir das ideias apresentadas, que nessa concepção o destinatário da informação se apresenta inerte e passivo, no que se refere à construção de sentido em relação ao discurso realizado pelo enunciador (locutor).

A segunda concepção, por sua vez, considera a linguagem como instrumento de comunicação. Nesse caso, “a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Constatamos, portanto, uma íntima relação entre esse ponto de vista e os

elementos comunicativos, a partir dos quais o enunciador (falante) pretende emitir uma mensagem a um destinatário (ouvinte). Para Travaglia (2009, p. 22):

O falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

Conforme podemos evidenciar através das palavras do autor, a linguagem é vista como um instrumento utilizado para transmitir uma mensagem. Na realização dessa ação, o falante tem apenas o dever de manipular o código, garantindo, dessa forma, a transmissão da informação. Ao ouvinte, por sua vez, cabe apenas a simples ação de decodificar os elementos linguísticos presentes na superfície textual. Sendo assim, a comunicação acontece exclusivamente no plano da codificação e decodificação.

Na terceira concepção, linguagem como forma ou processo de interação, a língua é utilizada não só para a comunicação, mas para o estabelecimento da interação social.

Diferentemente das concepções anteriores, ao utilizar a língua, o indivíduo não só dirige um pensamento a outro, mas estabelece relações sociais, como define Travaglia (2009, p. 23):

A linguagem é pois lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Conforme podemos observar na definição feita pelo autor, nessa perspectiva percebemos que são atribuídos aos interlocutores (autor e leitor) novos papéis sociais, uma vez que, enquanto participantes do processo interativo, eles agem ativamente enquanto sujeitos que constroem socialmente seu conhecimento.

Essa teoria se baseia nas ideias de Bakhtin (1986), que introduz a seguinte definição de língua:

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, 1986, p.123).

Como podemos perceber, na visão bakhtiniana a linguagem é um fenômeno social e histórico, e, portanto, ideológico. Nessa perspectiva, a linguagem é determinada pelas situações de interação postas em cada época, ou seja, o processo de comunicação se dá por meio dos enunciados.

Após termos apresentado as concepções de linguagem, adotamos como respaldo teórico a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, haja vista que ela embasa as diretrizes curriculares mais atuais em relação às competências de uso da linguagem para o Ensino Fundamental.

A partir das visões expostas, admitindo a íntima relação existente entre as concepções de linguagem e as concepções de leitura, apresentamos a seguir as concepções de leitura.

2.3 Concepções de leitura

Dando continuidade, a partir deste momento apresentamos as concepções de leitura, a fim de exemplificar como a leitura é vista por cada uma dessas concepções.

2.3.1 Modelo Ascendente: foco no texto

O modelo de leitura ascendente apresenta o autor como elemento central no processo de geração de sentido do texto e um leitor a quem cabe simplesmente o dever de extrair o significado desse texto, ou seja, é um processo no qual a informação é direcionada do texto para a mente do leitor. Nessa perspectiva, a leitura consiste na captação das informações presentes na superfície textual, uma vez que no texto estão todas as informações necessárias à sua compreensão. Dessa forma, sob esse ponto de vista, o leitor desempenha o papel de decodificador dos signos linguísticos.

Assim, o texto é visto como suficientemente capaz de gerar sentido a partir

unicamente das informações explícitas, captadas por um processo instantâneo de decodificação. A esse respeito, Koch e Elias (2010) corroboram que nessa concepção:

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10).

Notamos, portanto, nessa visão de leitura, um leitor que não se utiliza de outros meios dos quais dispõe para contribuir com a interpretação do texto, realizando uma leitura que se baseia tão somente em elementos verbais ou não verbais que se apresentam na superfície textual, desconsiderando, dessa maneira, o contexto de produção e os conhecimentos prévios adquiridos durante a vida.

Salientamos, no entanto, que a depender do objetivo de leitura exigido para a compreensão do texto, a identificação de uma informação apresentada numa bula, por exemplo, a utilização do procedimento de leitura defendido por essa concepção será relevante como contribuição para a compreensão das informações apresentadas nesse gênero.

Em continuidade à compreensão dos processos pelos quais a leitura passou ao longo dos anos, destacamos o conhecimento do leitor e sua capacidade de construir sentidos para os mais diversos textos com os quais tenha tido contato durante sua vida. Nessa perspectiva, abordamos a seguir a concepção de leitura baseada no modelo descendente.

2.3.2 Modelo Descendente: foco no leitor

Segundo Kleiman (2011), os estudos acerca da leitura desenvolvidos a partir da década de 1970 tiveram a contribuição da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva. A partir desse momento, o leitor passou a ser visto como participante ativo no processo de leitura.

Desse modo, diferentemente do modelo ascendente, no qual o autor é o elemento principal no processo de leitura, o leitor é o foco. Ou seja, o processo de leitura acontece do leitor para o texto. Nessa perspectiva, o leitor é colocado em primeiro plano e torna-se responsável pela construção do sentido, uma vez que o

processo de leitura é perpassado por seu conhecimento de mundo, conhecimento este que é fundamental para que o leitor seja capaz de atribuir sentido ao texto. A esse respeito, Bonifácio (2015) ratifica que:

De acordo com a concepção descendente, a leitura está condicionada à ativação de esquemas de mundo, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, predições com base no tema, condições de produção, etc. Enquanto, na abordagem ascendente, a ênfase é colocada no texto. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre o leitor, que atribui sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio sobre um dado tema. (BONIFÁCIO, 2015, p. 5).

Ainda em relação a essas ideias, Kleiman (2011) afirma que:

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2011, p. 29).

Notamos, dessa forma, que o leitor deve utilizar não apenas seu conhecimento acerca do sentido de cada palavra, mas também o conhecimento de mundo adquirido durante sua vida, para que seja possível realizar as previsões e inferências necessárias à atribuição de sentido ao texto.

É necessário deixar claro que, ao realizar esse procedimento, o leitor não faz uma leitura sequencial letra por letra, palavra por palavra, para que haja uma leitura eficaz, mas recorre aos conhecimentos armazenados em sua memória e faz uso de estratégias de leitura, como antecipações e monitoramento da própria compreensão.

Dessa forma, nessa perspectiva teórica, haverá diferentes maneiras de se atribuir sentidos e interpretações a um texto, dependendo de quem seja o leitor desse texto. Considerando que os conhecimentos prévios e linguísticos variam de um leitor a outro, pois suas vivências individuais são diferentes, cada leitor fará as mais diversas inferências e, conseqüentemente, terá uma compreensão única a respeito das ideias do texto.

Assim, sob o ponto de vista dessa perspectiva de leitura, cada leitor é levado a realizar suas inferências e a colocar em prática suas vivências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, utilizando-os como ferramentas para construir possíveis sentidos ao texto lido.

Além dos modelos ascendente e descendente, apresentamos a seguir a

concepção sociointeracionista, cujo foco da leitura é a interação entre o autor, o texto e o leitor.

2.3.3 Modelo Sociointeracionista: foco no texto-autor-leitor

Sob o ponto de vista da terceira concepção, leitura como interação, é necessário que haja a interação entre autor, texto e leitor como condição para que seja possível a atribuição de sentido ao texto.

Assim, o leitor, nessa perspectiva, não é apenas um receptor, mas desempenha a função de coautor, garantindo, dessa forma, que o sentido não se limite ao texto ou ao leitor apenas, mas que esse sentido seja estabelecido a partir da interação entre autor, texto e leitor.

Nessa concepção, portanto, na medida em que o leitor faz uso dos seus conhecimentos prévios como ferramenta na compreensão de um texto, ele deve, ao mesmo tempo, também se utilizar das informações trazidas pelo texto e considerar seu contexto de produção e circulação, o que implica o autor para construir o sentido e, conseqüentemente, adquirir novos conhecimentos.

A respeito dessas ideias, Bonifácio (2015) salienta que:

Há, portanto, nessa perspectiva, uma mudança visível no leitor, uma vez que ele deixa de ser um mero receptor de mensagens e passa a assumir o papel de coautor. Isto porque a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve atuar ativamente no processo, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura do texto. (BONIFÁCIO, 2015, p. 7).

Diante disso, percebemos que os conhecimentos de mundo adquiridos pelo leitor durante sua vida, associados às informações materializadas no texto, permitem que o leitor apreenda as intenções do autor, a partir da utilização de estratégias de levantamento de hipóteses e inferências.

Compreendemos, dessa forma, que as ideias apresentadas pelas concepções ascendente e descendente de leitura, bem como a consideração dos aspectos contextuais, sociais e das condições de produção e recepção, proporcionam novas possibilidades de leituras, uma vez que cada leitor, a partir dos seus conhecimentos linguísticos e de mundo, trará um sentido exclusivo ao texto lido. Sobre essa colocação, Koch e Elias (2010, p. 21) ratificam que “considerar o leitor e seus

conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”.

Assim, constatamos que a leitura é vista como um processo de construção de sentido inerente a cada leitor, já que não é apenas operacionalizada pelo conteúdo explícito na superfície textual, mas também pela ativação de vários outros conhecimentos acumulados pelo leitor durante sua trajetória de vida. Sobre esse ponto de vista, Koch e Elias (2010) afirmam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Evidenciamos, dessa forma, que essa concepção possibilita ao leitor se colocar de forma ativa, uma vez que, agindo dessa maneira, ele contribui com a produção de sentido do texto, na medida em que realiza inferências e interage com as informações explícitas e implícitas no texto, buscando desvendá-las, e utilizando-se, para tanto, das marcas oferecidas pelo autor.

Salientamos que, embora reconheçamos a significativa contribuição da concepção sociointeracionista de leitura, haja vista que ela compreende as demais concepções, para fins deste trabalho nosso foco será a concepção cognitivista de leitura, uma vez que nosso objetivo de trabalhar com o ensino de leitura através de estratégias encontra relevante respaldo nessa concepção.

Após a apresentação das concepções de leitura surgidas ao longo dos anos, apresentaremos a seguir o ensino da leitura no Ensino Fundamental e as visões de leitura nos documentos curriculares oficiais brasileiros.

2.4 O ensino da leitura e as concepções de leitura nos documentos oficiais

Sabemos que é papel da escola garantir a organização adequada de ações que visem à formação de leitores competentes, capazes de atuarem efetivamente diante das questões sociais que lhes são apresentadas diariamente. No entanto, ainda nos deparamos, nas escolas brasileiras, com práticas didático-pedagógicas de ensino de leitura que não possibilitam ao aluno o desenvolvimento de competências

leitoras que de fato o preparem para o uso da leitura como prática social.

Em relação a esse ponto de vista, observemos o que afirma Antunes:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20).

A partir da constatação dessa realidade, percebemos a importância da leitura na construção do conhecimento do leitor, uma vez que seu papel fundamental deve ser o de tornar o indivíduo capaz de se posicionar criticamente diante das mais diversas questões sociais com as quais possa se deparar, favorecendo, dessa forma, o conhecimento do outro e do mundo.

Considerando nosso objetivo de contribuir para que haja um avanço da proficiência leitora dos discentes, é necessário tratarmos de dois conceitos indispensáveis: competência e habilidade. De acordo com Perrenoud (1999), a competência é compreendida como um grupo de habilidades que propiciam uma ação eficaz diante de determinado tipo de situação. Dessa forma, para que seja possível agir eficazmente no enfrentamento de determinada situação, é necessário que se recorra a diversos recursos cognitivos complementares, ou seja, representações da realidade que os sujeitos constroem e armazenam a partir da sua vivência e da sua formação.

Diante disso, é possível compreendermos a noção do termo “habilidade” como a capacidade de saber realizar uma ação específica, ou seja, de mobilizar determinados conhecimentos, elementares ou complexos, para a execução de determinada tarefa. Podemos apresentar como exemplos de habilidades: analisar, distinguir, inferir, exemplificar, correlacionar, identificar, jogar, verificar, etc. Podemos perceber, portanto, que as habilidades podem ser aprendidas ou adquiridas e, a partir do momento em que são ativadas para a realização de alguma ação, tornam-se competência.

Após a constatação de importantes observações sobre a necessidade de um ensino de leitura que oportunize ao sujeito uma efetiva participação na sociedade, apresentamos a seguir a visão a respeito da leitura defendida pelos documentos

curriculares oficiais brasileiros.

2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP

Ao longo das últimas décadas, houve uma considerável transformação metodológica na maneira de conceber o ensino e a aprendizagem, resultante de estudos e de pesquisas que promoveram reflexões acerca da necessidade de um avanço na qualidade da educação básica no Brasil.

Nesse cenário, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, formulou e implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), como forma de contribuir para o avanço das competências necessárias ao uso eficaz da leitura e da escrita e, dessa forma, assegurar ao aluno o contato com os conhecimentos linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania.

O papel da escola diante desse contexto era o de ressignificar o ensino da Língua Portuguesa, visto que as ideias pedagógicas e conhecimentos trazidos pelos PCN consideravam a linguagem “como 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” (BRASIL, 1998, p. 20).

Percebe-se, portanto, o caráter integrador dos PCN, uma vez que consideram a linguagem como interação responsável pela aquisição do conhecimento da língua por meio do diálogo entre os sujeitos, haja vista que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Dessa forma, os PCN apresentam, como um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o trabalho de ensino-aprendizagem da linguagem na leitura, “de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32). A partir dessa citação, podemos notar a importância do desenvolvimento de um trabalho com a linguagem para a formação de sujeitos que, a partir do uso proficiente da leitura nos mais diversos contextos, possam de fato agir diante de uma sociedade letrada.

Compreendendo que a leitura não deve ser vista apenas como uma simples decodificação de símbolos ou decifração de códigos, mas como uma complexa atividade de interpretação e compreensão, os PCN defendem a ideia de que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Dessa forma, para compreender o texto, é necessário que o sujeito mobilize seus conhecimentos prévios e, a partir da ação concomitante de diversos tipos de conhecimento, seja capaz de produzir sentido ao texto. A utilização dessa perspectiva no trabalho docente com a leitura viabiliza a inserção dos diversos gêneros textuais e suas possibilidades discursivas nas atividades pedagógicas. Diante disso, cabe à escola criar condições para que o aluno, além de ter acesso aos mais variados tipos de textos, seja capaz de compreendê-los e usá-los.

Observamos ainda, nos PCN (1998), que a formação de leitores necessita de condições favoráveis para que seja possível a adequada realização de atividades de leitura na escola, conforme mostrado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Condições favoráveis à prática de leitura na escola

- “A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada

texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.

- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.”

Fonte: Brasil (1998, p. 71-72).

Podemos constatar, a partir das condições mencionadas na Quadro 1, a necessidade de todos os envolvidos no trabalho com leitura na escola desenvolverem atividades que estimulem e garantam aos alunos o acesso à leitura.

Esse documento, a fim de trazer subsídios para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, apresenta, ainda, uma série de propostas didáticas que podem ser desenvolvidas na escola.

Quadro 2 – Sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores

- Leitura autônoma
- Leitura colaborativa
- Leitura em voz alta pelo professor
- Leitura programada
- Leitura de escolha pessoal

Fonte: Brasil (1998, p. 72-73).

A partir das propostas presentes no Quadro 2, podemos constatar a prioridade conferida pelos PCN a um trabalho com a leitura que não se restrinja à decodificação de símbolos ou simples decifração de códigos, mas enfatizem a formação de um leitor crítico, capaz de fazer uso competentemente da leitura nas práticas sociais do cotidiano.

De outro modo, faz-se necessário salientarmos que, apesar de representarem um considerável avanço para o trabalho com a leitura na escola, os PCN não trazem, de maneira mais pormenorizada, uma metodologia para o ensino da compreensão leitora, já que apenas apresenta sucintamente as estratégias de leitura, sem estabelecer uma relação entre estas e as habilidades que devem ser apreendidas pelos alunos do Ensino Fundamental.

Observamos, no entanto, que esse ponto de atenção foi levado em consideração no mais atual documento oficial curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme veremos a seguir.

2.4.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A necessidade de uma atualização curricular que possibilitasse o diálogo entre os documentos e as orientações curriculares produzidos nas últimas décadas e as pesquisas mais recentes desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área de linguagem, motivou a elaboração e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento curricular oficial possui a função de definir as aprendizagens comuns que os alunos integrantes da educação básica no Brasil deverão desenvolver durante sua trajetória escolar.

Em relação à sua contribuição para o trabalho com a linguagem, espera-se que, a partir de suas diretrizes a respeito do ensino de leitura, os professores tenham à disposição um subsídio que contribua verdadeiramente para um avanço do trabalho voltado para a compreensão leitora.

A perspectiva teórica que embasa a orientação de trabalho para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa apresentada pela BNCC do Ensino Fundamental defende que:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 2017, p. 65).

Sob esse ponto de vista, conforme Brasil (2017, p. 65), o texto assume um papel central como unidade de ensino; e “as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” aparecem como perspectivas e concepções já abordadas anteriormente em outros documentos, por exemplo, nos PCN. No entanto, a perspectiva da BNCC atenta para as linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, destacando o letramento digital como ação que possibilita a atividade

de práticas sociais.

Dessa forma, conforme ressaltado por Brasil (2017, p. 68):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

Diante disso, a BNCC recomenda que, a fim de atender às demandas mais atuais em relação ao trabalho com os gêneros discursivos/gêneros textuais, sejam realizadas durante todo o Ensino Fundamental atividades que apresentem aos alunos, além dos gêneros já conhecidos pela escola (notícia, entrevista, artigo de opinião, *charge*, tirinha, crônica, etc.), os gêneros digitais, proporcionando, dessa forma, uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, podemos constatar que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

A partir desse ponto de vista, percebemos que, a fim de promover a expansão dos letramentos, é necessário que a escola oportunize situações de leituras nas quais os alunos sejam capazes de fazer uso das práticas de linguagem nas mais diversas situações reais de uso do dia-a-dia.

A esse respeito, com vistas à promoção de uma melhoria em relação à competência leitora dos estudantes do Ensino Fundamental a partir de ações que possam nortear as práticas docentes relativamente à leitura, apresentamos a seguir as estratégias e procedimentos de leitura previstos pela BNCC para essa etapa da educação básica.

Quadro 3 – Estratégias de leitura

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens - diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. - reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	---

Fonte: BRASIL, 2017, p. 74.

Podemos notar, a partir das estratégias e procedimentos apresentados acima, a relação que se estabelece entre estes e as concepções de leitura ascendente, descendente e sociointeracionista tratadas no capítulo referente às concepções de leitura.

Dessa forma percebemos, por exemplo, características da concepção descendente relacionando-se à estratégia “localizar/recuperar informação”, já que, a partir dessa estratégia, o leitor deve apenas extrair as ideias apresentadas no texto sem a necessidade de acrescentar qualquer informação.

Em seguida, notamos também a relação existente entre a concepção descendente e as estratégias “selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares” e “estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos

sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos”. O estabelecimento dessas relações pode ser constatado, pois cabe ao leitor, nesse caso, mobilizar os conhecimentos de mundo adquiridos para dar sentido ao texto lido.

No caso da concepção sociointeracionista, podemos constatar a relação com as de “inferir ou deduzir informações implícitas”, “identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão”, “inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” e “estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças”. É possível fazermos essa afirmação, uma vez que essas estratégias exigem do leitor o uso de toda a sua experiência sociocognitiva, para que, a partir de um processo de interação entre texto-autor-leitor, seja possível a produção de sentido para o texto.

Diante disso, podemos notar um avanço trazido pela BNCC em comparação aos PCN, no tocante às diretrizes para o ensino da leitura no Ensino Fundamental. De acordo com as orientações desse novo documento curricular, é possível constatar a relevância que é concedida à leitura, uma vez que este enfatiza sua importância, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os outros componentes curriculares.

Dessa forma, de acordo com os PCN e a BNCC, podemos reiterar a importância das estratégias de leitura como ferramenta relevante para a aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental. A fim de ratificar nossa afirmação, apresentamos a seguir as estratégias de leitura.

2.4.3 Estratégias de leitura

Sabemos da importância da leitura como elemento indispensável para a aprendizagem dos conceitos das mais diversas áreas do conhecimento. Apesar disso, percebemos que os professores ainda apresentam dificuldades no desenvolvimento de atividades nas quais a leitura necessite de um direcionamento mais específico. Ou seja, encontramos com frequência problemas na execução de

atividades que envolvam maneiras diferenciadas de abordar a leitura, uma vez que muitos educadores ainda demonstram pouca habilidade para proporcionar aos alunos o uso de estratégias que promovam efetivamente a compreensão dos textos que lhes são apresentados.

Dessa forma, consideramos fundamental o trabalho com as estratégias de leitura para que seja possível proporcionar ao aluno múltiplas possibilidades de compreensão e significação de um texto, ou seja, acreditamos que as atividades desenvolvidas com base nas estratégias de leitura podem contribuir significativamente para o avanço da proficiência leitora dos discentes.

Segundo Kleiman (2016), podemos compreender as estratégias de leitura como procedimentos regulares de abordagem textual. Essas estratégias podem ser notadas a partir da compreensão do texto, com base no conhecimento verbal e não verbal do leitor, ou seja, na maneira como ele responde às questões sobre o texto.

As estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras são procedimentos inconscientes que o leitor realiza automática e estrategicamente, sem a necessidade de seguir regras, a fim de alcançar algum objetivo de leitura. As segundas, por sua vez, são procedimentos realizados com algum objetivo em mente, sobre os quais temos consciência, haja vista que somos capazes de explicar nossa ação.

Assim sendo, ressaltamos o importante papel da escola no desenvolvimento de condições para que o aluno utilize as estratégias cognitivas e metacognitivas nas atividades de leitura, as quais irão favorecer seu desenvolvimento enquanto leitor.

Dessa forma, podemos constatar a necessidade de utilização de práticas de leitura mais direcionadas e respaldadas em estratégias que contribuam efetivamente para que o aluno desenvolva, de forma eficaz, sua competência leitora.

Nessa perspectiva, Solé (1998, p.70) afirma que:

As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

A partir dessa afirmação, constatamos a importância dessas estratégias na formação de leitores autônomos, capazes de estabelecer relações entre o que se lê e os conhecimentos obtidos durante sua vida, e salientamos que o contato com as

estratégias metacognitivas de leitura exige atenção mútua de professores e alunos. Chamamos atenção para esse aspecto devido à necessidade de definição de objetivos e à verificação do alcance dessas metas, considerando que, caso não sejam atingidas, será necessária uma reavaliação das estratégias empregadas.

Diante disso, ressaltamos que as estratégias metacognitivas de leitura não se configuram simplesmente em fórmulas ou métodos para a garantia de uma leitura proficiente, mas objetivam proporcionar ao leitor certo controle sobre o ato de ler, de modo que, caso surjam impedimentos que o impossibilitem de alcançar as metas estabelecidas para a leitura, ele seja capaz de redirecionar caminhos em busca de soluções.

Compreendemos que quanto maior for o contato do leitor com as habilidades metacognitivas, ou seja, quanto mais contato ele tiver com atividades que busquem a compreensão dessas habilidades, mais eficaz será sua compreensão. Dessa forma, acreditamos que é muito importante para o ensino das estratégias metacognitivas de leitura o posicionamento do professor como mediador entre o aluno e o texto, tendo em vista que, a partir desse contato, o professor pode apresentar ao discente a possibilidade consciente do monitoramento da leitura, a fim de que este possa buscar formas de resolver os impasses que, porventura, comprometam sua compreensão.

A fim de contribuir didaticamente para o enriquecimento do trabalho pedagógico, Solé (1998) apresenta uma divisão das estratégias em três partes: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Embora haja essa separação, a autora esclarece que, por vezes, muitas das estratégias são utilizadas em momentos distintos dos elencados anteriormente; no entanto, salienta a importância delas durante toda a atividade de leitura.

2.4.3.1 Antes da leitura

Conforme aponta Solé (1998), antes da realização da leitura é necessário se ater a seis pontos importantes: ideias gerais; motivação para a leitura, a definição de objetivos, a revisão e a atualização do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulação de perguntas sobre ele.

Em relação às ideias gerais, a autora apresenta alguns aspectos considerados relevantes para um ensino correto de estratégias de compreensão

leitora, e enfatiza que, dessas ideias gerais, a concepção que o professor tem sobre a leitura é a principal.

No tocante à motivação dos estudantes para a leitura, de acordo com a autora, o leitor passa a ter cada vez mais interesse pela leitura de um determinado material na medida em que é posto diante de certos desafios. Dessa forma, cabe ao professor criar situações desafiadoras para os alunos, apresentando textos não conhecidos, mas considerando os conhecimentos prévios que os alunos possuem e oferecendo ajuda quando necessário.

Igualmente importante para o processo de motivação dos estudantes, ao estabelecer vínculos afetivos, o professor, a partir do compartilhamento das suas experiências de leitura, deve proporcionar aos alunos situações de interação, a fim de que se evidencie a valorização da prática leitora.

Outra estratégia que segundo Solé (1998, p. 92-93) deve ser realizada inicialmente é a definição dos objetivos, visto que estes “determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução de seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.”

Dessa forma, constatamos que não realizamos a leitura de qualquer texto do mesmo modo. Demonstramos nossa competência na medida em que fazemos uso de estratégias específicas para cada circunstância.

Conforme podemos notar, devem existir diversos objetivos no processamento da leitura, pois, caso esses propósitos não estejam definidos claramente, é provável que haja o comprometimento do trabalho com a leitura, ocasionando, por essa razão, uma falta de estímulo dos alunos.

A estratégia seguinte trata da revisão e atualização do conhecimento prévio, ação relevante para auxiliar o leitor na compreensão do que lê. Nesse sentido, o professor deve, antes do início da leitura, realizar um levantamento da bagagem de leitura que os alunos possuem para ler e compreender um determinado texto, de um determinado gênero e com uma determinada temática, já que eles terão cada vez mais condições de atribuir sentido ao texto na medida em que possuam uma maior quantidade de informações sobre seu conteúdo.

Devido às particularidades observadas na sala de aula, Solé (1998) recomenda que o professor estimule a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos a partir de: uma explicação geral sobre o que será lido; um auxílio para que os alunos prestem atenção a determinados aspectos do texto, capazes de ativar seu

conhecimento prévio; e o incentivo para que os alunos exponham o que já sabem sobre o tema.

Em relação ao estabelecimento de previsões, a autora apresenta uma ação em que os leitores possuem o controle da própria leitura, sendo vistos como agentes transformadores da prática leitora, visto que “aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e verificar suas próprias previsões” (SOLÉ, 1998, p. 109).

No tocante à estratégia de formulação de perguntas sobre o texto, Solé (1998) esclarece que sua importância se percebe a partir da possibilidade de o aluno se questionar e verificar que a leitura viabiliza responder seus questionamentos, uma vez que “alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se autointerrogar” (SOLÉ, 1998, p. 110).

Dessa forma, ao formular perguntas sobre o texto, o aluno, além de mobilizar seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado, compreende quanto conhecimento possui e não possui a respeito do tema tratado no texto, adquirindo, dessa forma, objetivos próprios e conferindo sentido à leitura.

A partir do exposto sobre as estratégias que podem ser utilizadas antes de iniciar o trabalho com a leitura, apresentamos a seguir as que podem ser utilizadas durante a leitura.

2.4.3.2 Durante a leitura

De acordo com Solé (1998), a fim de favorecer a compreensão da leitura, o aluno deve realizar a emissão e a comprovação de previsões que conduzem à compreensão do texto, bem como o resumo da temática principal desse texto, uma vez que “a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta” (SOLÉ, 1998, p. 115).

Assim, é necessário que o leitor realize algumas previsões sobre o texto, bem como se detenha às suas características. A esse respeito, Solé (1998, p. 117) acrescenta que:

[...] estas previsões, antecipações, ou seja lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e

a compreensão acontece.

Ainda de acordo com a autora, o aluno pode fazer uso dessas estratégias não apenas durante a leitura, mas também antes e depois dela. Essa diretriz se justifica tem em vista que o leitor constrói sua interpretação na medida em que lê, e, dessa forma, é capaz de reavaliar sua leitura no caso de não conseguir a compreensão desejada.

A fim de contribuir para a melhor compreensão do texto durante a leitura, Solé (1998) indica que se enfatizem as tarefas nas quais haja o compartilhamento de leituras, pois, segundo a autora:

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119).

As estratégias apresentadas acima, segundo Solé (1998), não precisam ser rígidas, podem ser utilizadas de formas variadas a depender do objetivo determinado, já que não há uma fórmula única. No entanto, é indispensável que o leitor possua compreensão adequada dessas estratégias de leitura para que, dessa forma, possa utilizá-las com liberdade e proficiência.

A partir das ideias de Solé (1998), podemos notar que o aluno possui o controle da própria compreensão leitora, na medida em que descobre, durante o processo de leitura, os equívocos cometidos e se mostra capaz de encontrar soluções para resolvê-los.

Nesse sentido, entendemos que para o aluno desenvolver seu potencial leitor é indispensável um trabalho pedagógico pensado pelo professor, a partir de um planejamento que envolva não apenas as estratégias que podem ser utilizadas antes e durante a leitura, mas também após a leitura, já que, nesse momento, o leitor ainda pode utilizar algumas estratégias, conforme podemos observar a seguir.

2.4.3.3 Depois da leitura

Após a leitura do texto, ainda é possível utilizar algumas estratégias de leitura. Segundo Solé (1998), nesse momento do processo de leitura podem ser utilizadas as estratégias que já haviam sido mencionadas anteriormente, como identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e respostas de perguntas.

Em relação à identificação da ideia principal de um texto, o leitor pode estabelecer vínculos entre os conhecimentos adquiridos durante sua vida, seus objetivos de leitura e a informação apresentada pelo autor. Compreendida dessa forma, a ideia principal seria fundamental para a aprendizagem do leitor a partir de sua leitura e para que fosse possível a realização de atividades vinculadas a ela, como fazer anotações ou construir um resumo.

É necessário enfatizar que cabe ao professor, no momento do trabalho com a leitura, incentivar os alunos a identificar a ideia principal do texto, a partir do exemplo do próprio docente. Isso é possível na medida em que se apresente aos estudantes qual o caminho percorrido pelo professor para alcançar a ideia principal. Nessa perspectiva, Solé (1998) comenta que:

Quando um professor pede aos seus alunos que digam “o mais importante deste capítulo”, “o que o autor quis transmitir”, ou quando esta recomendação aparece nos guias didáticos, é fundamental entender que não estamos ensinando a encontrar a ideia principal. Nestes casos estamos verificando se o aluno pôde ou não encontrá-la, em um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução da leitura. (SOLÉ, 1998, p. 138).

A partir dessa observação, compreendemos que o professor, a fim de estabelecer a ideia principal do texto, deve apresentar aos alunos diversas atividades: explicar o que significa a ideia principal de um texto e a finalidade de saber encontrá-la ou gerá-la; lembrar o motivo da leitura do texto; enfatizar o tema e mostrar aos alunos se há relação direta entre o texto e seus objetivos de leitura; informar, à medida que leem, o que é mais importante e por que; discutir, no final da leitura, o processo seguido.

Dessa forma, percebemos que é possível e necessário que se desenvolva na escola um trabalho com a leitura, visando à identificação da ideia principal de um texto, e enfatizamos a importância dessas atividades para a formação de um leitor capaz de aprender e realizar atividades a partir da própria leitura.

Solé (1998) apresenta ainda outra estratégia a que podemos recorrer após a leitura: a elaboração de resumo. Para a autora, essa estratégia “está estreitamente

ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1998, p. 143).

No entanto, apenas o reconhecimento da ideia principal e a identificação da temática do texto não são suficientes para garantir a produção de um resumo ideal, já que, para produzir esse gênero, é necessário o reconhecimento das regras de omissão, seleção, generalização e construção ou integração, definindo-se o que é essencial e o que é secundário para a obtenção do objetivo pretendido, sem se desviar do significado do texto a partir do qual o resumo se origina.

Conforme indica Solé (1998), para se produzir um resumo é necessária a compreensão do texto do qual ele se origina, uma vez que:

O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso no qual dificilmente se reconhece o significado do texto no qual procede. (SOLÉ, 1998, p. 147).

Diante disso, acreditamos que cabe ao professor o desenvolvimento de um trabalho relevante a respeito da elaboração de resumo com seus alunos, para que percebam a importância dessa estratégia como ferramenta de aprendizagem.

Solé (1998) defende que é possível e aconselhável o trabalho com essa estratégia já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora nessa fase alguns alunos ainda não sejam leitores de fato. A autora argumenta que essa abordagem pode acontecer “utilizando o discurso oral, o relato de narrações e lendas, a informação oral e escrita sobre determinados conteúdos trabalhados na escola, etc.” (SOLÉ, 1998, p. 143).

A estratégia de formulação e respostas de perguntas referentes ao texto, segundo Solé (1998), é muito utilizada na sala de aula, de forma oral ou escrita, após a leitura de um texto. No entanto, embora seja uma ferramenta de verificação do aprendizado de leitura do aluno, sua utilização deve proporcionar ao leitor a possibilidade de administrar sua leitura e, assim, monitorar sua compreensão.

Em relação às classificações existentes sobre as relações entre as perguntas e as respostas que podem aparecer durante a leitura de um texto, Solé (1998) apresenta a seguinte sequência: perguntas de resposta literal; perguntas para pensar e buscar; perguntas de elaboração pessoal. Ressaltamos que o objetivo

dessa organização sequencial é proporcionar ao aluno a percepção de informações que estão além da superfície do texto, uma vez que esses questionamentos devem levar o leitor a refletir e a se colocar diante do texto lido.

A partir do contato com as estratégias de leitura, segundo Solé (1998), percebemos como essa ferramenta é importante para a consecução de um processo de leitura mais eficiente, uma vez que ela contribui para que o aluno desenvolva uma efetiva compreensão do texto lido.

Na próxima seção, trataremos da Prova Brasil, instrumento de avaliação em larga escala responsável pela aferição da qualidade da educação básica no Brasil, que será usado na atividade diagnóstica como instrumento para verificar a melhoria da proficiência da leitura dos alunos, após o ensino das estratégias de leitura.

2.4.4 A Prova Brasil e os descritores

A Prova Brasil integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo principal é a avaliação da qualidade do ensino nas escolas públicas. Tal instrumento avaliativo visa a produção de informações que respaldem a criação de políticas e ações que favoreçam a melhoria do ensino na educação básica.

Criada em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e investiga a performance dos alunos em Língua Portuguesa, enfatizando a leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas.

Entretanto, essa avaliação não compreende todos os conteúdos, as competências e as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Para realizar a Prova Brasil, a equipe responsável por sua aplicação precisou fazer um recorte do currículo e definir o que seria necessário avaliar em cada etapa e área do conhecimento. Isso foi feito por meio da idealização das Matrizes de Referência.

A matriz de referência de leitura é constituída por um conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades (descritores) que devem ser avaliados em cada área do conhecimento, e que retratam o que se espera que tenha sido desenvolvido pelos alunos ao final do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Dessa forma, a matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil está organizada em duas dimensões. Na primeira, são apresentados 6 (seis) tópicos, que se

relacionam com as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, chamados de “eixos”, e cada um desses eixos representa um aspecto característico da leitura. Uns enfatizam mais o material textual, outros os procedimentos de leitura, outros as características da coerência textual, e há ainda a referência à interação do texto nas diversas situações sociocomunicativas.

A segunda dimensão trata das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos. A partir desse ponto de vista, foram criadas as descrições das habilidades (descritores), para cada um dos seis tópicos apresentados anteriormente. As habilidades da matriz de referência estão elencadas em tópicos, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 4 – Habilidades da matriz de referência do SAEB/Prova Brasil

- (1) procedimentos de leitura;
- (2) suporte e gênero de compreensão leitora;
- (3) coerência e coesão textuais;
- (4) recursos de efeitos de sentido;
- (5) relações entre textos;
- (6) variação linguística.

Fonte: BRASIL, 2013.

No Quadro 5, exposto a seguir, são apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a Matriz de Referência Nacional do SAEB - Língua Portuguesa, para cada um dos tópicos de leitura referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 5 – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil (continua)

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

Quadro 5 – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil (conclusão)

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 as 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: Matriz de Referência Nacional do SAEB - Língua Portuguesa (BRASIL, 2013).

A Matriz de Referência do SAEB, apresentada no Quadro 5, é composta por todas as competências e habilidades de leitura para o 9º ano avaliadas pela Prova Brasil. Esse documento está dividido em 21 (vinte e um) descritores, organizados em 06 (seis) blocos (tópicos).

Salientamos que a matriz de referência não deve ser confundida com as

propostas curriculares das redes ou das escolas, uma vez que não contemplam todo o currículo escolar. Tampouco deve ser concebida como uma relação de conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, objetivando avanços das ações pedagógicas. Seu objetivo principal é avaliar o desempenho dos alunos na leitura, tomando como base cada um dos descritores.

Com o propósito de verificar as redes de ensino municipais e estaduais e as escolas que demonstram mais vulnerabilidade no desempenho escolar, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice relaciona informações de fluxo escolar e desempenho dos alunos, aferidas pela Prova Brasil, e dessa forma torna possível demonstrar a realidade de cada escola, a partir da avaliação das habilidades e competências apreendidas em leitura, para que o trabalho com a leitura seja aprimorado na escola.

Diante disso, apresentamos a seguir algumas informações presentes na plataforma do INEP que justificam a necessidade de utilização de estratégias que promovam um avanço no rendimento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, turma participante deste estudo. Salienciamos que enfatizaremos os 03 (três) últimos anos apresentados no quadro seguinte, ou seja, 2013, 2015 e 2017, a fim de constatar se houve progresso no desempenho dos alunos:

Tabela 1 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Saeb		
Língua Portuguesa		N
Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
197,6	3,3	3,50
195,2	3,2	3,38
211,5	3,7	3,83
201,6	3,4	3,39
207,3	3,6	3,58
--	--	--

Fonte: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26105489>>. Acesso em: fev. 2020.

A tabela 1, apresentada anteriormente, demonstra o resultado da proficiência leitora na escola em que esta pesquisa foi realizada. Esses resultados justificam a

implementação de ações que visem à melhoria das habilidades em leitura e compreensão textual na escola pesquisada.

As três últimas linhas apresentadas na tabela 1 referem-se aos três últimos resultados obtidos a partir da avaliação da proficiência leitora. Dessa forma, temos em 2013 a proficiência de **207,3**; em 2015, observamos que não houve aferição de resultado; já em 2017, a proficiência alcançada foi de **245,4**.

Para compreendermos com mais clareza esses índices, apresentamos a seguir o resultado de proficiência em leitura obtido na Prova Brasil aplicada aos alunos do 9º ano em 2017, último resultado dessa avaliação, contendo distribuição percentual dos resultados atingidos pelos alunos dessa série, por nível de proficiência em Língua Portuguesa, conforme a “Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano” (INEP, 2017), com os seguintes dados:

Tabela 2 – Níveis de proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental percentualmente

Níveis de proficiência	Índices de desempenho	Resultado percentual em 2017
Nível 0: Desempenho menor que 200	Insuficiente	20.28%
Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225		12.41%
Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250		22.29%
Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Básico	12.51%
Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300		18.57%
Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325		9.38%
Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Adequado	3.03%
Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375		1.52%
Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375		0.0%

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2017>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

Conforme podemos perceber a partir dos indicadores mostrados na tabela acima, a escola onde esta pesquisa será realizada possui nível de proficiência insuficiente. De acordo com a “Escala de Proficiência de Língua Portuguesa - 9º ano” (INEP, 2017)¹, essa turma se encontra no nível 02 (dois), que representa um

¹ Na Prova Brasil, a escala de proficiência é construída para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas e vai de 0 a 500 pontos. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos, que são chamados níveis de proficiência. Cada nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele

desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250.

Considerando que a escala de proficiência é composta por 08 (oito) níveis, apresentando como adequado um desempenho maior ou igual a 375, e considerando que a turma na qual esta pesquisa será desenvolvida ainda se encontra no nível 02 (dois), ou seja, que apenas 4.55% dos alunos dessa turma apresentam nível de leitura adequado, constatamos a necessidade da realização de um trabalho com os alunos dessa escola no tocante ao desenvolvimento da sua proficiência leitora, a partir do ensino das estratégias de leitura.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido em nosso trabalho.

posicionados provavelmente dominam. É importante ressaltar que os níveis da escala são progressivos e cumulativos. Isso significa que eles são organizados da menor para a maior proficiência. Além disso, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de provavelmente terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores (INEP, 2017 p.17)

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trataremos dos procedimentos metodológicos que foram utilizados no presente estudo, quais sejam: a caracterização da pesquisa, o local da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o plano de ação (atividade diagnóstica e descrição da proposta didática).

3.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho de pesquisa propõe uma ação interventiva que aconteceu em uma escola pública no município de Igarassu - PE, e objetiva contribuir para a melhoria da competência leitora, a partir dos subsídios oferecidos pelas estratégias de leitura, para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 45 (quarenta e cinco) alunos.

Para a realização desta pesquisa, optamos pela modalidade de pesquisa-ação, considerando sua íntima associação com a resolução de um problema comum. Essa escolha se justifica pelo fato de que, na condição de professor/pesquisador, precisamos estar atentos para as possibilidades de avanços na sala de aula em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a perspectiva de Thiollent (1986), a pesquisa-ação pode ser caracterizada como:

[...] 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, 1986, p. 14).

Diante do exposto, podemos perceber que nossa atuação como professores, em sala de aula, deve constituir um momento de buscar soluções para as dificuldades que porventura apareçam durante as aulas, em parceria com os alunos.

No tocante ao procedimento utilizado, entendemos como pertinente o emprego da observação participante, haja vista que o pesquisador assume a posição de um membro do grupo, o que possibilita um conhecimento mais significativo da vida desse grupo a partir do interior dele mesmo.

Além disso, esta pesquisa, quanto à natureza, se caracteriza como qualitativa

e quantitativa, uma vez que não apenas desenvolvemos uma atividade sistemática orientada à compreensão de fenômenos educativos, como também apresentamos dados estatísticos a fim de representar os resultados alcançados.

Em seguida, apresentamos as características da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida.

3.2 Local da pesquisa

A escola em que nossa pesquisa foi desenvolvida integra a rede municipal de ensino do município de Igarassu-PE. Essa unidade educacional oferta o Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), que funciona nos turnos manhã e tarde.

Em relação aos espaços físicos da escola, encontramos os seguintes: uma sala para descanso dos professores, uma sala onde funciona a secretaria da escola, uma sala para a direção, dez salas de aula, um refeitório, dois banheiros para os funcionários e seis banheiros para os estudantes. A sala onde antes eram realizadas as atividades de projeto de vida foi desocupada para funcionar, provisoriamente como sala de leitura. Nesse ambiente, os alunos são recebidos por uma professora readaptada, responsável por organizar os empréstimos de livros.

A escola desenvolve, em parceria com a responsável pela biblioteca, o projeto “aluno leitor”. Essa ação consiste em premiar, mensalmente, os alunos com maior número de empréstimos realizados e com a apresentação dos resumos das obras lidas. Esse projeto é visto por todos da escola como um relevante incentivo à leitura.

Nesta unidade escolar, o quadro de funcionários é composto por: um gestor, um gestor adjunto, uma coordenadora pedagógica, uma responsável pela biblioteca, três auxiliares administrativos, duas auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e um porteiro. Seu corpo docente é composto por vinte professores que possuem curso superior e especialização, dos quais dois são mestres e um está cursando o mestrado.

Em relação à capacidade de atendimento da escola, são atendidos atualmente cerca de 900 (novecentos) alunos, distribuídos em vinte turmas, que funcionam nos horários da manhã e da tarde. Cada uma dessas turmas atende a aproximadamente 45 alunos.

Essa escola foi escolhida como local para realização desta pesquisa tendo em vista que é o local onde atuamos como professor desde o ano de 2015. Esse

fato justifica a escolha, uma vez que possibilita a realização desta pesquisa, bem como a elaboração do caderno pedagógico desenvolvido com o objetivo de contribuir para a elevação dos níveis de leitura dos alunos participantes da pesquisa. No próximo tópico, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa tem como sujeitos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, da mencionada escola. Essa turma é composta por 45 (quarenta e cinco) estudantes, que são, na sua maioria, residentes do mesmo bairro ou das localidades próximas à escola. Os alunos que compõem a turma na qual esta pesquisa será realizada possuem faixa etária entre 14 e 16 anos, e são provenientes de famílias que, na sua maioria, necessitam de auxílio financeiro do governo federal por meio do programa “Bolsa família”, ou seja, pertencem a uma classe economicamente hipossuficiente.

A partir dos resultados observados nas avaliações de leitura promovidas pela escola e também por instituições externas, a exemplo do SAEB/Prova Brasil, constatamos que o nível de leitura dos alunos da turma supracitada encontra-se num patamar insatisfatório. Esse fato nos motivou a escolher essa turma para que, por meio da nossa contribuição enquanto professor de Língua Portuguesa, pudéssemos colaborar com a melhoria na proficiência leitora dos alunos que integram este estudo.

A constatação dessa realidade justifica a realização desta pesquisa, haja vista nosso desejo de contribuir para que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental tornem-se de fato leitores proficientes, ou seja, que consigam desenvolver com maior autonomia suas habilidades em leitura.

Dessa forma, esperamos com o desenvolvimento desta pesquisa, contribuir para que ocorra um relevante avanço na proficiência leitora dos alunos participantes, não apenas nas avaliações internas, mas também nas externas. Em relação à Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil), exame ao qual serão submetidos, almejamos que haja uma elevação nos índices responsáveis por aferir o nível de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A fim de contribuir para o alcance desses objetivos, no próximo tópico, apresentamos o plano de ação.

3.4 Plano de ação

Neste tópico, apresentamos o plano de ação, etapa na qual fazemos uma breve descrição da atividade diagnóstica, cujo objetivo é avaliar as habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e a descrição da proposta didática que resultou em um caderno pedagógico, cujo objetivo é ensinar estratégias de leitura e, dessa forma, contribuir para a ampliação da competência leitora dos sujeitos participantes desta pesquisa.

3.4.1 Atividade diagnóstica

Esta etapa foi idealizada não apenas pelas observações feitas durante as aulas, mas também a partir dos resultados observados no SAEB/Prova Brasil realizado em 2017. Segundo esses resultados, apenas 4.55% dos alunos alcançaram o nível de leitura considerado adequado. Isso nos levou a identificar a necessidade da realização de um trabalho objetivando a melhoria da compreensão leitora dos discentes, a partir do ensino das estratégias de leitura.

Nesta fase, portanto, foi idealizada a aplicação de uma atividade diagnóstica composta por questões objetivas com variados gêneros textuais, que foram aplicadas em edições anteriores do SAEB/Prova Brasil, a fim de avaliar as habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

No próximo capítulo, apresentamos a descrição da proposta didática, cujo objetivo é contribuir para a ampliação da competência leitora dos sujeitos participantes desta pesquisa, a partir da elaboração de um caderno pedagógico.

3.4.2 Descrição da proposta didática

Nesta etapa, descrevemos nossa proposta didática para o trabalho com o ensino das estratégias de leitura, a partir da realização de oficinas de leitura com o propósito de ensinar estratégias que contribuam para a melhoria da competência leitora dos alunos, sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, apresentamos a seguir as atividades planejadas para o ensino das estratégias de leitura relacionadas às habilidades referentes aos descritores D1, D3, D4, D6 e D14. Salientamos que os planos de aulas para cada momento do trabalho com esses descritores estão

disponibilizados nos apêndices.

Trabalho com o descritor D1: Localizar informações explícitas em um texto. O desenvolvimento desse tópico acontecerá em três momentos.

- ✓ 1º Momento: Apresentação dos conceitos de texto, texto verbal e não verbal e contexto (uma aula de 50 minutos);
- ✓ 2º Momento: Explicação dos conceitos de explicitude e implicitude, a partir da análise da crônica “Notícia de jornal” de Fernando Sabino e esclarecimento sobre a utilização de estratégias de leitura como instrumento para a compreensão textual (duas aulas de 50 minutos);
- ✓ 3º Momento: Realização de atividade composta por duas questões referentes à habilidade requerida pelo descritor D1, correção coletiva da atividade e esclarecimento de possíveis dúvidas (uma aula de 50 minutos).

Trabalho com o descritor D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. O desenvolvimento desse tópico acontecerá em três momentos.

- ✓ 1º Momento: Reflexão sobre o conceito de inferência, a partir da leitura do texto “Sinceridade de criança” da autora Maria Regina Weiss e uso das estratégias de leitura na identificação das inferências (uma aula de 50 minutos);
- ✓ 2º Momento: Reflexão sobre conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, campo semântico, polissemia e denotação/conotação (sentido literal/sentido figurado) (duas aulas de 50 minutos);
- ✓ 3º Momento: Realização de atividade composta por duas questões referentes à habilidade requerida pelo descritor D3, correção coletiva da atividade e esclarecimento de possíveis dúvidas (uma aula de 50 minutos).

Trabalho com o descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto. O desenvolvimento desse tópico acontecerá em três momentos.

- ✓ 1º Momento: Retomar as ideias de contexto e de conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo e utilizar as estratégias de leitura na

identificação das inferências (duas aulas de 50 minutos);

- ✓ 2º Momento: Reflexão sobre pressuposto e subentendido; (duas aulas de 50 minutos);
- ✓ 3º Momento: Realização de atividade composta por quatro questões referentes à habilidade requerida pelo descritor D4, correção coletiva da atividade e esclarecimento de possíveis dúvidas (duas aulas de 50 minutos).

Trabalho com o descritor D6: Identificar o tema de um texto. O desenvolvimento desse tópico acontecerá em três momentos.

- ✓ 1º Momento: Apresentação de textos de diversos gêneros (duas aulas de 50 minutos);
- ✓ 2º Momento: Identificação do tema do texto a partir do reconhecimento da ideia principal e das ideias secundárias e esclarecimento sobre a utilização de estratégias de leitura como instrumento para identificação do tema de um texto (uma aula de 50 minutos);
- ✓ 3º Momento: Realização de atividade composta por duas questões referentes à habilidade requerida pelo descritor D6, correção coletiva da atividade e esclarecimento de possíveis dúvidas (uma aula de 50 minutos).

Trabalho com o descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

- ✓ 1º Momento: Verificação do entendimento dos alunos em relação ao conceito de fato e opinião; Construção do conceito de fato e opinião em conjunto com os alunos; Apresentação de exemplos com o objetivo de especificar os conceitos construídos (duas aulas de 50 minutos);
- ✓ 2º Momento: Ensino das estratégias a partir dos textos “Geração Beijo na boca” de Valéria Propato, “Tímida de 18 anos dá primeiro beijo e morre minutos depois” notícia do jornal O globo e “De volta ao primeiro beijo” de Moacyr Scliar (duas aulas de 50 minutos);
- ✓ 3º Momento: Realização de atividade composta por quatro questões referentes à habilidade requerida pelo descritor D14, correção coletiva da atividade e esclarecimento de possíveis dúvidas (duas aulas de 50 minutos).

Após a exposição do percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa, apresentamos a seguir nossa proposta didática de forma detalhada.

4. NOVAS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, detalhamos como ocorreu a primeira fase, intitulada Atividade diagnóstica. Em seguida, apresentamos a fase da proposta didática, na qual expomos de forma detalhada o material didático elaborado para o ensino das estratégias de leitura.

4.1 Atividade diagnóstica

Nesta etapa foi realizada uma atividade diagnóstica composta por questões objetivas com variados gêneros textuais, que foram aplicadas em edições anteriores do SAEB/Prova Brasil, a fim de avaliar as habilidades de leitura dos alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental da escola/ local da pesquisa. Na ocasião, os sujeitos da pesquisa foram submetidos a uma avaliação composta por 03 (três) questões, referentes a cada um dos 05 (cinco) descritores que compõem o tópico I – Procedimentos de leitura, da Matriz de referência do SAEB/Prova Brasil, totalizando 15 (quinze) questões objetivas, conforme anexo A.

Esclarecemos que, embora a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil para o 9º ano do Ensino Fundamental apresente 21 (vinte e um) descritores organizados em 06 (seis) blocos (tópicos), elegemos nesta pesquisa os cinco descritores do tópico I – Práticas de leitura, uma vez que nosso foco é o trabalho com o ensino das estratégias de leitura. Nossa atenção em relação à leitura em sala de aula se deve ao fato de que, durante as aulas de Língua Portuguesa, observamos que os alunos ainda apresentam dificuldades para compreender o que leem.

Salientamos que, devido à atual situação de saúde pública vivenciada no Brasil e no mundo, e conseqüentemente à suspensão das atividades pedagógicas presenciais, tivemos de recorrer aos recursos tecnológicos viabilizados pelas ferramentas de tecnologias digitais para que fosse possível a realização desta etapa do nosso trabalho.

Entendemos que a utilização de um aplicativo que possibilitasse a

comunicação por vídeo em tempo real entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados seria a ferramenta mais adequada para a execução desta etapa do trabalho. No entanto, tal opção se mostrou inviável, uma vez que os sujeitos da pesquisa não dispunham de acesso a esse tipo de tecnologia. Isso nos levou à adoção de uma solução que fosse acessível a todos os participantes.

Dessa forma, a aplicação da atividade diagnóstica se deu a partir do compartilhamento, entre pesquisador e sujeitos pesquisados, de arquivos digitais via aplicativo de mensagens (*Whatsapp*). Criamos um grupo nesse aplicativo de mensagens e explicamos aos alunos participantes que deveriam utilizá-lo especificamente para compartilhamento de materiais referentes às atividades propostas. Participaram desse momento 31 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 45 alunos.

Antes de enviar o arquivo com as questões que compuseram a avaliação diagnóstica, explicamos como os alunos deveriam proceder para responder e enviar as respostas para o grupo criado para este fim. Informamos que eles teriam o prazo de quatro horas para realizar a atividade e enviar as respostas para o grupo.

Embora a pesquisa envolvesse 31 participantes, apenas 20 enviaram a atividade respeitando o prazo estipulado. Questionamos os demais participantes que não entregaram a atividade no prazo e recebemos como resposta a mesma justificativa: “só posso fazer a atividade quando meus pais chegarem à noite, pois vou utilizar o aparelho celular deles”.

Considerando o horário de envio da avaliação ao grupo, 8 horas da manhã, e a resposta dos 11 participantes que não conseguiram entregar a atividade no prazo determinado, percebemos que a falta de equipamentos necessários à participação em atividades remotas foi determinante para esse atraso no envio da atividade.

Após o recebimento das respostas do último participante, realizamos a correção dos gabaritos e chegamos aos resultados mostrados na tabela a seguir:

Tabela 3 – Resultado da Avaliação diagnóstica

Descritores	Percentual de acertos	Percentual de erros
D1: Localizar informações explícitas em um texto.	76%	24%
D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	73%	27%
D4: Inferir uma informação implícita em um texto.	48%	52%
D6: Identificar o tema de um texto.	62%	38%
D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	40%	60%

Fonte: Dados da nossa pesquisa (2020).

Podemos observar na tabela acima os valores percentuais de acertos e de erros alcançados pelos alunos em cada um dos cinco descritores utilizados na avaliação. A partir desses dados, podemos perceber a situação da competência leitora dos sujeitos pesquisados em relação aos descritores analisados e verificamos que, embora os resultados demonstrem avanços, ainda precisamos desenvolver ações de melhoria em relação a alguns aspectos referentes às habilidades exigidas pelos descritores constantes nessa avaliação.

Esse resultado corrobora nossa tese de que o nível de compreensão leitora dos sujeitos participantes da pesquisa precisa melhorar, principalmente em relação aos descritores D4 (Inferir uma informação implícita em um texto) e D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato).

Essa realidade nos mostra o quanto é necessário o investimento no ensino de leitura, uma vez que, conforme podemos observar nos resultados obtidos a partir dessa avaliação, os alunos ainda apresentam dificuldades para compreender o que leem.

Diante disso, no próximo tópico, apresentamos o material didático elaborado com o objetivo de proporcionar aos alunos um subsídio pedagógico que possa trazer uma contribuição para o avanço da sua competência leitora.

4.2 Proposta didática para o ensino de estratégias de leitura

Esta etapa da pesquisa é constituída por 24 (vinte e quatro) aulas direcionadas ao ensino das estratégias de leitura. Dividimos as aulas de maneira que o trabalho com cada um dos cinco descritores do tópico I da matriz de referência do SAEB/Prova Brasil (procedimentos de leitura) fosse realizado em três momentos. Reservamos 04 (quatro) aulas para a realização do trabalho com cada um dos descritores: D1, D3 e D6. Para cada um dos descritores D4 e D14 estabelecemos 06 (seis) aulas para a realização das oficinas.

Salientamos que decidimos dar ênfase ao trabalho com os descritores D4 e D14, fixando em 06 (seis) a quantidade de aulas reservadas à atividade com esses descritores, devido aos resultados insatisfatórios (menos de 50% de acertos) apresentados na atividade diagnóstica. Diante disso, apresentamos a seguir nossa proposta de atividades de leitura.

Descritor D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

1º Momento – uma aula

Para iniciar o trabalho com o descritor D1, propomos uma sondagem e um breve diálogo sobre os conceitos de texto, texto verbal e não verbal e contexto.

Inicialmente apresentamos o conceito de texto, e, para exemplificar, pedimos que os alunos observem os exemplos a seguir e em seguida levantassem hipóteses sobre qual deles poderia ser considerado um texto:

Situação1: Você foi visitar um amigo que sofreu um acidente e está hospitalizado, e ao passar pelos corredores você vê várias placas com a palavra “silêncio”.

Situação 2: Você está caminhando pela rua e, de repente, se vê diante de um pedaço de papel no qual está escrito “ouro”.

Após ouvir as hipóteses levantadas pelos alunos, esclarecemos que podemos considerar como texto apenas a situação 1, uma vez que está inserido em um contexto significativo por meio do qual as pessoas interagem. Explicamos que, neste caso, o interlocutor seria o leitor das placas, enquanto o administrador do hospital seria o responsável por informar sobre a necessidade de se manter o silêncio

naquele local. Desse modo, a palavra “silêncio” seria um texto.

No caso da situação 2, explicamos que a palavra "ouro" não pode ser considerada como texto, uma vez que, nessa circunstância, não há como saber o que ela quer comunicar. No entanto, caso essa mesma palavra estivesse escrita em uma placa fixada nas costas de um daqueles homens que ficam nas esquinas dos grandes centros urbanos, poderíamos admiti-la como texto, já que nessa situação haveria um contexto significativo no qual alguém estaria tentando se comunicar com um interlocutor, buscando vender uma mercadoria.

Após a discussão anterior acerca do conceito de texto, passamos para a classificação de texto verbal e não verbal. Para esse momento, apresentamos dois textos, um verbal e outro não verbal, e solicitamos aos alunos que falem sobre suas experiências em relação a esse tema.

Texto verbal

Enfermeiros: os verdadeiros heróis da pandemia

Para o oncologista e escritor Dráuzio Varella, são esses os grandes cuidadores dos infectados pela Covid-19.

“Os médicos são fundamentais nessa batalha, arriscam sua própria vida e dos seus familiares por causa do trabalho. Mas na rotina de hospital quem de fato cuida de cada minuto dos pacientes é a equipe de enfermagem. São eles junto com os fisioterapeutas e os profissionais da limpeza que garantem o cuidado das pessoas. Esses são os verdadeiros heróis dessa pandemia”, garante Dráuzio.

Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/noticias/9694_enfermeiros-os-verdadeiros-herois-da-pandemia>. Acesso em: 10 out. 2020.

Texto não verbal

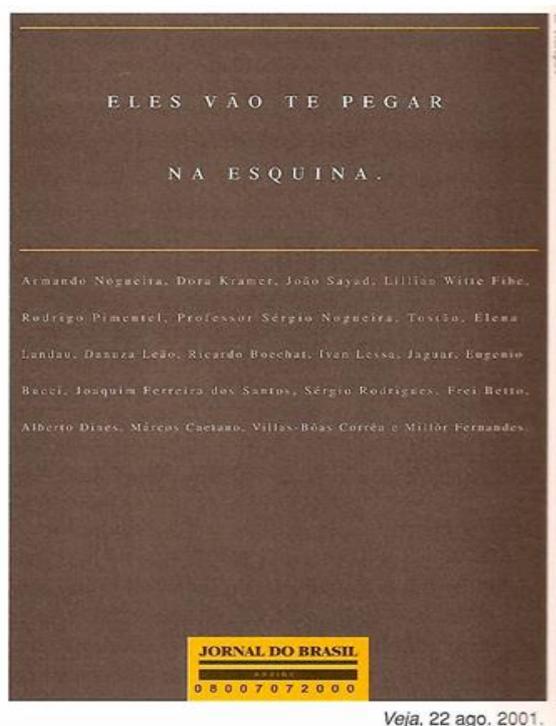


Após as colocações dos alunos sobre o conceito de texto verbal e não verbal, esclarecemos que, embora os dois textos tratem basicamente da mesma temática, o primeiro é composto por palavras, enquanto o segundo transmite uma informação apenas por meio de uma imagem.

Em seguida, expomos algumas noções sobre contexto situacional e contexto histórico.

O contexto situacional

Situação 1



Situação 2: Uma cidade violenta. Dois amigos conversam e comentam sobre os frequentes assaltos no bairro. Um deles avisa ao outro: eles vão te pegar na esquina. Nesse caso, é possível que a frase se refira aos assaltantes que esperam por vítimas na esquina.

Situação 3: Uma família. Um irmão liga para casa e avisa a sua irmã que os pais estão passando de carro para apanhá-la. Nesse caso, é possível que eles combinem o local do encontro e o irmão avise: eles vão te pegar na esquina.

O contexto histórico

Poeminho do Contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

(Mário Quintana)

Após a leitura dos textos, explicamos que o contexto situacional é aquele que envolve sempre o conhecimento sobre o que está sendo dito e também as crenças e conclusões relativas ao texto em questão. Já o contexto histórico é aquele que envolve sempre o conhecimento sobre acontecimentos passados.

Continuamos a explicação tratando do exemplo sobre contexto situacional, no qual a mesma frase está inserida em três situações contextuais distintas, e, portanto, possui três informações diferentes. No caso do contexto histórico, o poema de Mário Quintana utilizado como exemplo foi escrito durante o período da ditadura militar brasileira. Naquela época, o governo militar censurava tudo que considerava subversivo ou perigoso para o regime. Por isso, com o objetivo de transmitir ideias de esperança e liberdade de forma velada, o poeta escreveu esse poema.

Vamos agora para o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D1.

2º Momento – duas aulas

Iniciamos esse momento com a motivação dos alunos em relação à necessidade de refletirem sobre o sentido da leitura e a importância de compreender as informações presentes nos textos. Em seguida, esclarecemos aos discentes a relevância do trabalho com as estratégias de leitura, justificando sua importância para uma leitura eficaz. Após esse momento, falamos da necessidade do uso de estratégias de leitura para o alcance do objetivo da aprendizagem, utilizando como exemplo as estratégias usadas em jogos eletrônicos, ou seja, da mesma forma que

eles utilizam estratégias para alcançar objetivos nos jogos de videogame, também podem utilizá-las para o alcance de objetivos de leitura.

Nessa perspectiva, a fim de oferecer subsídios para auxiliar os alunos quanto ao alcance dos seus objetivos de leitura, apresentamos algumas estratégias propostas por Solé (1998).

Antes de iniciar a leitura, explicamos que os alunos devem estar motivados para esse momento e devem estabelecer objetivos para a leitura do texto. Em relação a esses objetivos, com base em Solé (1998), informamos aos alunos que é possível, por exemplo, ler para conseguir uma informação precisa, ler por prazer, ler para aprender, ler para conseguir uma informação genérica, ler para seguir instruções, ler para revisar o próprio texto, dentre outras alternativas. Explicamos ainda que nesse momento os alunos devem colocar em prática seus conhecimentos prévios, questionando-se a respeito do que eles sabem sobre o texto que irão ler e também fazer previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura.

Durante a leitura, esclarecemos que os alunos podem reler trechos quando encontrarem dificuldades de compreensão; podem levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto; podem verificar se as hipóteses levantadas estão certas ou não; podem grifar partes do texto para destacar informações; podem consultar o dicionário; podem relacionar o assunto do texto com seu conhecimento prévio; podem listar as informações apreendidas; podem parar a leitura e avaliar seu nível de compreensão.

Após a leitura do texto, além das estratégias de leitura sugeridas anteriormente, apresentamos aos alunos mais algumas possibilidades. Informamos que, nesse momento, eles podem verificar se compreenderam o texto, a partir da formulação de perguntas para si mesmos; podem fazer um resumo do texto e podem buscar a identificação da ideia principal, a fim de verificar se alcançaram a compreensão global do texto.

Antes de iniciar a leitura do texto “Notícia de jornal”, explicamos que o sentido de um texto é constituído tanto por informações explícitas, que estão presentes em sua superfície, quanto por informações implícitas, que não estão expostas na materialidade do texto. Em relação às primeiras, esclarecemos que podem ser identificadas apenas com uma leitura superficial do texto, uma vez que se encontram materializadas em sua superfície. No caso das segundas, explicamos que são

identificadas na medida em que se mobilizam os conhecimentos prévios dos interlocutores e as características da situação comunicativa.

Em seguida, falamos sobre o texto que será lido e expomos as características do gênero “crônica”. Na sequência, solicitamos que os alunos, mobilizando seus conhecimentos prévios, façam algumas previsões sobre o texto, para que após a leitura possamos verificar as hipóteses levantadas. A seguir, pedimos que formem grupos de quatro alunos para realizarem a leitura do texto, e, feita a leitura, pedimos que cada grupo apresente quatro informações explícitas e quatro informações implícitas encontradas no texto a seguir.

Notícia de jornal

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

Não é de alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobremente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

SABINO, Fernando. As melhores crônicas. Rio de Janeiro: Record, 1986, p. 47-48.

Após a leitura do texto, solicitamos que os alunos apresentem as informações solicitadas e realizamos a discussão sobre a pertinência das respostas apresentadas por eles. Em seguida, demonstramos algumas informações explícitas e implícitas presentes no texto e confrontamos com as respostas dadas pelos alunos, com o objetivo de verificar até que ponto eles conseguiram se apropriar dos conceitos de explicitude e implicitude, a partir do uso das estratégias de leitura sugeridas.

Informações explícitas

Os seguintes significados estão explicitamente apresentados:

1. Um homem leu no jornal que alguém, um homem, morreu de fome;
2. O homem que morreu parecia ser jovem, pobre. Era branco.
3. Esse homem estava no centro da cidade, lugar de grande movimento, mas não recebeu qualquer socorro;
4. Alguns comerciantes pediram ajuda, mas não obtiveram sucesso.

Informações implícitas

1. O narrador demonstra ter consciência de que há negligência com a vida humana;
2. Todos aqueles que poderiam ajudar o homem agem com indiferença à condição e ao sofrimento dele;
3. Até mesmo as pessoas comuns são indiferentes ao sofrimento do homem;
4. É um acontecimento corriqueiro, do cotidiano (desdém, denúncia, indiferença, indignação).

Observemos a seguir nosso terceiro momento.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é a identificação de informações explícitas no texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa

forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomonos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse: – Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. *In*: Livro das Virtudes - William J. Bennett. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 308.

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi:

- (A) Aprovado com um voto contrário.
- (B) Aprovado pela metade dos participantes.
- (C) Negado por toda a assembleia.
- (D) Negado pela maioria dos presentes.

Texto II

Namoro

“O melhor do namoro, claro, é o ridículo. Vocês dois no telefone:

- Desliga você.
- Não, desliga você.
- Você.
- Você.
- Então vamos desligar juntos.
- Tá. Conta até três.
- Um...Dois...Dois e meio...

Ridículo agora, porque na hora não era não. Na hora nem os apelidos secretos que vocês tinham um para o outro, lembra?, eram ridículos. Ronron. Suzuca. Alcizanzão. Surusuzuca. Gongonha. (Gongonha!) Mamosa. Purupupuca...

Não havia coisa melhor do que passar tardes inteiras no sofá, olho no olho, dizendo.

- As dondozeira ama os dondonzeiro?
- Ama.
- Mas os dondonzeiro ama as dondozeira mais do que as dondozeira ama os dondonzeiro.
- Na-na-não. As dondozeira ama os dondonzeiro mais do que etc.

E, entremeando o diálogo, longos beijos, profundos beijos, beijos mais do que de língua, beijos de amígdalas, beijos catetéticos. Tardes inteiras. Confesse: ridículo só porque nunca mais.

Depois do ridículo, o melhor do namoro são as brigas. Quem diz que nunca, como quem não quer nada, arquitetou um encontro casual com a ex ou o ex só para ver se ela ou ele está com alguém, ou para fingir que não vê, ou para ver e ignorar, ou para dar um abano amistoso querendo dizer que ela ou ele agora significa tão pouco que podem até ser amigos, está mentindo. Ah, está mentindo.

E melhor do que as brigas são as reconciliações. Beijos ainda mais profundos, apelidos ainda mais lamentáveis, vistos de longe. A gente brigava mesmo era para se reconciliar depois, lembra? Oito entre dez namorados transam pela primeira vez fazendo as pazes. Não estou inventando. O IBGE tem as estatísticas.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. Correio Braziliense. 13/06/1999.)

No texto, considera-se que o melhor do namoro é o ridículo associado:

- (A) Às brigas por amor.
- (B) Às mentiras inocentes.
- (C) Às reconciliações felizes.
- (D) Aos apelidos carinhosos.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

1º Momento – uma aula

Para o trabalho com o descritor D3, propomos que seja feito inicialmente um questionamento sobre a compreensão dos alunos em relação ao conceito de inferência. Após as colocações dos alunos, procedemos à leitura do conceito a seguir, a fim de verificar em que medida as respostas dos alunos se aproximam do significado de inferência.

Dessa forma, explicamos que inferir significa desenvolver um raciocínio baseando-se em conhecimentos prévios, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, que não estejam presentes na superfície textual, e que, ao inferir o sentido de uma palavra ou expressão, o aluno seleciona informações também presentes na superfície textual e procura estabelecer relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Depois do esclarecimento a respeito do significado de inferência, solicitamos que os alunos leiam o texto a seguir e procurem identificar o significado da expressão “vacas magras”, que se encontra no início da primeira linha do texto. Explicamos que, para chegar à resposta, eles podem se utilizar de algumas estratégias: recorrer a seu conhecimento prévio sobre a expressão em destaque, uma vez que se trata de uma expressão popular bastante conhecida; estabelecer relação entre essa expressão e outras partes do texto; grifar palavras ou expressões para destacar informações.

Sinceridade de criança

Era uma época de “vacas magras”. Morava só com meu filho, pagando aluguel, ganhava pouco e fui convidada para a festa de aniversário de uma grande amiga. O problema é que não tinha dinheiro messmooooo.

Fui a uma relojoaria à procura de uma pequena joia, ou bijuteria mesmo, algo assim, e pedi à balconista:

– Queria ver alguma coisa bonita e barata para uma grande amiga!

Ela me mostrou algumas peças realmente caras, que na época eu não podia pagar.

Então eu pedi:

– Posso ver o que você tem, assim... alguma coisa mais baratinha?

E a moça me trouxe um pingente folheado a ouro... bonito e barato. Eu gostei e levei.

Quando chegamos ao aniversário, (eu e meu filho) fomos cumprimentar minha amiga, que, ao abrir o presente, disse:

– Nossa, muito obrigada!!!! Que coisa linda!!!!

E meu filho, na sua inocência de criança bem pequena, sem saber bem o que significava a expressão “baratinha” completou:

– E era a mais baratinha que tinha!!!

Mara Regina Weiss

Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/infantil/610758>>.

Acesso em: 30 out. 2020.

Após ouvir as respostas dos alunos, realizamos uma discussão sobre as respostas apresentadas e em seguida demonstramos uma possibilidade de se chegar à resposta para a questão proposta, a partir do estabelecimento da relação entre a expressão “vacas magras” e outras expressões com significado semelhante.

Passemos agora para o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D3.

2º Momento – duas aulas

Para a realização deste momento, sugerimos que seja feita uma reflexão sobre alguns conceitos que consideramos relevantes para o desenvolvimento da inferência. Dessa forma, apresentamos aos alunos quatro pontos, referentes aos conceitos de: conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, campo semântico, denotação e conotação (sentido literal e sentido figurado) e polissemia.

Iniciamos a discussão sobre o conceito de conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo a partir da leitura de uma tirinha da personagem Mafalda.

Porém, antes de iniciarmos a leitura, perguntamos aos alunos se eles conhecem o gênero textual tirinha e suas características. Logo após, fazemos um breve comentário sobre esse gênero e suas características e prosseguimos a leitura do texto.



Após a leitura da tirinha acima, perguntamos aos alunos se eles conhecem Mafalda ou o autor dessa tirinha, o cartunista argentino Quino. Depois de ouvir suas respostas, explicamos que para chegar à compreensão dessa tirinha, é fundamental, entre outros aspectos, conhecer seu autor e, conseqüentemente, a temática abordada em seus textos. Mencionamos também a habilidade que a publicidade possui de nos fazer aderir às ideias transmitidas pelas propagandas, representada na tirinha pelos verbos no imperativo: use, compre, beba, coma e prove.

Dessa forma, esclarecemos aos alunos que esses conhecimentos, a que denominamos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, são determinantes para que se compreenda esse texto.

Em seguida, fazemos um breve comentário sobre o conceito de campo semântico. Logo após, solicitamos aos alunos que leiam o texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, e levantem hipóteses sobre o conteúdo do texto: A rotina que

observamos no texto seria de um homem ou de uma mulher? Como podemos determinar isso? Trata-se de uma rotina atual ou antiga? Que elementos nos permitem chegar a essa conclusão? Qual seria a profissão da pessoa retratada no texto? Como é possível identificá-la?

Circuito fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos

Fonte: <<http://cesargiusti.bluehosting.com.br/Contos/textos/circuito.htm>>. Acesso em: 11 out. 2020.

Após a leitura do texto, solicitamos aos alunos que verifiquem se as hipóteses levantadas estão corretas ou não. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva, debatendo sobre as informações apresentadas no texto.

Em relação aos conceitos de sentido denotativo (literal) e sentido conotativo (figurado), apresentamos aos alunos os exemplos a seguir:

Exemplo 1: Girassol é uma **flor**.

Exemplo 2: Poliana é uma **flor**.

Em seguida, perguntamos se eles conseguem identificar o sentido da palavra “flor”, em destaque. Após as respostas, explicamos os conceitos de denotação e conotação e apresentamos mais alguns exemplos a fim de reforçar esses conceitos.

Para a abordagem do conceito de polissemia, utilizamos três exemplos:

1. **Linha:** fio de fibras, sinal elétrico, comunicação, ligação, traço contínuo, etc.
2. **Proceder:** originar-se, provir, descender, instaurar processo, realizar, executar, comportar-se, portar-se, ter fundamento, etc.
3. **Ponto:** ponto gramatical, lugar fixo, livro, cartão de frequência, parte de um assunto, termo, fim, grau de consistência que se dá ao açúcar em calda, etc.

Após esses exemplos, explicamos aos alunos que uma mesma palavra pode admitir vários significados diferentes, dependendo do contexto em que esta é empregada.

Observemos a seguir nosso terceiro momento.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

Fazer chacrinha

Márcio Cotrim

Os leitores não tão jovens sabem muito bem quem foi o Chacrinha, que marcou época com seu conhecido programa de TV Cassino do Chacrinha, líder de audiência durante anos. O animador, Abelardo Barbosa, fazia misérias no palco: jogava bacalhau na plateia, produtos de maquiagem e outras bugigangas, inclusive dinheiro em espécie, com a moldura de lindas garotas chamadas "chacretes". O prefixo do programa caiu no gosto popular: "Ô Terezinha, ô Terezinha, é um sucesso o Cassino do Chacrinha".

"Fazer chacrinha" virou sinônimo de bagunça festiva. Mas de onde vem a palavra chacrinha? Embora pareça ser o diminutivo de chácara, pequena propriedade rural, é mais correto relacioná-la ao sânscrito chakra, "roda", daí formar uma rodinha de pessoas para falar de algum assunto, para fofocar ou bater um papo animado. [...]

Língua Portuguesa. Ano III. n. 26. 2007.

A expressão "caiu no gosto popular" tem o sentido de:

- A) agradar ao público.
- B) divertir o público.
- C) interagir com o público.
- D) manipular o público.

Texto II

Para Contar Estrelas

Pai, como é que a gente conta estrelas do céu? Perguntou Lelê. O pai, baixando o jornal, foi logo fazendo pose de explicação.

Bem, existem equipamentos especiais para isso. Eles tiram fotos do céu e fazem medições. E tem o Hubble, que é o **bambambã** dos telescópios! Mas só os cientistas podem usá-lo. Então, cada um conta com o que tem na mão.

DE MARTINI, André – Revista Nova Escola fevereiro/2009 – p.96.

O sentido que melhor expressa a palavra grifada é:

- (A) o telescópio Hubble é bastante dispendioso.
- (B) o telescópio Hubble é o melhor dentre todos os telescópios.
- (C) o telescópio Hubble é comercializado pelos cientistas.
- (D) o telescópio Hubble é um equipamento ultrapassado.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto.

1º Momento – duas aulas

Para iniciar o trabalho com o descritor D4, propomos que sejam retomados os conceitos de contexto e conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, a fim de trazer subsídios para o trabalho com a identificação da informação implícita. Em seguida, relembramos aos alunos o conceito de implícito que havia sido explorado no segundo momento do trabalho com o descritor D1, explicando que um texto pode apresentar informações explícitas, que podem ser identificadas facilmente na superfície textual, e outras que não estão ditas claramente, ou seja, estão implícitas.

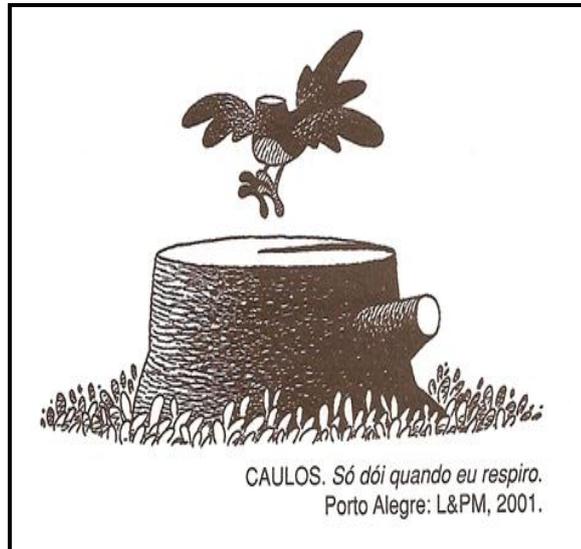
Após esse momento, apresentamos aos alunos alguns textos pertencentes a gêneros diversos e solicitamos que, durante a leitura, procurem tanto estabelecer relação entre seus conhecimentos prévios e o assunto abordado pelo texto como fazer o levantamento de previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura ou após ela. Dessa forma, perguntamos aos alunos qual o assunto tratado em cada texto e como fazer para chegar à sua compreensão global.

As estratégias mencionadas acima serão aplicadas a partir da leitura dos textos a seguir:

Texto I



Texto II



Texto III

A ROSA DE HIROSHIMA

*Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.*

Vinícius de Moraes

Texto IV



Cartaz afixado nas bibliotecas central e setoriais da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011.

Após a leitura dos textos, pedimos que os alunos exponham suas conclusões e iniciamos uma discussão sobre as ideias expostas por cada um deles, a fim de verificar se as hipóteses levantadas antes da leitura se confirmaram ou não. Em seguida, fazemos uma leitura compartilhada dos textos e esclarecemos as informações implícitas em cada um deles, considerando as características de cada gênero.

Verifiquemos agora o segundo momento, reservado para o trabalho com o descritor D4.

2º Momento – duas aulas

Para a efetivação desse momento, esclarecemos que, para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve perceber tanto os dados explícitos quanto os implícitos. Mencionamos, ainda, que o leitor competente, conforme Fiorin e Savioli (2007, p.241) “é aquele que consegue ler nas entrelinhas; caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou, o que é pior, pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse”. Em seguida, explicamos que existem dois tipos de informações implícitas: pressupostos e subentendidos. Logo após,

perguntamos aos alunos o que eles compreendiam em relação a esses conceitos e, após suas respostas, realizamos uma discussão sobre os conceitos de pressuposto e subentendido.

Esclarecemos que, de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p.241), “os pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase”. Logo após, apresentamos o texto a seguir e propomos a leitura compartilhada e uma discussão sobre o pressuposto presente no texto.



A partir dos exemplos anteriores, podemos perceber os pressupostos de um texto com o auxílio de marcadores linguísticos que aparecem para sinalizar uma ideia que não ficou explicitada.

A seguir, a fim de trazer mais elementos acerca das informações mencionadas acima, apresentamos algumas marcas linguísticas dos pressupostos propostas por Fiorin e Savioli (2006, p. 305):

1 - Adjetivos

Ex: Minha filha **mais velha** é organizada. (Implícito: Tenho mais de uma filha).

2 - Verbos que indicam mudança ou permanência de estado

Ex: Renato **continua** doente. (Implícito: Renato já estava doente antes de a frase ser enunciada).

3 - Verbos que indicam um ponto de vista sobre um fato

Ex: Os alunos **imaginam** que não precisam se preparar para a avaliação. (Implícito: Eles precisam se preparar).

4 - Advérbios

Ex: O garoto **ainda** não chegou. (Implícito: Ele ainda chegará).

5 - Conjunções

Ex: Fui à escola, **mas** me diverti muito. (Implícito: Na escola não me divirto).

6 - Orações adjetivas

Ex: Os estudantes **que se esforçam** alcançam o sucesso. (Implícito: Nem todos os estudantes alcançam sucesso).

Após a discussão sobre os pressupostos, apresentamos aos alunos o conceito de subentendido, esclarecendo que são as insinuações escondidas por trás de uma afirmação. São ideias insinuadas em um texto que não podem ser percebidas através de alguma marca linguística, necessitando do contexto para sua compreensão.

Como exemplo, explicamos que de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p, 244) “quando um transeunte com um cigarro na mão pergunta: “você tem fogo”? acharia muito estranho se você dissesse: “tenho”, e não lhe acendesse o cigarro. Na verdade, por trás da pergunta subentende-se: *Acenda-me o cigarro por favor*”. Ou ainda, se alguém entra em uma sala muito fria, pois o ar refrigerado está muito forte, e diz “Que frio terrível!”, é possível entender nas entrelinhas que essa pessoa está fazendo, com essa frase, um pedido para aumentar a temperatura do aparelho do ar refrigerado. Obviamente, o entendimento dependerá, como já foi dito, da situação contextual, podendo a mesma frase, em outro contexto, significar outra coisa. Em seguida, propomos a leitura e identificação do subentendido presente no texto.



Após a discussão sobre o conceito de subentendido e a leitura e interpretação do texto acima, explicamos o que diferencia o pressuposto e o subentendido, esclarecendo que de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p. 244), “o subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: o pressuposto é um dado posto

como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado”.

Observemos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D4.

3º Momento – duas aulas

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por quatro questões, cujo objetivo é inferir uma informação implícita em um texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

Os textos, tanto aqueles que nós elaboramos, ao falar ou escrever, quanto os que recebemos, como ouvintes ou leitores, trazem informações explícitas, mas, muitas vezes, trazem também informações implícitas. Em nossas atividades de interpretantes, nos valemos dos conhecimentos já acumulados a fim de compreendermos tais informações implícitas. Considerando esse princípio, analise o texto seguinte.



Elabore um comentário (de, no mínimo, 6 linhas) em que estejam presentes os seguintes tópicos:

- A) a informação que está implícita no texto;
- B) a palavra em que você se apoiou para recuperar essa informação;
- C) o propósito comunicativo do texto em questão;
- D) a importância social de um texto como esse.

Texto II

Você é o que você come

Está provado em pesquisas que crianças que mantêm um bom hábito alimentar e que controlam seu peso têm maior probabilidade de se tornarem adultos saudáveis e sempre de bem com a balança. A lógica inversa, infelizmente, também se confirma: crianças que passam a infância acima de seu peso normal tendem a se transformar em adultos obesos e em constante "briga" com a balança.

Hoje, o Brasil ostenta um título nada agradável: campeão de crianças de até cinco anos com sobrepeso (entre 10% e 15% do ideal). Por isso mesmo, pais e responsáveis por elas têm a missão de orientar e reeducar seus pequenos para evitar uma grande epidemia de obesidade, doença tratada com muita preocupação em todo mundo. Alimentações regradas, moderadas, cinco vezes ao dia e sempre com hora marcada são uma boa fórmula para começar a botar a casa em ordem e melhorar a saúde da criançada.

“O Globo Esportes”, 17 de julho de 2010.

No primeiro período do texto está pressuposto que:

- A) todas as crianças têm bons hábitos alimentares e peso adequado.
- B) muitas crianças têm bons hábitos alimentares e peso adequado.
- C) nem todas as crianças têm bons hábitos alimentares e peso adequado.
- D) muitas crianças têm sobrepeso devido aos bons hábitos alimentares.

Texto III

Neste exercício, você deverá modificar as ideias propostas, acrescentando outra ideia implícita. Para isso, insira nos períodos abaixo uma palavra ou expressão que dê conta do que está pedido entre parênteses. Observe o modelo:

Paulo não é professor. (A ideia que deverá estar implícita é a de que ele era professor).

Resposta: Paulo já não é mais professor.

- A) Nunca fui a São Paulo. (A ideia que deverá ficar implícita é a de que o sujeito da oração já foi, mas não tem ido ultimamente a São Paulo.)
- B) O irmão de Maria é advogado. (A ideia implícita é a de que Maria tem outro irmão, além daquele que é advogado).

Texto IV

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milkshake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995, p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a

execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D6: Identificar o tema de um texto.

1º Momento – duas aulas

Para o trabalho com o descritor D6, iniciamos o contato com os alunos explicando que, conforme afirma Cavalcante (2018), para compreender um texto não podemos nos limitar apenas à decodificação dos elementos linguísticos explicitamente apresentados, mas a outros elementos não linguísticos, como os diversos conhecimentos adquiridos durante nossas vidas, por exemplo. Explicamos ainda que, embora os textos contenham muitas informações, eles possuem um tema. Isto é, essas várias informações devem convergir na direção desse tema, uma vez que é ele que direciona o assunto tratado no texto e norteia as direções que o texto pode tomar.

A partir disso, esclarecemos que o tema de um texto não é identificável obrigatoriamente na sua superfície, uma vez que o tema depende de fatores discursivos, e não apenas de questões de estrutura ou de organização. Desse modo, é necessário levar em consideração tanto as informações que estão na superfície textual como o contexto.

Em seguida, apresentamos alguns textos de gêneros distintos e explicamos que existem na nossa atividade de comunicação diária várias formas de organização textual, e que cada texto pode expor um tema específico. Em um artigo de opinião encontramos um objetivo comunicativo que não se confunde com uma propaganda, uma tirinha ou horóscopo, por exemplo. Por isso, enfatizamos a importância de compreender o propósito comunicativo de um gênero específico.

Logo após esse momento, apresentamos quatro textos de gêneros diferentes, realizamos uma leitura compartilhada e explicamos brevemente as características de cada um deles, a fim de demonstrar como se chegar à compreensão do tema.

Texto I

Texto publicitário

MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR
DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE
ESTA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS.

Campanha publicitária de loja de eletroeletrônicos. **Revista Época**. Nº 424, 03 jul. 2006.

Texto II

Horóscopo

Câncer 21/06 a 21/07

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha — se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais — sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. Nº 7, ano 48, jul. 2009.

Texto III

Tirinha



Texto IV

Artigo de opinião

Google entra na guerra contra as falsas notícias

Novo algoritmo do sistema de buscas irá checar confiabilidade de páginas da internet, influenciando sua posição nos resultados.

04/03/2015

Por Camilo Rocha - O Estado de S. Paulo

SÃO PAULO – Que a internet e as redes sociais são um desfile constante de notícias e informações falsas, boa parte dos usuários já sabe. O ruído ininterrupto de conteúdo duvidoso é uma reclamação comum, de usuários a empresas de mídia. Um aliado poderoso chega agora para ajudar na guerra contra a desinformação: o Google anunciou que um novo algoritmo no seu sistema de buscas irá checar a confiabilidade de páginas da internet.

Atualmente, os resultados de buscas do Google são ranqueados de acordo com sua popularidade. Esta é medida pelo número de vezes em que a página é linkada de outros lugares. Ou seja, basta que o conteúdo tenha um alto índice de compartilhamento para que seja considerado relevante pelos robôs do Google e suba posições na lista de resultados.

O novo modelo em desenvolvimento pela empresa pretende mensurar a confiabilidade de uma página contando o número de fatos incorretos contidos nela. Segundo a descrição do projeto, “os fatos serão automaticamente extraídos de cada fonte através de métodos usados para construir bases de conhecimento (tecnologia que armazena dados não estruturados em computadores)”.

O texto do projeto cita como exemplo a informação da nacionalidade do presidente Barack Obama em oito sites diferentes. Sites que indicam o local como sendo o Quênia e não os Estados Unidos tendem a perder posições no ranking de confiabilidade. Quanto mais erros e inverdades um site tiver, piores são suas chances de ter um bom lugar nas buscas do Google.

O sistema checará as informações que circulam pela internet no “knowledge vault” (cofre do conhecimento, em tradução livre), um vasto banco de dados que o Google vem montando de maneira automatizada com fatos sobre o mundo, pessoas e objetos. Esse banco serve para responder perguntas que usuários fazem ao Google em seus celulares ou computadores. Por exemplo, quando você digita “capital da Hungria” na busca é do “knowledge vault” que vem a resposta “Budapeste”.

Segundo os criadores do projeto, o banco de dados inclui 2,8 bilhões de fatos, com os quais pode se estimar a confiabilidade de 119 milhões de páginas na web. O texto de apresentação explica que foram realizadas avaliações humanas dos resultados para “a confirmação da eficiência do método”.

Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/google-entra-na-guerra-contra-as-falsas-noticias>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Vejamos agora o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D6.

2º Momento – uma aula

Nessa etapa, solicitamos aos alunos que se reúnam em duplas, e utilizando seus conhecimentos prévios sobre o tema, discutam sobre “controle social”. Após a discussão, apresentamos o texto a seguir:

Do controle cidadão

A morte da garotinha Francisca Mariana Fonseca, 10, vítima do desabamento do telhado de uma escola, em Beberibe, comoveu sua cidade. A tragédia expõe mais uma vez a falta de mecanismos de controle eficiente sobre as administrações municipais interioranas. Não que a da capital esteja imune a isso, mas, devido ao trabalho menor da máquina pública municipal interiorana, seria mais fácil, em tese, os cidadãos controlá-las. Contudo, o mandonismo impera onde os instrumentos de vigilância (mídia, organizações da sociedade civil) estão mais distantes ou não existem. As primeiras investigações apontam irregularidades na obra, além da construção amadorística. Peças fundamentais para sua sustentação deixam de ser providenciadas (por ignorância, ou corrupção?). E ninguém dá notícia dos documentos para sua construção, como pede a lei.

Disponível em: <www.opovo.uol.com.br/opovo/colunas/concidadania/738549.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

Depois da leitura do texto, explicamos que existem uma ideia principal e outras secundárias, que juntas contribuem para a compreensão do tema do texto.

No caso do texto acima, percebemos a ideia principal a partir de pistas dadas no próprio título: Do controle cidadão. A ideia principal do texto é determinada a partir de um fato que aconteceu no interior do Ceará: a falta de fiscalização das administrações municipais interioranas. No caso das ideias secundárias, ou seja, aquelas que convergem para a ideia principal, relacionamos “No interior deveria haver um controle maior devido à máquina pública ser menor” e “A falta de instrumento de vigilância facilita o mandonismo”.

Essas ideias são apresentadas aos alunos como subsídio para a identificação do tema do texto, embora, conforme observado no primeiro momento do trabalho com o descritor D6, defendemos que para se chegar ao tema do texto precisamos recorrer também a outras estratégias.

Observemos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D6.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é identificar o tema de um texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos

essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

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.

PIZA, Daniel. O Estado de S. Paulo.

O texto defende a tese de que:

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.
- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- (D) os bens naturais são citados na escola.

Texto II

Como se produzem frutas fora de época?

Você se lembra do tempo em que era preciso esperar o outono para comer morango e o inverno para chupar laranjas? Se não, é porque faz muito tempo mesmo: hoje em dia, essas frutas estão no supermercado o ano inteiro. Poda e irrigação se juntaram à genética e à química e permitem que os agricultores acelerem ou retardem o ciclo natural das plantas. Hoje, as frutas são de todas as épocas.

A manga, por exemplo, graças a substâncias químicas como paiobutazol e ethefon, tem uma produção uniforme ao longo do ano. O produtor pode até adequar a colheita ao período mais propício para o mercado interno ou externo. Além do calendário, a agricultura moderna também ignora a geografia: a maçã, fã do frio, já dá na Bahia. Fruto de cruzamentos genéticos, a variedade Eva suporta trocadilhos e o calor nordestino desde 2004.

“Os produtores aprenderam a explorar nossos climas e solos e passaram a produzir a mesma fruta em várias regiões”, explica Anita Gutierrez, engenheira agrônoma da Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo, a CEAGESP. O que não significa que não exista sazonalidade: ainda há variação no volume de algumas frutas e verduras por culpa de estiagem excessiva de chuvas ou frio fora do comum. Ainda falta podar o clima.

SILVA, Michele. Revista *Superinteressante*. Edição 264. Editora Abril: abr. 2009, p. 46.

Esse texto trata:

- A) da agricultura moderna, que produz frutas o ano inteiro.
- B) dos morangos, que devem ser cultivados no outono.
- C) do calendário agrícola, que determina a produção.
- D) das ações do clima, que interferem na produção.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

1º Momento – duas aulas

Para iniciar o trabalho com o descritor D14, propomos que os alunos sejam questionados sobre o conceito de fato e opinião. Em seguida, pedimos que digam o que compreendem em relação a essas duas palavras. Depois disso, solicitamos que a turma se dividida em dois grupos, grupo A e grupo B, e explicamos que o grupo A irá representar os fatos e o grupo B irá representar as opiniões. Logo após, escolhemos aleatoriamente um aluno do lado A e pedimos que cite um fato, e logo em seguida, escolhemos um aluno do lado B que deverá dar uma opinião sobre esse fato. Fazemos isso com dez alunos escolhidos aleatoriamente e explicamos que essa dinâmica tem o objetivo de confirmar se os estudantes realmente compreendem o conceito de fato e opinião.

Após essa atividade, escrevemos no quadro uma opinião, por exemplo: “As mangas são as frutas mais gostosas do mundo todo”. Em seguida, pedimos aos alunos que levante o braço aquele que concorda. Depois disso, perguntamos se essa afirmação é um exemplo de fato ou opinião.

A seguir, realizamos mais uma atividade, entregando cinco folhas em branco a cada aluno e solicitando que eles escrevam um fato ou uma opinião em cada uma delas. Depois disso, pedimos que formem grupos de quatro estudantes e classifiquem todas as folhas em pilhas de fato e de opinião. Em seguida, fazemos a conferência das pilhas de cada grupo, analisando se as informações correspondem ao que foi solicitado.

Depois das atividades realizadas, explicamos que textos objetivos, que enfatizam a informação, apresentam fatos, enquanto textos subjetivos, que expõem algum ponto de vista, retratam opiniões. Mencionamos ainda que fatos e opiniões geralmente aparecem no mesmo texto; por isso, é importante para o leitor saber identificá-los.

Com o objetivo de fixar os conhecimentos sobre fato e opinião, pedimos que os alunos se organizem em duplas, façam a leitura de dois textos e em seguida verifiquem o que existe em comum nos textos lidos.

Texto I

POR QUE SOU CONTRA O UBER?

Marcelo Freitas

Primeiramente porque não te oferece segurança. O uber é um aplicativo criado por um americano chamado travis kalanick (*sic*) que não se importa com nada além do seu bolso, transferindo todo o risco do negócio para o escravocrata motorista contraventor (Art. 47 e 43 da LCP). Hoje em dia ele vive em Singapura, tem três holdings no Panamá e após vários processos nos EUA com condenações por violar leis trabalhistas na ordem 300 milhões de dólares, duas condenações uma na ordem 22 milhões de dólares por não checar os antecedentes criminais dos seus motoristas e outra de 12 milhões de dólares por vender os dados dos usuários e partners para outras empresas e em decorrência mudou a sede para Amsterdam (*sic*). Também nos EUA três Estados Linoia, Kansas e Ohaio por meio de referendo a própria população por bem decidiu proibir (*sic*). Foram 6000 casos de crimes sexuais entre os anos de 2013/2015(Fonte olhar digital e etc.) e 4.754 reclamações de toda a sorte no site reclame aqui só em 2015 com aproximadamente 20.000 carros, já as concorrentes 99 e easy táxis com 250.000 taxis tiveram juntas aproximadamente 1500 reclamações. Quanto as leis brasileiras o Uber fera as normas (*sic*) [...]

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/posts/678762402272749/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

Texto II

O UBER E AS MUDANÇAS (NECESSÁRIAS) NA SOCIEDADE

Victório Galli

Nos últimos meses tenho acompanhado diversas notícias divulgadas pela imprensa envolvendo discussões sobre o tema. Há, na classe política, quem defenda, equivocadamente, a proibição do UBER. No Brasil, um cidadão não pode ser impedido de exercer um trabalho honesto e lícito. Logo pensei, só ocorre isso no Brasil: um país onde não se pode trabalhar e inovar. Estou tratando sobre este tema desde fevereiro do ano corrente. E, tenho estudado para tratar o assunto com justiça. Uma das conclusões é pela liberação do serviço.

O lucro sadio proveniente da livre iniciativa é desejável e defendido na Constituição do Brasil desde o seu artigo 170 até o 192. Além disso, temos nas Escrituras Sagradas em vários trechos do Velho e do Novo Testamento a defesa do trabalho e da livre iniciativa. Cito como exemplos: 2 Tessalonicenses 3:1-18, em Provérbios 22:29, dentre tantos.

Este é o momento de aceitar o novo, ainda que cause estranheza em alguns.

Disponível em: <www.sonoticias.com.br/opiniaio/o-uber-e-as-mudancas-necessarias-na-sociedade/>. Acesso em: 30 out. 2020.

Após a leitura dos dois textos, solicitamos que os alunos respondam oralmente a algumas perguntas: Os textos apresentam a mesma opinião? Qual opinião é defendida no texto I? Qual opinião é defendida no texto II? Qual o fato que é presente nos dois textos? Em seguida, após a discussão sobre as repostas dos alunos, realizamos algumas considerações sobre os textos e informamos que ambos representam o mesmo fato (o Uber na sociedade) e que a posição do texto I é contrário, enquanto o texto II é favorável à circulação do Uber.

Vejamos agora o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D14.

2º Momento – duas aulas

Iniciamos o segundo momento retomando algumas ideias. Dessa forma, relembremos que a característica do texto subjetivo é expressar o ponto de vista pessoal do autor em relação a determinado tema, enquanto os textos objetivos buscam trazer informações precisas, fatos.

Após essa explicação, pedimos que os alunos formem grupos de quatro integrantes e realizem a leitura dos textos a seguir, com o objetivo de identificar cinco fatos e cinco opiniões apresentados nesses textos. Esclarecemos que, além dos conhecimentos adquiridos em relação aos conceitos de fato e opinião, sejam utilizadas as estratégias que melhor atendam ao objetivo da leitura proposta.

Explicamos que os estudantes podem recorrer aos seus conhecimentos prévios, questionando-se a respeito do que eles sabem sobre o texto que irão ler e também fazer previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura. Além disso, esclarecemos que é possível reler trechos quando encontrarem dificuldades de compreensão, grifar partes do texto para destacar informações, listar as informações apreendidas, ou ainda parar a leitura e avaliar seu nível de compreensão.

Texto I

GERAÇÃO BEIJO NA BOCA

(Valéria Propato)

Por volta dos 13 anos, a garotada tenta ganhar um parceiro por hora. Mas os pais não precisam se desesperar: isso passa

Os tempos decididamente são outros. "Ficar com" não é mais a menor forma possível de relacionamento amoroso entre duas pessoas. O termo que os jovens inventaram para definir o contato físico sem nenhum compromisso, que pode durar alguns minutos e é movido apenas pelo desejo, está ficando velho. O átomo de uma relação agora se chama ficação. Na mesma festa ou no mesmo dia, fica-se com um, dois, três, quatro... parceiros diferentes. Os protagonistas desse código de relacionamento-relâmpago são uma garotada de classe média alta, entre 12 e 15 anos, que só quer saber de dar beijo na boca a noite inteira.

Bruna tem 14 anos e um incontável número de beijos no currículo. Recentemente, num show do grupo Negritude Junior, no Metropolitan, no Rio, ficou com oito rapazes. Nem ela sabe explicar como acontece. [...] Para os pais, Bruna não conta nada. "Vão dizer que isso não é coisa de moça direita e não vou mais poder ir aos lugares." Rechonchuda, de seios grandes e rosto de anjo, Bruna acha tudo normal. "Os meninos também fazem. Por que a gente não pode?"

Nada de transa

Tudo fica só no beijo. "As meninas não dão pra gente nessa idade", reclama Alan, 14 anos, com quem Bruna trocou beijinhos na boate Fun Club, em Botafogo, zona sul da cidade. Alan já ficou com quatro numa noite. "Tem mais é que beijar mesmo. Só não acho certo se a garota ficar comigo e tiver namorado sério" [...].

Oposição

O beijo fast-food não espanta nenhum adolescente. Mas não são todos que se sentem atraídos por ele. "É galinhagem e desvaloriza tanto o homem quanto a mulher. Não gostaria de namorar um garoto que passa de boca em boca", observa Gisele, 13 anos. A cabeleireira Valéria, 39 anos, não gostou de saber que sua filha Luíza, 13 anos, ficou com três meninos num só dia. "Não acho tão certo, mas ela tem que vivenciar as coisas para saber o que quer. Não posso proibir", afirma [...].

Disponível em:

<http://www.istoe.com.br/reportagens/29442_GERACAO+BEIJO+NA+BOCA>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Texto II

TÍMIDA DE 18 ANOS DÁ PRIMEIRO BEIJO E MORRE MINUTOS DEPOIS

Jemma Benjamin, 18 anos, elegeu o colega de universidade Daniel Ross, de 21, para dar seu primeiro beijo na vida, marcando o início do namoro dos dois, porém, minutos depois do beijo, a jovem tímida morreu de forma fulminante no sofá da casa de Daniel, em Treforest, Inglaterra.

A jovem, que praticava natação e era uma atleta exemplar do time de hóquei da universidade, sofria de uma condição cardíaca rara – síndrome da morte súbita por arritmia. Daniel chamou socorro e tentou reanimar a namorada, mas não obteve sucesso. Os médicos disseram que ele nada podia fazer.

O casal se conhecia há três meses e o primeiro beijo era muito aguardado. Jemma não tinha histórico de problemas cardíacos, segundo reportagem do “Daily Mail”. O caso aconteceu em 2009, mas os detalhes só foram revelados agora pelo inquérito que apurou a morte.

Texto adaptado.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/pagenotfound/posts/2011/02/10/timida-de-18-anos--da-primeiro-beijo-morre-minutos-depois-362377.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Texto III

DE VOLTA AO PRIMEIRO BEIJO (Fragmento)

Moacyr Scliar

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando [...] o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou:

– Aqui fala a Marília – disse a voz.

Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! [...] Nunca mais a vira, ainda que frequentemente a recordasse – e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou:

– Estou no hospital, Sérgio. Com uma doença grave... E queria ver você. Pode ser?

– Claro – apressou-se ele a dizer –, eu vou aí agora mesmo. Anotou rapidamente o endereço, vestiu o casaco, saiu, tomou um táxi. No caminho foi evocando aquele namoro, que infelizmente não durara muito tempo [...]. Nunca a esquecera, ainda que depois tivesse beijado várias outras moças, uma das quais se tornara a sua companheira de toda a vida, mãe de seus três filhos, avó de seus cinco netos. E não a esquecera por causa daquele primeiro beijo, tão desajeitado quanto ardente.

Chegando ao hospital, foi direto ao quarto. Bateu; uma moça abriu-lhe a porta, e era igual à Marília: sua filha. Ele entrou e ali estava ela, sua primeira namorada. Quase não a

(continua)

(continuação)

reconheceu. [...]. A filha disse que os deixaria a sós: precisava falar com o médico.

Olharam-se, Sérgio e Marília, ele com lágrimas correndo pelo rosto.

– Você sabe por que chamei você aqui? – perguntou ela, com esforço. – Porque nunca esqueci você, Sérgio. E nunca esqueci o nosso primeiro beijo, lembra? Na porta da minha casa, depois do cinema...

– Claro que lembro, Marília. Eu também nunca esqueci você... – Pois eu queria, Sérgio... Eu queria muito... Que você me beijasse de novo. Você sabe, os médicos não me deram muito tempo... E eu queria levar comigo esta recordação...

Ele levantou-se, aproximou-se dela, beijou os lábios **fanados**. E aí, como por milagre, o tempo voltou atrás e de repente eles eram os juvenzinhos de décadas antes, beijando-se à porta da casa dela. [...] A filha, parada à porta do quarto, agradeceu-lhe:

– Você fez um grande bem à minha mãe. [...] Acho que ela agora vai melhorar.

Não melhorou. Na semana seguinte, Sérgio viu no jornal o convite para o enterro. Mas, ao contrário do que poderia esperar, apenas sorriu. Tinha descoberto que o primeiro beijo dura para sempre. Ou pelo menos assim queria acreditar.

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2105200704.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Após a leitura dos textos, solicitamos que os grupos de alunos apresentem as observações acerca do que conseguiram analisar em relação aos fatos e às opiniões presentes nos textos lidos. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a elas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade, e apresentamos separadamente vários trechos dos textos que representavam fatos e opiniões.

Vejamos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D14.

3º Momento – duas aulas

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por quatro questões, cujo objetivo é distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

CIDADANIA, DIREITO DE TER DIREITOS

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

DIMENSTEIN, Gilberto.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzUkpmSkIjOTY1d1k/edit>>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é

- (A) ...“é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la...”.
- (B) ...“É poder votar em quem quiser...”.
- (C) ...“revelam estágios de cidadania...”.
- (D) ... “Foi uma conquista dura. ”
- (E) “Muita gente lutou”.

Texto II

TRINDADE TERÁ SISTEMA HÍBRIDO

Dependendo das condições climáticas, a energia eólica é muito indicada para regiões de acesso restrito, e, por isso, com menores demandas – como as ilhas. Seguindo esta linha, o CEPTEL, juntamente com a Eletrobrás e a Marinha do Brasil, desenvolvem, desde 2005, projeto de instalação de fontes alternativas na ilha de Trindade, no litoral do Espírito Santo.

A ideia é implantar um sistema híbrido de energia solar e eólica com capacidade para gerar 120kW, o suficiente para reduzir de 60 mil para 2 mil litros o consumo anual de óleo diesel na ilha, que atualmente é atendida por geradores movidos a óleo.

– Localizada a 1.200 quilômetros da costa brasileira, a Ilha de Trindade é estratégica para garantir a extensão territorial do país, e por isso é ocupada pela Marinha. Mas, para que tenha energia, precisa ser alimentada por óleo diesel, que, de dois em dois meses, chega transportado por barcos, em viagem que dura cerca de quatro dias.

Daí a grande importância desse projeto – exemplifica Ricardo Dutra, pesquisador do Cepel.

Jornal do Brasil. 27 jul. 2007.

Uma opinião emitida por Ricardo Dutra é:

(continua)

(continuação)

- (A) o óleo diesel é levado em barcos para Trindade.
- (B) o projeto é de grande importância para Trindade.
- (C) a ilha de Trindade precisa ser alimentada por óleo diesel.
- (D) a ilha de Trindade fica a 1.200 quilômetros da costa.
- (E) a ideia é implantar um sistema híbrido.

Texto III

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos.
Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- (A) “Os mandacarus se erguem”
- (B) “Aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

Texto IV

Tubarões preferem banhistas que usam preto e branco.***Vem ni mim, tubarão!***

Está todo mundo lá na praia, nadando feliz e contente, quando vem um tubarão. Como é que ele escolhe qual pessoa morder? Uni-duni-tê?

De acordo com a pesquisa do especialista em tubarões da Universidade da Flórida (EUA), George Burgess, a escolha *fashion* do banhista é um dos fatores que o bicho leva em consideração: quem usa trajes que combinem preto e branco tem mais chances de levar uma bela mordida.

Burgess analisou dados de ataques de tubarão registrados nos últimos 50 anos no município de Volusia, uma região costeira da Flórida conhecida pela alta incidência de ataques (no período analisado, foram 231). Nessa análise, percebeu que a maioria das

(continua)

(continuação)

peessoas mordidas estava usando branco e preto.

Mas por que o tubarão gosta dessa combinação? O cara ainda não sabe ao certo. Mas, segundo ele, é provável que o fenômeno esteja ligado à habilidade dos tubarões em enxergarem contrastes. Não por menos, a combinação de preto e amarelo também não se mostrou segura.

Além disso, Burgess constatou outras coisas interessantes (e outras nem tanto): a maioria dos ataques acontece aos domingos (provavelmente porque é o dia em que a praia está mais cheia), a menos de 2 metros de profundidade (porque é onde a maioria das pessoas geralmente fica) e (isso sim é legal) durante a Lua nova. “Isso porque as marés, afetadas pela Lua, trazem os peixes preferidos dos tubarões para mais perto da costa”, diz o especialista.

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/tubaroes-preferem-banhistas-que-usam-preto-e-branco/>>. Acesso em: 10 nov. 2020. (P090639C2_SUP)

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Com a aplicação dessa proposta de atividades de leitura, esperamos, a partir da elaboração de um Caderno Pedagógico, conforme apêndice P, contribuir para o crescimento dos discentes no tocante ao desenvolvimento de sua compreensão leitora.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais sobre o que foi desenvolvido em nossa pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi idealizada a partir da constatação da necessidade da realização de um trabalho voltado ao ensino da leitura, tendo em vista que, em nossa observação diária nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 9º ano de uma escola pública localizada no município de Igarassu-PE, percebemos que os alunos participantes desta pesquisa não correspondiam ao que se esperava deles em relação a habilidades leitoras imprescindíveis ao desenvolvimento de uma leitura realmente eficaz.

Diante disso, chamamos atenção para a necessidade de uma maior ênfase no trabalho desenvolvido a partir do ensino das estratégias de leitura na escola, considerando a necessidade de um trabalho relacionado a um processo pedagógico que priorize as ações nas quais o objetivo seja de fato o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Esse destaque a que nos referimos é fundamental, uma vez que os resultados das avaliações de proficiência em leitura realizadas não apenas pela própria escola, mas também pelo governo federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, ainda se mostram insatisfatórios.

Além disso, entendemos que o desenvolvimento de ações voltadas ao trabalho com a leitura é indispensável para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre as mais diversas realidades com as quais possam se deparar nas situações de interação social diárias.

Dessa forma, a fim de alcançar o objetivo principal desta pesquisa – fomentar a ampliação da competência leitora de discentes do 9º ano do ensino fundamental a partir do ensino de estratégias de leitura –, analisamos as teorias em relação à leitura e decidimos pela perspectiva de leitura como processo sociocognitivo e interacionista, por entendermos que o indivíduo é resultado não apenas de conhecimentos armazenados em sua memória, mas também de sua relação com o meio social. De acordo com esse ponto de vista, entendemos que a relação entre leitor-texto-autor leva em consideração os aspectos cognitivos e sociais dos sujeitos participantes do processo de leitura.

Salientamos que esta pesquisa aconteceu a partir da observação da nossa própria sala de aula em uma escola pública no município de Igarassu – PE, onde avaliamos em que medida o trabalho com as estratégias de leitura pode contribuir para a melhoria da proficiência leitora dos nossos alunos. Para tanto, recorreremos às

habilidades exigidas pelos 05 (cinco) descritores que compõem o primeiro tópico da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil (Procedimentos de leitura) e, a partir do desenvolvimento de uma avaliação baseada nessas habilidades, elaboramos um caderno pedagógico, com o objetivo de proporcionar aos alunos um melhor desempenho em sua competência leitora, a partir do ensino das estratégias de leitura.

A partir da realização desta pesquisa, entendemos que o professor representa a principal fonte de transformação dos sujeitos que dividem com ele esse ambiente onde se dará uma mudança positiva em relação ao contato com a leitura. É na sala de aula, local mais que propício para que haja a construção de leitores proficientes, que esta transformação se inicia. No entanto, para que isso de fato se realize, é necessário que os professores compreendam a necessidade de se posicionarem como pesquisadores de sua própria sala de aula, constatando quais as necessidades que seus alunos apresentam e investigando de que maneira é possível utilizar essas necessidades de forma a transformá-las em aprendizado.

Nessa perspectiva, compreendemos que o fazer pedagógico reflexivo nos proporciona um maior aperfeiçoamento da nossa atividade em relação ao ensino da leitura, possibilitando-nos visualizar, de forma mais consciente, nossa contribuição enquanto professores de Língua Portuguesa na construção da competência leitora dos nossos alunos.

Esperamos que as sugestões de atividades apresentadas nesta pesquisa possam contribuir de forma significativa para a aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento da proficiência leitora, não apenas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola onde este trabalho foi desenvolvido, mas também de outras escolas públicas de educação básica que tenham acesso a este material.

Não podemos deixar de enfatizar o quão relevante esta pesquisa se mostrou para o seu autor, não apenas como pesquisador, mas também como docente. Durante a execução deste trabalho, pudemos constatar que não devemos separar o conhecimento teórico da prática. Entendemos que para que haja uma aprendizagem eficaz, precisamos usar como diretriz um trabalho pedagógico planejado, considerando o que se pode observar na realidade da escola e refletindo sobre nossa ação enquanto educadores.

Por fim, é imprescindível fazermos menção à importância do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que nos possibilitou a aquisição de

indispensáveis conhecimentos teóricos e práticos, a partir do trabalho de excelência dos docentes que ministraram as aulas e da troca de experiência compartilhada com os colegas de turma. Utilizando como base todo o aprendizado adquirido durante o curso, certamente poderemos agir de forma mais assertiva, e, dessa forma, contribuir de maneira mais eficiente para o desenvolvimento da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa I. In: CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (Org.). *Licenciatura em Letras - Língua Inglesa a Distância*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 2, p. 12-66.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Cartilha 2013. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Matrizes e Escalas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 24

fev. 2020.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D1

1º Momento

Objetivo geral:

- Localizar informações explícitas em um texto.

Objetivos específicos:

- Apropriar-se do conceito de texto, texto verbal e não verbal e contexto;
- Compreender as diversas possibilidades de configuração do texto;
- Reconhecer a importância da informação contextual para a correta compreensão do texto.

Conteúdo:

- Conceito de texto;
- Texto verbal e não verbal;
- Contexto situacional e histórico.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura e discussão sobre o conceito de texto;
- Exibição de um texto verbal e outro não verbal;
- Discussão sobre o conceito de contexto, a partir da leitura de uma propaganda e de um poema.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-um-texto.htm>>. Acesso em: 10 out. 2020.
<https://cultura.uol.com.br/noticias/9694_enfermeiros-os-verdadeiros-herois-da-pandemia>. Acesso em: 10 out. 2020.

APÊNDICE B – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D1

2º Momento

Objetivo geral:

- Localizar informações explícitas em um texto.

Objetivos específicos:

- Compreender os conceitos de explícito e implícito;
- Utilizar estratégias de leitura como instrumento para a compreensão textual;
- Reconhecer as características do gênero crônica.

Conteúdo:

- Conceito de explícito e implícito;
- Características do gênero “crônica”.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de uma crônica, buscando identificar informações explícitas e implícitas;
- Discussão sobre o gênero “crônica”.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-cronica.htm>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

APÊNDICE C – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D1

3º Momento

Objetivo geral:

- Localizar informações explícitas em um texto.

Objetivos específicos:

- Consolidar os conhecimentos adquiridos durante a realização da oficina;
- Diferenciar os conceitos de explicitude e implicitude;
- Realizar atividade direcionada à utilização dos conceitos sobre identificação de informações explícitas.

Conteúdo:

- Identificação de informações explícitas nos textos.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de dois textos e resposta das questões referentes a esses textos;
- Discussão e avaliação das respostas apresentadas.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

LOBATO, Monteiro. In: *Livro das Virtudes* - William J. Bennett. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Correio Braziliense*. 13/06/1999.

<<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>> Acesso em: 10 out. 2020.

APÊNDICE D – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D3

1º Momento

Objetivo geral:

- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Objetivos específicos:

- Compreender o conceito de inferência;
- Fazer uso das estratégias de leitura na identificação das inferências.

Conteúdo:

- Conceito de inferência.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura e discussão sobre o conceito de inferência;
- Leitura do texto “Sinceridade de criança” e inferência do significado de uma expressão presente nesse texto.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<http://recantodasletras.uol.com.br/infantil/610758>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

APÊNDICE E – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D3

2º Momento

Objetivo geral:

- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Objetivos específicos:

- Empregar o conhecimento enciclopédico/ conhecimento de mundo como ferramenta para o desenvolvimento da inferência;
- Aplicar os conceitos de campo semântico, sentido denotativo, sentido conotativo e polissemia na identificação do significado de palavras e expressões.

Conteúdo:

- Conhecimento enciclopédico/ conhecimento de mundo;
- Campo semântico, sentido denotativo e sentido conotativo e polissemia.

Procedimentos metodológicos:

- Discussão sobre o conceito de conhecimento enciclopédico/ conhecimento de mundo a partir da leitura de uma tirinha da personagem Mafalda;
- Explicação sobre o conceito de campo semântico;
- Apresentação dos conceitos de sentido denotativo, sentido conotativo e polissemia.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<http://cesargiusti.bluehosting.com.br/Contos/textos/circuito.htm>>. Acesso em: 11 out. 2020

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

APÊNDICE F – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D3

3º Momento

Objetivo geral:

- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Objetivos específicos:

- Compreender o conceito de inferência;
- Aplicar os conhecimentos sobre inferência adquiridos durante as oficinas de leitura.

Conteúdo:

- Identificação do significado de palavras e expressões presentes nos textos apresentados.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de dois textos e resposta das questões referentes a esses textos;
- Discussão e avaliação das respostas apresentadas.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<http://www.seduc.go.gov.br/documentos/avaliacao/Gabarito%20provas%202%20bimestre_9%C2%BAAANO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020

APÊNDICE G – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D4

1º Momento

Objetivo geral:

- Inferir uma informação implícita em um texto.

Objetivos específicos:

- Consolidar o entendimento sobre os conceitos de contexto e conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo;
- Compreender o conceito de implícito.

Conteúdo:

- Contexto e conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo;
- Conceito de implícito.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de texto de diversos gêneros, objetivando a identificação de informações implícitas;
- Discussão sobre as ideias apresentadas após a leitura dos textos sugeridos.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

APÊNDICE H – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D4

2º Momento

Objetivo geral:

- Inferir uma informação implícita em um texto.

Objetivos específicos:

- Consolidar o conceito de implícito;
- Compreender os conceitos de pressuposto e subentendido.

Conteúdo:

- Pressuposto e subentendido.

Procedimentos metodológicos:

- Discussão sobre o conceito de implícito;
- Leitura compartilhada de textos com o objetivo de compreender os conceitos e as características dos pressupostos e subentendidos.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

APÊNDICE I – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D4

3º Momento

Objetivo geral:

- Inferir uma informação implícita em um texto.

Objetivos específicos:

- Consolidar os conceitos de pressuposto e subentendido;
- Realizar atividade direcionada à utilização dos conceitos sobre identificação de informações implícitas.

Conteúdo:

- Pressuposto e subentendido.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de dois textos e resposta das questões referentes a esses textos;
- Discussão e avaliação das respostas apresentadas.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

APÊNDICE J – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D6

1º Momento

Objetivo geral:

- Identificar o tema de um texto.

Objetivos específicos:

- Apropriar-se do conceito de tema em um texto;
- Compreensão das características dos gêneros textuais como elemento para identificação do tema do texto.

Conteúdo:

- Conceito de tema de um texto.

Procedimentos metodológicos:

- Explicação sobre a presença das várias ideias que convergem para o tema do texto;
- Leitura compartilhada de quatro textos de gêneros diferentes, explicando brevemente as características de cada um deles, a fim de demonstrar como se chegar à compreensão do tema.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

Cavalcante, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

APÊNDICE K – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D6

2º Momento

Objetivo geral:

- Identificar o tema de um texto.

Objetivos específicos:

- Compreender a relevância das ideias principal e secundárias para a compreensão do tema de um texto;
- Identificar quais estratégias devem ser utilizadas para identificar o tema de um texto.

Conteúdo:

- Ideia principal e ideias secundárias.

Procedimentos metodológicos:

- Organização dos alunos em dupla para discussão sobre “controle social” e posterior leitura de um texto com esse tema;
- Explicação sobre as ideias principal e secundárias como elementos que contribuem para a compreensão do tema de um texto.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

Cavalcante, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

APÊNDICE L – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D6

3º Momento

Objetivo geral:

- Identificar o tema de um texto.

Objetivos específicos:

- Consolidar os conhecimentos sobre identificação do tema do texto;
- Realizar atividade direcionada à compreensão do tema do texto.

Conteúdo:

- Ideia principal e ideias secundárias.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de dois textos e resposta das questões referentes a esses textos;
- Discussão e avaliação das respostas apresentadas.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

APÊNDICE M – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D14

1º Momento

Objetivo geral:

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Objetivos específicos:

- Compreender os conceitos de fato e opinião;
- Perceber a relação entre objetividade e fato e entre subjetividade e opinião.

Conteúdo:

- Fato e opinião.

Procedimentos metodológicos:

- Questionamento sobre o conceito de fato e opinião;
- Dinâmicas acerca dos caminhos para a compreensão de fatos e opiniões;
- Leitura compartilhada e análise de dois textos, objetivando a identificação de fatos e opiniões.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://canal.cecierj.edu.br/012016/b98373cf72c08053ff6c31a7b6f5acdc.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

APÊNDICE N – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D14

2º Momento

Objetivo geral:

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Objetivos específicos:

- Consolidar os conceitos de fato e opinião;
- Realizar a leitura de três textos, a fim de reconhecer fatos e opiniões.

Conteúdo:

- Fato e opinião.

Procedimentos metodológicos:

- Retomada dos conceitos de objetivo e subjetivo;
- Formação de grupos de quatro integrantes para a realização da leitura de três textos, com o objetivo de identificar cinco fatos e cinco opiniões apresentados nesses textos.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://canal.cecierj.edu.br/012016/b98373cf72c08053ff6c31a7b6f5acdc.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

APÊNDICE O – PLANO DE AULA PARA O TRABALHO COM O DESCRITOR D14

3º Momento

Objetivo geral:

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Objetivos específicos:

- Consolidar os conceitos de fato e opinião;
- Realizar atividade direcionada à compreensão dos fatos e das opiniões presentes nos textos.

Conteúdo:

- Fato e opinião.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de quatro textos e resposta das questões referentes a esses textos;
- Discussão e avaliação das respostas apresentadas.

Recursos metodológicos:

- Cópia de textos;
- Computador e projetor multimídia (*datashow*).

Avaliação:

- Participação efetiva nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

Referências:

<<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>> Acesso em: 30 out. 2020.

APÊNDICE P – CADERNO PEDAGÓGICO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**TRABALHANDO COM AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL**

Caderno Pedagógico

João Lucas Pinheiro da Silva

Apresentação

Desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, este caderno pedagógico é resultado da dissertação do mestrando João Lucas Pinheiro da Silva, cujo título é **TRABALHANDO COM AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL**, orientada pela professora Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.

Este material é constituído por vinte e quatro (24) aulas direcionadas ao ensino das estratégias de leitura. Essas aulas estão divididas de maneira que o trabalho com cada um dos cinco descritores do tópico I da matriz de referência do SAEB/Prova Brasil (procedimentos de leitura) seja realizado em três momentos. Reservamos quatro (04) aulas para a realização do trabalho com cada um dos descritores D1, D3 e D6. Para cada um dos descritores D4 e D14 estabelecemos seis (06) aulas para a realização das oficinas.

Nosso objetivo com a proposição desse material é, a partir das sugestões de atividades aqui apresentadas, contribuir para a aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento da proficiência leitora não apenas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola onde este trabalho foi desenvolvido, mas também de outras escolas públicas de educação básica que tenham acesso a este caderno pedagógico.

Índice

Trabalhando com o descritor D1.....	119
Trabalhando com o descritor D3.....	128
Trabalhando com o descritor D4.....	133
Trabalhando com o descritor D6.....	141
Trabalhando com o descritor D14.....	148
Considerações finais.....	157
Referências.....	158

Trabalhando com o descritor D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

1º Momento – uma aula

Para iniciar o trabalho com o descritor D1, propomos uma sondagem e um breve diálogo sobre os conceitos de texto, texto verbal e não verbal e contexto.

Inicialmente, apresentamos o conceito de texto e, para exemplificar, pedimos que observem os exemplos a seguir e em seguida levantem hipóteses sobre qual deles poderia ser considerado um texto:

Situação1: Você foi visitar um amigo que sofreu um acidente e está hospitalizado e, ao passar pelos corredores, você vê várias placas com a palavra “silêncio”.

Situação 2: Você está caminhando pela rua e, de repente, se vê diante de um pedaço de papel no qual está escrito “ouro”.

Após ouvir as hipóteses levantadas pelos alunos, esclarecemos que podemos considerar como texto apenas a situação 1, uma vez que ele está inserido em um contexto significativo por meio do qual as pessoas interagem. Explicamos que, neste caso, o interlocutor seria o leitor das placas, enquanto o administrador do hospital seria o responsável por informar sobre a necessidade de se manter o silêncio naquele local. Desse modo, a palavra “silêncio” seria um texto.

No caso da situação 2, explicamos que a palavra "ouro" não pode ser considerada como texto, uma vez que, nessa circunstância, não há como saber o que ela quer comunicar. No entanto, caso essa mesma palavra estivesse escrita em uma placa fixada nas costas de um daqueles homens que ficam nas esquinas dos grandes centros urbanos, poderíamos admiti-la como texto, já que nessa situação haveria um contexto significativo no qual alguém estaria tentando se comunicar com um interlocutor, buscando vender uma mercadoria.

Após a discussão anterior acerca do conceito de texto, passamos para a classificação de texto verbal e não verbal. Para esse momento, apresentamos dois textos, um verbal e outro não verbal, e solicitamos aos alunos que falem sobre suas experiências em relação a esse tema.

Texto verbal

Enfermeiros: os verdadeiros heróis da pandemia

Para o oncologista e escritor Dráuzio Varella, são esses os grandes cuidadores dos infectados pela Covid-19

“Os médicos são fundamentais nessa batalha, arriscam sua própria vida e dos seus familiares por causa do trabalho. Mas na rotina de hospital quem de fato cuida de cada minuto dos pacientes é a equipe de enfermagem. São eles junto com os fisioterapeutas e os profissionais da limpeza que garantem o cuidado das pessoas. Esses são os verdadeiros heróis dessa pandemia”, garante Dráuzio.

Fonte: <https://cultura.uol.com.br/noticias/9694_enfermeiros-os-verdadeiros-herois-da-pandemia>.

Acesso em: 10 out. 2020.

Texto não verbal

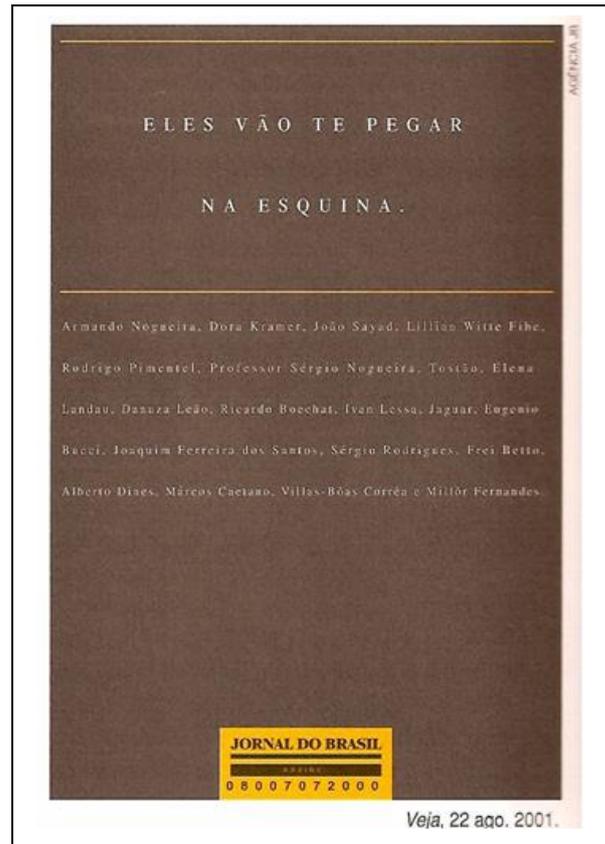


Após as colocações dos alunos sobre o conceito de texto verbal e não verbal, esclarecemos que, embora os dois textos tratem basicamente da mesma temática, o primeiro é composto por palavras enquanto o segundo transmite uma informação apenas por meio de uma imagem.

Em seguida, apresentamos algumas noções sobre contexto situacional e contexto histórico.

O contexto situacional

Situação 1



Situação 2: Uma cidade violenta. Dois amigos conversam e comentam sobre os frequentes assaltos no bairro. Um deles avisa ao outro: eles vão te pegar na esquina. Nesse caso, é possível que a frase se refira aos assaltantes que esperam por vítimas na esquina.

Situação 3: Uma família. Um irmão liga para casa e avisa a sua irmã que os pais estão passando de carro para apanhá-la. Nesse caso, é possível que eles combinem o local do encontro e o irmão avise: eles vão te pegar na esquina.

O contexto histórico

Poeminho do Contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

(Mário Quintana)

Após a leitura dos textos, explicamos que o contexto situacional é aquele que envolve sempre o conhecimento sobre o que está sendo dito e também as crenças e conclusões relativas ao texto em questão. Já o contexto histórico é aquele que envolve sempre o conhecimento sobre acontecimentos passados.

Continuamos a explicação tratando do exemplo sobre contexto situacional, no qual a mesma frase está inserida em três situações contextuais distintas e, portanto, possui três informações diferentes. No caso do contexto histórico, o poema de Mário Quintana utilizado como exemplo foi escrito durante o período da ditadura militar brasileira. Naquela época, o governo militar censurava tudo que considerava subversivo ou perigoso para o regime. Por isso, com o objetivo de transmitir ideias de esperança e liberdade de forma velada, o poeta escreveu esse poema.

Vamos agora para o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D1.

2º Momento – duas aulas

Iniciamos esse momento com a motivação dos alunos em relação à necessidade de refletirem sobre o sentido da leitura e a importância de compreender as informações presentes nos textos. Em seguida, esclarecemos aos discentes a relevância do trabalho com as estratégias de leitura, justificando sua importância para uma leitura eficaz. Após esse momento, falamos da necessidade do uso de estratégias de leitura para o alcance do objetivo da aprendizagem, utilizando como exemplo as estratégias usadas em jogos eletrônicos, ou seja, da mesma forma que

eles utilizam estratégias para alcançar objetivos nos jogos de videogame, também podem utilizá-las para o alcance de objetivos de leitura.

Nessa perspectiva, a fim de oferecer subsídios para auxiliar os alunos quanto ao alcance dos seus objetivos de leitura, apresentamos algumas estratégias propostas por Solé (1998).

Antes de iniciar a leitura, explicamos que os alunos devem estar motivados para esse momento e devem estabelecer objetivos para a leitura do texto. Em relação a esses objetivos, com base em Solé (1998), informamos aos alunos que é possível, por exemplo, ler para conseguir uma informação precisa, ler por prazer, ler para aprender, ler para conseguir uma informação genérica, ler para seguir instruções, ler para revisar o próprio texto, dentre outras alternativas. Explicamos ainda que nesse momento os alunos devem colocar em prática seus conhecimentos prévios, questionando-se a respeito do que eles sabem sobre o texto que irão ler e também fazer previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura.

Durante a leitura, esclarecemos que os alunos podem reler trechos quando encontrarem dificuldades de compreensão; podem levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto; podem verificar se as hipóteses levantadas estão certas ou não; podem grifar partes do texto para destacar informações; podem consultar o dicionário; podem relacionar o assunto do texto com seu conhecimento prévio; podem listar as informações apreendidas; podem parar a leitura e avaliar seu nível de compreensão.

Após a leitura do texto, além das estratégias de leitura sugeridas anteriormente, apresentamos aos alunos mais algumas possibilidades. Informamos que, nesse momento, eles podem verificar se compreenderam o texto, a partir da formulação de perguntas para si mesmos; podem fazer um resumo do texto e podem buscar a identificação da ideia principal, a fim de verificar se alcançaram a compreensão global do texto.

Antes de iniciar a leitura do texto “Notícia de jornal”, explicamos que o sentido de um texto é constituído tanto por informações explícitas, que estão presentes em sua superfície, quanto por informações implícitas, que não estão expostas na materialidade do texto. Em relação às primeiras, esclarecemos que podem ser identificadas apenas com uma leitura superficial do texto, uma vez que se encontram materializadas em sua superfície. No caso das segundas, explicamos que são

identificadas na medida em que se mobilizam os conhecimentos prévios dos interlocutores e as características da situação comunicativa.

Em seguida, falamos sobre o texto que será lido e expomos as características do gênero “crônica”. Na sequência, solicitamos que os alunos, mobilizando seus conhecimentos prévios, façam algumas previsões sobre o texto, para que após a leitura possamos verificar as hipóteses levantadas. A seguir, pedimos que formem grupos de quatro alunos para realizarem a leitura do texto, e, feita a leitura, pedimos que cada grupo apresente quatro informações explícitas e quatro informações implícitas encontradas no texto a seguir.

Notícia de jornal

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobrememente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

Não é de alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobrememente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

Após a leitura do texto, solicitamos que os alunos apresentem as informações solicitadas e realizamos a discussão sobre a pertinência das respostas apresentadas por eles. Em seguida, demonstramos algumas informações explícitas e implícitas presentes no texto e confrontamos com as respostas dadas pelos alunos, com o objetivo de verificar até que ponto eles conseguiram se apropriar dos conceitos de explicitude e implicitude, a partir do uso das estratégias de leitura sugeridas.

Informações explícitas

Os seguintes significados estão explicitamente apresentados:

1. Um homem leu no jornal que alguém, um homem, morreu de fome;
2. O homem que morreu parecia ser jovem, pobre. Era branco.
3. Esse homem estava no centro da cidade, lugar de grande movimento, mas não recebeu qualquer socorro;
4. Alguns comerciantes pediram ajuda, mas não obtiveram sucesso.

Informações implícitas

1. O narrador demonstra ter consciência de que há negligência com a vida humana;
2. Todos aqueles que poderiam ajudar o homem agem com indiferença à condição e ao sofrimento dele;
3. Até mesmo as pessoas comuns são indiferentes ao sofrimento do homem;
4. É um acontecimento corriqueiro, do cotidiano (desdém, denúncia, indiferença, indignação).

Observemos a seguir nosso terceiro momento.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é a identificação de informações explícitas no texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa

forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomonos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse: – Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. *In: Livro das Virtudes - William J. Bennett*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 308.

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi:

- (A) Aprovado com um voto contrário.
- (B) Aprovado pela metade dos participantes.
- (C) Negado por toda a assembleia.
- (D) Negado pela maioria dos presentes.

Texto II

Namoro

“O melhor do namoro, claro, é o ridículo. Vocês dois no telefone:

- Desliga você.
- Não, desliga você.
- Você.
- Você.
- Então vamos desligar juntos.
- Tá. Conta até três.
- Um...Dois...Dois e meio...

Ridículo agora, porque na hora não era não. Na hora nem os apelidos secretos que vocês tinham um para o outro, lembra?, eram ridículos. Ronron. Suzuca. Alcizanzão. Surusuzuca. Gongonha. (Gongonha!) Mamosa. Purupupuca...

Não havia coisa melhor do que passar tardes inteiras no sofá, olho no olho, dizendo.

- As dondozeira ama os dondonzeiro?
- Ama.
- Mas os dondonzeiro ama as dondozeira mais do que as dondozeira ama os dondonzeiro.
- Na-na-não. As dondozeira ama os dondonzeiro mais do que etc.

E, entremeando o diálogo, longos beijos, profundos beijos, beijos mais do que de língua, beijos de amígdalas, beijos catetéticos. Tardes inteiras. Confesse: ridículo só porque nunca mais.

Depois do ridículo, o melhor do namoro são as brigas. Quem diz que nunca, como quem não quer nada, arquitetou um encontro casual com a ex ou o ex só para ver se ela ou ele está com alguém, ou para fingir que não vê, ou para ver e ignorar, ou para dar um abano amistoso querendo dizer que ela ou ele agora significa tão pouco que podem até ser amigos, está mentindo. Ah, está mentindo.

E melhor do que as brigas são as reconciliações. Beijos ainda mais profundos, apelidos ainda mais lamentáveis, vistos de longe. A gente brigava mesmo era para se reconciliar depois, lembra? Oito entre dez namorados transam pela primeira vez fazendo as pazes. Não estou inventando. O IBGE tem as estatísticas.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. Correio Braziliense. 13/06/1999.)

No texto, considera-se que o melhor do namoro é o ridículo associado:

- (A) Às brigas por amor.
- (B) Às mentiras inocentes.
- (C) Às reconciliações felizes.
- (D) Aos apelidos carinhosos.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

1º Momento – uma aula

Para o trabalho com o descritor D3, propomos que seja feito inicialmente um questionamento sobre a compreensão dos alunos em relação ao conceito de inferência. Após as colocações dos alunos, procedemos à leitura do conceito a seguir, a fim de verificar em que medida as respostas dos alunos se aproximam do significado de inferência.

Dessa forma, explicamos que Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto, e que essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Depois do esclarecimento a respeito do significado de inferência, solicitamos que os alunos leiam o texto a seguir e procurem identificar o significado da expressão “vacas magras”, que se encontra no início da primeira linha do texto. Explicamos que, para chegar à resposta, eles podem se utilizar de algumas estratégias: recorrer a seu conhecimento prévio sobre a expressão em destaque, uma vez que se trata de uma expressão popular bastante conhecida; estabelecer relação entre essa expressão e outras partes do texto; grifar palavras ou expressões para destacar informações.

Sinceridade de criança

Era uma época de “vacas magras”. Morava só com meu filho, pagando aluguel, ganhava pouco e fui convidada para a festa de aniversário de uma grande amiga. O problema é que não tinha dinheiro messmooooo.

Fui a uma relojoaria à procura de uma pequena joia, ou bijuteria mesmo, algo assim, e pedi à balconista:

– Queria ver alguma coisa bonita e barata para uma grande amiga!

Ela me mostrou algumas peças realmente caras, que na época eu não podia pagar.

Então eu pedi:

– Posso ver o que você tem, assim... alguma coisa mais baratinha?

E a moça me trouxe um pingente folheado a ouro... bonito e barato. Eu gostei e levei.

Quando chegamos ao aniversário, (eu e meu filho) fomos cumprimentar minha amiga, que, ao abrir o presente, disse:

– Nossa, muito obrigada!!!! Que coisa linda!!!!

E meu filho, na sua inocência de criança bem pequena, sem saber bem o que significava a expressão “baratinha” completou:

– E era a mais baratinha que tinha!!!

Mara Regina Weiss

Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/infantil/610758>>.

Acesso em: 30 out. 2020.

Após ouvir as respostas dos alunos, realizamos uma discussão sobre as respostas apresentadas e em seguida demonstramos uma possibilidade de se chegar à resposta para a questão proposta, a partir do estabelecimento da relação entre a expressão “vacas magras” e outras expressões com significado semelhante.

Passemos agora para o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D3.

2º Momento – duas aulas

Para a realização deste momento, sugerimos que seja feita uma reflexão sobre alguns conceitos que consideramos relevantes para o desenvolvimento da inferência. Dessa forma, apresentamos aos alunos quatro pontos, referentes aos conceitos de: conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, campo semântico, denotação e conotação (sentido literal e sentido figurado) e polissemia.

Iniciamos a discussão sobre o conceito de conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo a partir da leitura de uma tirinha da personagem Mafalda.

Porém, antes de iniciarmos a leitura, perguntamos aos alunos se eles conhecem o gênero textual tirinha e suas características. Logo após, fazemos um breve comentário sobre esse gênero e suas características e prosseguimos a leitura do texto.



Após a leitura da tirinha acima, perguntamos aos alunos se eles conhecem Mafalda ou o autor dessa tirinha, o cartunista argentino Quino. Depois de ouvir suas respostas, explicamos que para chegar à compreensão dessa tirinha, é fundamental, entre outros aspectos, conhecer seu autor e, conseqüentemente, a temática abordada em seus textos. Mencionamos também a habilidade que a publicidade possui de nos fazer aderir às ideias transmitidas pelas propagandas, representada na tirinha pelos verbos no imperativo: use, compre, beba, coma e prove.

Dessa forma, esclarecemos aos alunos que esses conhecimentos, a que denominamos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, são determinantes para que se compreenda esse texto.

Em seguida, fazemos um breve comentário sobre o conceito de campo semântico. Logo após, solicitamos aos alunos que leiam o texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, e levantem hipóteses sobre o conteúdo do texto: A rotina que

observamos no texto seria de um homem ou de uma mulher? Como podemos determinar isso? Trata-se de uma rotina atual ou antiga? Que elementos nos permitem chegar a essa conclusão? Qual seria a profissão da pessoa retratada no texto? Como é possível identificá-la?

Circuito fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos

Fonte: <<http://cesargiusti.bluehosting.com.br/Contos/textos/circuito.htm>>. Acesso em: 11 out. 2020.

Após a leitura do texto, solicitamos aos alunos que verifiquem se as hipóteses levantadas estão corretas ou não. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva, debatendo sobre as informações apresentadas no texto.

Em relação aos conceitos de sentido denotativo (literal) e sentido conotativo (figurado), apresentamos aos alunos os exemplos a seguir:

Exemplo 1: Girassol é uma **flor**.

Exemplo 2: Poliana é uma **flor**.

Em seguida, perguntamos se eles conseguem identificar o sentido da palavra “flor”, em destaque. Após as respostas, explicamos os conceitos de denotação e conotação e apresentamos mais alguns exemplos a fim de reforçar esses conceitos.

Para a abordagem do conceito de polissemia, utilizamos três exemplos:

1. **Linha:** fio de fibras, sinal elétrico, comunicação, ligação, traço contínuo, etc.
2. **Proceder:** originar-se, provir, descender, instaurar processo, realizar, executar, comportar-se, portar-se, ter fundamento, etc.
3. **Ponto:** ponto gramatical, lugar fixo, livro, cartão de frequência, parte de um assunto, termo, fim, grau de consistência que se dá ao açúcar em calda, etc.

Após esses exemplos, explicamos aos alunos que uma mesma palavra pode admitir vários significados diferentes, dependendo do contexto em que esta é empregada.

Observemos a seguir nosso terceiro momento.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

Fazer chacrinha

Márcio Cotrim

Os leitores não tão jovens sabem muito bem quem foi o Chacrinha, que marcou época com seu conhecido programa de TV Cassino do Chacrinha, líder de audiência durante anos. O animador, Abelardo Barbosa, fazia misérias no palco: jogava bacalhau na plateia, produtos de maquiagem e outras bugigangas, inclusive dinheiro em espécie, com a moldura de lindas garotas chamadas "chacretes". O prefixo do programa caiu no gosto popular: "Ô Terezinha, ô Terezinha, é um sucesso o Cassino do Chacrinha".

"Fazer chacrinha" virou sinônimo de bagunça festiva. Mas de onde vem a palavra chacrinha? Embora pareça ser o diminutivo de chácara, pequena propriedade rural, é mais correto relacioná-la ao sânscrito chakra, "roda", daí formar uma rodinha de pessoas para falar de algum assunto, para fofocar ou bater um papo animado. [...]

Língua Portuguesa. Ano III. n. 26. 2007.

A expressão "caiu no gosto popular" tem o sentido de:

- A) agradar ao público.
- B) divertir o público.
- C) interagir com o público.
- D) manipular o público.

Texto II

Para Contar Estrelas

Pai, como é que a gente conta estrelas do céu? Perguntou Lelê. O pai, baixando o jornal, foi logo fazendo pose de explicação.

Bem, existem equipamentos especiais para isso. Eles tiram fotos do céu e fazem medições. E tem o Hubble, que é o **bambambã** dos telescópios! Mas só os cientistas podem usá-lo. Então, cada um conta com o que tem na mão.

DE MARTINI, André – Revista Nova Escola fevereiro/2009 – p.96.

O sentido que melhor expressa a palavra grifada é:

- (A) o telescópio Hubble é bastante dispendioso.
- (B) o telescópio Hubble é o melhor dentre todos os telescópios.
- (C) o telescópio Hubble é comercializado pelos cientistas.
- (D) o telescópio Hubble é um equipamento ultrapassado.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto.

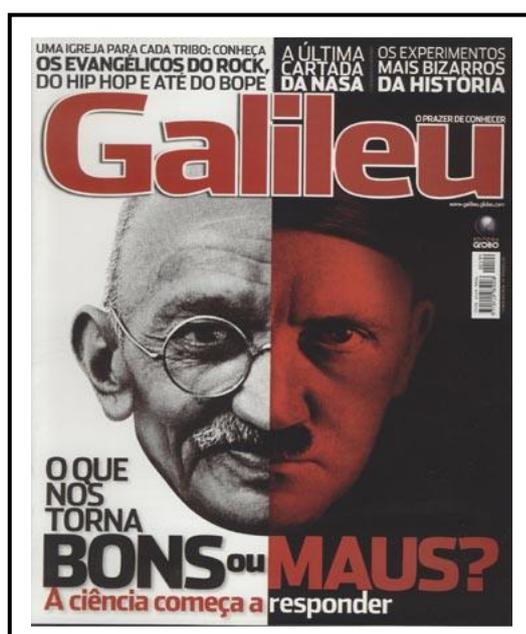
1º Momento – duas aulas

Para iniciar o trabalho com o descritor D4, propomos que sejam retomados os conceitos de contexto e conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, a fim de trazer subsídios para o trabalho com a identificação da informação implícita. Em seguida, relembramos aos alunos o conceito de implícito que havia sido explorado no segundo momento do trabalho com o descritor D1, explicando que um texto pode apresentar informações explícitas, que podem ser identificadas facilmente na superfície textual, e outras que não estão ditas claramente, ou seja, estão implícitas.

Após esse momento, apresentamos aos alunos alguns textos pertencentes a gêneros diversos e solicitamos que, durante a leitura, procurem tanto estabelecer relação entre seus conhecimentos prévios e o assunto abordado pelo texto como fazer o levantamento de previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura ou após ela.

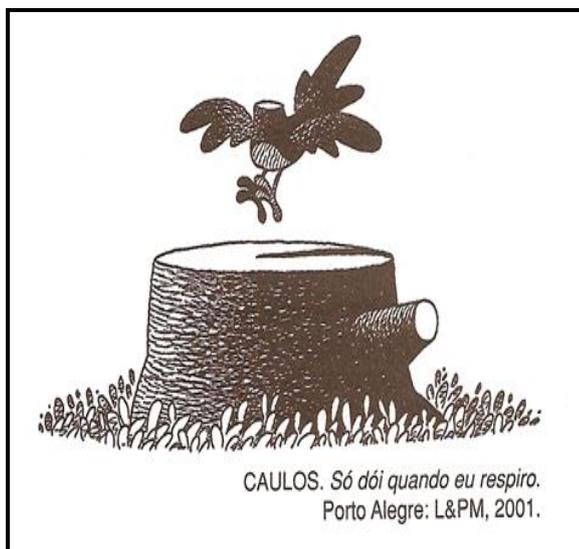
As estratégias mencionadas acima serão aplicadas a partir da leitura dos textos a seguir:

Texto I



Revista Galileu. N199. 2008.

Texto II



Texto III

A ROSA DE HIROSHIMA

*Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.*

Vinícius de Moraes

Texto IV



Cartaz afixado nas bibliotecas central e setoriais da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011.

Após a leitura dos textos, pedimos que os alunos exponham suas conclusões e iniciamos uma discussão sobre as ideias expostas por cada um deles, a fim de verificar se as hipóteses levantadas antes da leitura se confirmaram ou não. Em seguida, fazemos uma leitura compartilhada dos textos e esclarecemos as informações implícitas em cada um deles, considerando as características de cada gênero.

Verifiquemos agora o segundo momento, reservado para o trabalho com o descritor D4.

2º Momento – duas aulas

Para a efetivação desse momento, esclarecemos que, para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve perceber tanto os dados explícitos quanto os implícitos. Mencionamos, ainda, que o leitor competente é aquele que consegue ler nas entrelinhas; caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou, o que é pior, pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse. Em seguida, explicamos que existem dois tipos de informações implícitas: pressupostos e subentendidos. Logo após, perguntamos aos alunos o

que eles compreendiam em relação a esses conceitos e, após suas respostas, realizamos uma discussão sobre os conceitos de pressuposto e subentendido.

Esclarecemos que, de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p.241), “os pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase”. Logo após, apresentamos o texto a seguir e propomos a leitura compartilhada e uma discussão sobre o pressuposto presente no texto.



A partir dos exemplos anteriores, podemos perceber os pressupostos de um texto com o auxílio de marcadores linguísticos que aparecem para sinalizar uma ideia que não ficou explicitada.

A seguir, a fim de trazer mais elementos acerca das informações mencionadas acima, apresentamos algumas marcas linguísticas dos pressupostos propostas por Fiorin e Savioli (2006, p. 305):

1 - Adjetivos

Ex: Minha filha **mais velha** é organizada. (Implícito: Tenho mais de uma filha).

2 - Verbos que indicam mudança ou permanência de estado

Ex: Renato **continua** doente. (Implícito: Renato já estava doente antes de a frase ser enunciada).

3 - Verbos que indicam um ponto de vista sobre um fato

Ex: Os alunos **imaginam** que não precisam se preparar para a avaliação. (Implícito: Eles precisam se preparar).

4 - Advérbios

Ex: O garoto **ainda** não chegou. (Implícito: Ele ainda chegará).

5 - Conjunções

Ex: Fui à escola, **mas** me diverti muito. (Implícito: Na escola não me divirto).

6 - Orações adjetivas

Ex: Os estudantes **que se esforçam** alcançam o sucesso. (Implícito: Nem todos os estudantes alcançam sucesso).

Após a discussão sobre os pressupostos, apresentamos aos alunos o conceito de subentendido, esclarecendo que são as insinuações escondidas por trás de uma afirmação. São ideias insinuadas em um texto que não podem ser percebidas através de alguma marca linguística, necessitando do contexto para sua compreensão.

Como exemplo, explicamos que de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p, 244) “quando um transeunte com um cigarro na mão pergunta: “você tem fogo”? acharia muito estranho se você dissesse: “tenho”, e não lhe acendesse o cigarro. Na verdade, por trás da pergunta subentende-se: *Acenda-me o cigarro por favor*”. Ou ainda, se alguém entra em uma sala muito fria, pois o ar refrigerado está muito forte, e diz “Que frio terrível!”, é possível entender nas entrelinhas que essa pessoa está fazendo, com essa frase, um pedido para aumentar a temperatura do aparelho do ar refrigerado. Obviamente, o entendimento dependerá, como já foi dito, da situação contextual, podendo a mesma frase, em outro contexto, significar outra coisa. Em seguida, propomos a leitura e identificação do subentendido presente no texto.



Após a discussão sobre o conceito de subentendido e a leitura e interpretação do texto acima, explicamos o que diferencia o pressuposto e o subentendido, esclarecendo que de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p. 244), “o subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: o pressuposto é um dado posto como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado”.

Observemos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D4.

3º Momento – duas aulas

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por quatro questões, cujo objetivo é inferir uma informação implícita em um texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

Os textos, tanto aqueles que nós elaboramos, ao falar ou escrever, quanto os que recebemos, como ouvintes ou leitores, trazem informações explícitas, mas, muitas vezes, trazem também informações implícitas. Em nossas atividades de interpretantes, nos valem dos conhecimentos já acumulados a fim de compreendermos tais informações implícitas. Considerando esse princípio, analise o texto seguinte.



Elabore um comentário (de, no mínimo, 6 linhas) em que estejam presentes os seguintes tópicos:

- A) a informação que está implícita no texto;
- B) a palavra em que você se apoiou para recuperar essa informação;
- C) o propósito comunicativo do texto em questão;
- D) a importância social de um texto como esse.

Texto II

Você é o que você come

Está provado em pesquisas que crianças que mantêm um bom hábito alimentar e que controlam seu peso têm maior probabilidade de se tornarem adultos saudáveis e sempre de bem com a balança. A lógica inversa, infelizmente, também se confirma: crianças que passam a infância acima de seu peso normal tendem a se transformar em adultos obesos e em constante "briga" com a balança.

Hoje, o Brasil ostenta um título nada agradável: campeão de crianças de até cinco anos com sobrepeso (entre 10% e 15% do ideal). Por isso mesmo, pais e responsáveis por elas têm a missão de orientar e reeducar seus pequenos para evitar uma grande epidemia de obesidade, doença tratada com muita preocupação em todo mundo. Alimentações regradas, moderadas, cinco vezes ao dia e sempre com hora marcada são uma boa fórmula para começar a botar a casa em ordem e melhorar a saúde da criançada.

“O Globo Esportes”, 17 de julho de 2010.

No primeiro período do texto está pressuposto que:

- A) todas as crianças têm bons hábitos alimentares e peso adequado.
- B) muitas crianças têm bons hábitos alimentares e peso adequado.
- C) nem todas as crianças têm bons hábitos alimentares e peso adequado.
- D) muitas crianças têm sobrepeso devido aos bons hábitos alimentares.

Texto III

Neste exercício, você deverá modificar as ideias propostas, acrescentando outra ideia implícita. Para isso, insira nos períodos abaixo uma palavra ou expressão que dê conta do que está pedido entre parênteses. Observe o modelo:

Paulo não é professor. (A ideia que deverá estar implícita é a de que ele era professor).

Resposta: Paulo já não é mais professor.

- A) Nunca fui a São Paulo. (A ideia que deverá ficar implícita é a de que o sujeito da oração já foi, mas não tem ido ultimamente a São Paulo.)
- B) O irmão de Maria é advogado. (A ideia implícita é a de que Maria tem outro irmão, além daquele que é advogado).

Texto IV

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milkshake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995, p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a

execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D6: Identificar o tema de um texto.

1º Momento – duas aulas

Para o trabalho com o descritor D6, iniciamos o contato com os alunos explicando que, conforme afirma Cavalcante (2018), para compreender um texto não podemos nos limitar apenas à decodificação dos elementos linguísticos explicitamente apresentados, mas a outros elementos não linguísticos, como os diversos conhecimentos adquiridos durante nossas vidas, por exemplo. Explicamos ainda que, embora os textos contenham muitas informações, eles possuem um tema. Isto é, essas várias informações devem convergir na direção desse tema, uma vez que é ele que direciona o assunto tratado no texto e norteia as direções que o texto pode tomar.

A partir disso, esclarecemos que o tema de um texto não é identificável obrigatoriamente na sua superfície, uma vez que o tema depende de fatores discursivos, e não apenas de questões de estrutura ou de organização. Desse modo, é necessário levar em consideração tanto as informações que estão na superfície textual como o contexto.

Em seguida, apresentamos alguns textos de gêneros distintos e explicamos que existem na nossa atividade de comunicação diária várias formas de organização textual, e que cada texto pode expor um tema específico. Em um artigo de opinião encontramos um objetivo comunicativo que não se confunde com uma propaganda, uma tirinha ou horóscopo, por exemplo. Por isso, enfatizamos a importância de compreender o propósito comunicativo de um gênero específico.

Logo após esse momento, apresentamos quatro textos de gêneros diferentes, realizamos uma leitura compartilhada e explicamos brevemente as características de cada um deles, a fim de demonstrar como se chegar à compreensão do tema.

Texto I

Texto publicitário

MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR
DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE
ESTA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS.

Campanha publicitária de loja de eletroeletrônicos. **Revista Época**. N° 424, 03 jul. 2006.

Texto II

Horóscopo

Câncer 21/06 a 21/07

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha — se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais — sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. N° 7, ano 48, jul. 2009.

Texto III



Texto IV

Artigo de opinião

Google entra na guerra contra as falsas notícias

Novo algoritmo do sistema de buscas irá checar confiabilidade de páginas da internet, influenciando sua posição nos resultados.

04/03/2015

Por Camilo Rocha - O Estado de S. Paulo

SÃO PAULO – Que a internet e as redes sociais são um desfile constante de notícias e informações falsas, boa parte dos usuários já sabe. O ruído ininterrupto de conteúdo duvidoso é uma reclamação comum, de usuários a empresas de mídia. Um aliado poderoso chega agora para ajudar na guerra contra a desinformação: o Google anunciou que um novo algoritmo no seu sistema de buscas irá checar a confiabilidade de páginas da internet.

Atualmente, os resultados de buscas do Google são ranqueados de acordo com sua popularidade. Esta é medida pelo número de vezes em que a página é linkada de outros lugares. Ou seja, basta que o conteúdo tenha um alto índice de compartilhamento para que seja considerado relevante pelos robôs do Google e suba posições na lista de resultados.

O novo modelo em desenvolvimento pela empresa pretende mensurar a confiabilidade de uma página contando o número de fatos incorretos contidos nela. Segundo a descrição do projeto, “os fatos serão automaticamente extraídos de cada fonte através de

métodos usados para construir bases de conhecimento (tecnologia que armazena dados não estruturados em computadores)”.

O texto do projeto cita como exemplo a informação da nacionalidade do presidente Barack Obama em oito sites diferentes. Sites que indicam o local como sendo o Quênia e não os Estados Unidos tendem a perder posições no ranking de confiabilidade. Quanto mais erros e inverdades um site tiver, piores são suas chances de ter um bom lugar nas buscas do Google.

O sistema checará as informações que circulam pela internet no “knowledge vault” (cofre do conhecimento, em tradução livre), um vasto banco de dados que o Google vem montando de maneira automatizada com fatos sobre o mundo, pessoas e objetos. Esse banco serve para responder perguntas que usuários fazem ao Google em seus celulares ou computadores. Por exemplo, quando você digita “capital da Hungria” na busca é do “knowledge vault” que vem a resposta “Budapeste”.

Segundo os criadores do projeto, o banco de dados inclui 2,8 bilhões de fatos, com os quais pode se estimar a confiabilidade de 119 milhões de páginas na web. O texto de apresentação explica que foram realizadas avaliações humanas dos resultados para “a confirmação da eficiência do método”.

Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/google-entra-na-guerra-contra-as-falsas-noticias>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Vejamos agora o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D6.

2º Momento – uma aula

Nessa etapa, solicitamos aos alunos que se reúnam em duplas, e utilizando seus conhecimentos prévios sobre o tema, discutam sobre “controle social”. Após a discussão, apresentamos o texto a seguir:

Do controle cidadão

A morte da garotinha Francisca Mariana Fonseca, 10, vítima do desabamento do telhado de uma escola, em Beberibe, comoveu sua cidade. A tragédia expõe mais uma vez a falta de mecanismos de controle eficiente sobre as administrações municipais interioranas. Não que a da capital esteja imune a isso, mas, devido ao trabalho menor da máquina pública municipal interiorana, seria mais fácil, em tese, os cidadãos controlá-las. Contudo, o mandonismo impera onde os instrumentos de vigilância (mídia, organizações da sociedade civil) estão mais distantes ou não existem. As primeiras investigações apontam irregularidades na obra, além da construção amadorística. Peças fundamentais para sua sustentação deixam de ser providenciadas (por ignorância, ou corrupção?). E ninguém dá notícia dos documentos para sua construção, como pede a lei.

Disponível em: <www.opovo.uol.com.br/opovo/colunas/concidadania/738549.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

Depois da leitura do texto, explicamos que existem uma ideia principal e outras secundárias, que juntas contribuem para a compreensão do tema do texto.

No caso do texto acima, percebemos a ideia principal a partir de pistas dadas no próprio título: Do controle cidadão. A ideia principal do texto é determinada a partir de um fato que aconteceu no interior do Ceará: a falta de fiscalização das administrações municipais interioranas. No caso das ideias secundárias, ou seja, aquelas que convergem para a ideia principal, relacionamos “No interior deveria haver um controle maior devido à máquina pública ser menor” e “A falta de instrumento de vigilância facilita o mandonismo”.

Essas ideias são apresentadas aos alunos como subsídio para a identificação do tema do texto, embora, conforme observado no primeiro momento do trabalho com o descritor D6, defendemos que para se chegar ao tema do texto precisamos recorrer também a outras estratégias.

Observemos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D6.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é identificar o tema de um texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos

essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

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.

PIZA, Daniel. O Estado de S. Paulo.

O texto defende a tese de que:

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.
- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- (D) os bens naturais são citados na escola.

Texto II

Como se produzem frutas fora de época?

Você se lembra do tempo em que era preciso esperar o outono para comer morango e o inverno para chupar laranjas? Se não, é porque faz muito tempo mesmo: hoje em dia, essas frutas estão no supermercado o ano inteiro. Poda e irrigação se juntaram à genética e à química e permitem que os agricultores acelerem ou retardem o ciclo natural das plantas. Hoje, as frutas são de todas as épocas.

A manga, por exemplo, graças a substâncias químicas como paiobutazol e ethefon, tem uma produção uniforme ao longo do ano. O produtor pode até adequar a colheita ao período mais propício para o mercado interno ou externo. Além do calendário, a agricultura moderna também ignora a geografia: a maçã, fã do frio, já dá na Bahia. Fruto de cruzamentos genéticos, a variedade Eva suporta trocadilhos e o calor nordestino desde 2004.

“Os produtores aprenderam a explorar nossos climas e solos e passaram a produzir a mesma fruta em várias regiões”, explica Anita Gutierrez, engenheira agrônoma da Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo, a CEAGESP. O que não significa que não exista sazonalidade: ainda há variação no volume de algumas frutas e verduras por culpa de estiagem excessiva de chuvas ou frio fora do comum. Ainda falta podar o clima.

SILVA, Michele. Revista *Superinteressante*. Edição 264. Editora Abril: abr. 2009, p. 46.

Esse texto trata:

- A) da agricultura moderna, que produz frutas o ano inteiro.
- B) dos morangos, que devem ser cultivados no outono.
- C) do calendário agrícola, que determina a produção.
- D) das ações do clima, que interferem na produção.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

1º Momento – duas aulas

Para iniciar o trabalho com o descritor D14, propomos que os alunos sejam questionados sobre o conceito de fato e opinião. Em seguida, pedimos que digam o que compreendem em relação a essas duas palavras. Depois disso, solicitamos que a turma se divida em dois grupos, grupo A e grupo B, e explicamos que o grupo A irá representar os fatos e o grupo B irá representar as opiniões. Logo após, escolhemos aleatoriamente um aluno do lado A e pedimos que cite um fato, e logo em seguida, escolhemos um aluno do lado B que deverá dar uma opinião sobre esse fato. Fazemos isso com dez alunos escolhidos aleatoriamente e explicamos que essa dinâmica tem o objetivo de confirmar se os estudantes realmente compreendem o conceito de fato e opinião.

Após essa atividade, escrevemos no quadro uma opinião, por exemplo: “As mangas são as frutas mais gostosas do mundo todo”. Em seguida, pedimos aos alunos que levante o braço aquele que concorda. Depois disso, perguntamos se essa afirmação é um exemplo de fato ou opinião.

A seguir, realizamos mais uma atividade, entregando cinco folhas em branco a cada aluno e solicitando que eles escrevam um fato ou uma opinião em cada uma delas. Depois disso, pedimos que formem grupos de quatro estudantes e classifiquem todas as folhas em pilhas de fato e de opinião. Em seguida, fazemos a conferência das pilhas de cada grupo, analisando se as informações correspondem ao que foi solicitado.

Depois das atividades realizadas, explicamos que textos objetivos, que enfatizam a informação, apresentam fatos, enquanto textos subjetivos, que expõem algum ponto de vista, retratam opiniões. Mencionamos ainda que fatos e opiniões geralmente aparecem no mesmo texto; por isso, é importante para o leitor saber identificá-los.

Com o objetivo de fixar os conhecimentos sobre fato e opinião, pedimos que os alunos se organizem em duplas, façam a leitura de dois textos e em seguida verifiquem o que existe em comum nos textos lidos.

Texto I

POR QUE SOU CONTRA O UBER?

Marcelo Freitas

Primeiramente porque não te oferece segurança. O uber é um aplicativo criado por um americano chamado travis kalanick (*sic*) que não se importa com nada além do seu bolso, transferindo todo o risco do negócio para o escravocrata motorista contraventor (Art. 47 e 43 da LCP). Hoje em dia ele vive em Singapura, tem três holdings no Panamá e após vários processos nos EUA com condenações por violar leis trabalhistas na ordem 300 milhões de dólares, duas condenações uma na ordem 22 milhões de dólares por não checar os antecedentes criminais dos seus motoristas e outra de 12 milhões de dólares por vender os dados dos usuários e partners para outras empresas e em decorrência mudou a sede para Amsterdam (*sic*). Também nos EUA três Estados Linoia, Kansas e Ohaio por meio de referendo a própria população por bem decidiu proibir (*sic*). Foram 6000 casos de crimes sexuais entre os anos de 2013/2015(Fonte olhar digital e etc.) e 4.754 reclamações de toda a sorte no site reclame aqui só em 2015 com aproximadamente 20.000 carros, já as concorrentes 99 e easy táxis com 250.000 taxis tiveram juntas aproximadamente 1500 reclamações. Quanto as leis brasileiras o Uber fera as normas (*sic*) [...]

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/posts/678762402272749/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

Texto II

O UBER E AS MUDANÇAS (NECESSÁRIAS) NA SOCIEDADE

Victório Galli

Nos últimos meses tenho acompanhado diversas notícias divulgadas pela imprensa envolvendo discussões sobre o tema. Há, na classe política, quem defenda, equivocadamente, a proibição do UBER. No Brasil, um cidadão não pode ser impedido de exercer um trabalho honesto e lícito. Logo pensei, só ocorre isso no Brasil: um país onde não se pode trabalhar e inovar. Estou tratando sobre este tema desde fevereiro do ano corrente. E, tenho estudado para tratar o assunto com justiça. Uma das conclusões é pela liberação do serviço.

O lucro sadio proveniente da livre iniciativa é desejável e defendido na Constituição do Brasil desde o seu artigo 170 até o 192. Além disso, temos nas Escrituras Sagradas em vários trechos do Velho e do Novo Testamento a defesa do trabalho e da livre iniciativa. Cito como exemplos: 2 Tessalonicenses 3:1-18, em Provérbios 22:29, dentre tantos.

Este é o momento de aceitar o novo, ainda que cause estranheza em alguns.

Disponível em: <www.sonoticias.com.br/opiniaio/o-uber-e-as-mudancas-necessarias-na-sociedade/>. Acesso em: 30 out. 2020.

Após a leitura dos dois textos, solicitamos que os alunos respondam oralmente a algumas perguntas: Os textos apresentam a mesma opinião? Qual opinião é defendida no texto I? Qual opinião é defendida no texto II? Qual o fato que é presente nos dois textos? Em seguida, após a discussão sobre as repostas dos alunos, realizamos algumas considerações sobre os textos e informamos que ambos representam o mesmo fato (o Uber na sociedade) e que a posição do texto I é contrário, enquanto o texto II é favorável à circulação do Uber.

Vejamos agora o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D14.

2º Momento – duas aulas

Iniciamos o segundo momento retomando algumas ideias. Dessa forma, relembramos que a característica do texto subjetivo é expressar o ponto de vista pessoal do autor em relação a determinado tema, enquanto os textos objetivos buscam trazer informações precisas, fatos.

Após essa explicação, pedimos que os alunos formem grupos de quatro integrantes e realizem a leitura dos textos a seguir, com o objetivo de identificar cinco fatos e cinco opiniões apresentados nesses textos. Esclarecemos que, além dos conhecimentos adquiridos em relação aos conceitos de fato e opinião, sejam utilizadas as estratégias que melhor atendam ao objetivo da leitura proposta.

Explicamos que os estudantes podem recorrer aos seus conhecimentos prévios, questionando-se a respeito do que eles sabem sobre o texto que irão ler e também fazer previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura. Além disso, esclarecemos que é possível reler trechos quando encontrarem dificuldades de compreensão, grifar partes do texto para destacar informações, listar as informações apreendidas, ou ainda parar a leitura e avaliar seu nível de compreensão.

Texto I

GERAÇÃO BEIJO NA BOCA

(Valéria Propato)

Por volta dos 13 anos, a garotada tenta ganhar um parceiro por hora. Mas os pais não precisam se desesperar: isso passa

Os tempos decididamente são outros. "Ficar com" não é mais a menor forma possível de relacionamento amoroso entre duas pessoas. O termo que os jovens inventaram para definir o contato físico sem nenhum compromisso, que pode durar alguns minutos e é movido apenas pelo desejo, está ficando velho. O átomo de uma relação agora se chama ficação. Na mesma festa ou no mesmo dia, fica-se com um, dois, três, quatro... parceiros diferentes. Os protagonistas desse código de relacionamento-relâmpago são uma garotada de classe média alta, entre 12 e 15 anos, que só quer saber de dar beijo na boca a noite inteira.

Bruna tem 14 anos e um incontável número de beijos no currículo. Recentemente, num show do grupo Negritude Junior, no Metropolitan, no Rio, ficou com oito rapazes. Nem ela sabe explicar como acontece. [...] Para os pais, Bruna não conta nada. "Vão dizer que isso não é coisa de moça direita e não vou mais poder ir aos lugares." Rechonchuda, de seios grandes e rosto de anjo, Bruna acha tudo normal. "Os meninos também fazem. Por que a gente não pode?"

Nada de transa

Tudo fica só no beijo. "As meninas não dão pra gente nessa idade", reclama Alan, 14 anos, com quem Bruna trocou beijinhos na boate Fun Club, em Botafogo, zona sul da cidade. Alan já ficou com quatro numa noite. "Tem mais é que beijar mesmo. Só não acho certo se a garota ficar comigo e tiver namorado sério" [...].

Oposição

O beijo fast-food não espanta nenhum adolescente. Mas não são todos que se sentem atraídos por ele. "É galinhagem e desvaloriza tanto o homem quanto a mulher. Não gostaria de namorar um garoto que passa de boca em boca", observa Gisele, 13 anos. A cabeleireira Valéria, 39 anos, não gostou de saber que sua filha Luíza, 13 anos, ficou com três meninos num só dia. "Não acho tão certo, mas ela tem que vivenciar as coisas para saber o que quer. Não posso proibir", afirma [...].

Disponível em:

<http://www.istoe.com.br/reportagens/29442_GERACAO+BEIJO+NA+BOCA>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Texto II

TÍMIDA DE 18 ANOS DÁ PRIMEIRO BEIJO E MORRE MINUTOS DEPOIS

Jemma Benjamin, 18 anos, elegeu o colega de universidade Daniel Ross, de 21, para dar seu primeiro beijo na vida, marcando o início do namoro dos dois, porém, minutos depois do beijo, a jovem tímida morreu de forma fulminante no sofá da casa de Daniel, em Treforest, Inglaterra.

A jovem, que praticava natação e era uma atleta exemplar do time de hóquei da universidade, sofria de uma condição cardíaca rara – síndrome da morte súbita por arritmia. Daniel chamou socorro e tentou reanimar a namorada, mas não obteve sucesso. Os médicos disseram que ele nada podia fazer.

O casal se conhecia há três meses e o primeiro beijo era muito aguardado. Jemma não tinha histórico de problemas cardíacos, segundo reportagem do “Daily Mail”. O caso aconteceu em 2009, mas os detalhes só foram revelados agora pelo inquérito que apurou a morte.

Texto adaptado.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/pagenotfound/posts/2011/02/10/timida-de-18-anos--da-primeiro-beijo-morre-minutos-depois-362377.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Texto III

DE VOLTA AO PRIMEIRO BEIJO (Fragmento)

Moacyr Scliar

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando [...] o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou:

– Aqui fala a Marília – disse a voz.

Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! [...] Nunca mais a vira, ainda que frequentemente a recordasse – e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou:

– Estou no hospital, Sérgio. Com uma doença grave... E queria ver você. Pode ser?

– Claro – apressou-se ele a dizer –, eu vou aí agora mesmo. Anotou rapidamente o endereço, vestiu o casaco, saiu, tomou um táxi. No caminho foi evocando aquele namoro, que infelizmente não durara muito tempo [...]. Nunca a esquecera, ainda que depois tivesse beijado várias outras moças, uma das quais se tornara a sua companheira de toda a vida, mãe de seus três filhos, avó de seus cinco netos. E não a esquecera por causa daquele primeiro beijo, tão desajeitado quanto ardente.

Chegando ao hospital, foi direto ao quarto. Bateu; uma moça abriu-lhe a porta, e era igual à Marília: sua filha. Ele entrou e ali estava ela, sua primeira namorada. Quase não a

(continua)

(continuação)

reconheceu. [...]. A filha disse que os deixaria a sós: precisava falar com o médico.

Olharam-se, Sérgio e Marília, ele com lágrimas correndo pelo rosto.

– Você sabe por que chamei você aqui? – perguntou ela, com esforço. – Porque nunca esqueci você, Sérgio. E nunca esqueci o nosso primeiro beijo, lembra? Na porta da minha casa, depois do cinema...

– Claro que lembro, Marília. Eu também nunca esqueci você... – Pois eu queria, Sérgio... Eu queria muito... Que você me beijasse de novo. Você sabe, os médicos não me deram muito tempo... E eu queria levar comigo esta recordação...

Ele levantou-se, aproximou-se dela, beijou os lábios **fanados**. E aí, como por milagre, o tempo voltou atrás e de repente eles eram os jovencinhos de décadas antes, beijando-se à porta da casa dela. [...] A filha, parada à porta do quarto, agradeceu-lhe:

– Você fez um grande bem à minha mãe. [...] Acho que ela agora vai melhorar.

Não melhorou. Na semana seguinte, Sérgio viu no jornal o convite para o enterro. Mas, ao contrário do que poderia esperar, apenas sorriu. Tinha descoberto que o primeiro beijo dura para sempre. Ou pelo menos assim queria acreditar.

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2105200704.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Após a leitura dos textos, solicitamos que os grupos de alunos apresentem as observações acerca do que conseguiram analisar em relação aos fatos e às opiniões presentes nos textos lidos. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a elas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade, e apresentamos separadamente vários trechos dos textos que representavam fatos e opiniões.

Vejamos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D14.

3º Momento – duas aulas

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por quatro questões, cujo objetivo é distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Texto I

CIDADANIA, DIREITO DE TER DIREITOS

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

DIMENSTEIN, Gilberto.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzUkpmSkIjOTY1d1k/edit>>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é

- (A) ...“é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la...”.
- (B) ...“É poder votar em quem quiser...”.
- (C) ...“revelam estágios de cidadania...”.
- (D) ... “Foi uma conquista dura. ”
- (E) “Muita gente lutou”.

Texto II

TRINDADE TERÁ SISTEMA HÍBRIDO

Dependendo das condições climáticas, a energia eólica é muito indicada para regiões de acesso restrito, e, por isso, com menores demandas – como as ilhas. Seguindo esta linha, o CEPEL, juntamente com a Eletrobrás e a Marinha do Brasil, desenvolvem, desde 2005, projeto de instalação de fontes alternativas na ilha de Trindade, no litoral do Espírito Santo.

A ideia é implantar um sistema híbrido de energia solar e eólica com capacidade para gerar 120kW, o suficiente para reduzir de 60 mil para 2 mil litros o consumo anual de óleo diesel na ilha, que atualmente é atendida por geradores movidos a óleo.

– Localizada a 1.200 quilômetros da costa brasileira, a Ilha de Trindade é estratégica para garantir a extensão territorial do país, e por isso é ocupada pela Marinha. Mas, para que tenha energia, precisa ser alimentada por óleo diesel, que, de dois em dois meses, chega transportado por barcos, em viagem que dura cerca de quatro dias.

Daí a grande importância desse projeto – exemplifica Ricardo Dutra, pesquisador do Cepel.

Jornal do Brasil. 27 jul. 2007.

Uma opinião emitida por Ricardo Dutra é:

(continua)

(continuação)

- (A) o óleo diesel é levado em barcos para Trindade.
- (B) o projeto é de grande importância para Trindade.
- (C) a ilha de Trindade precisa ser alimentada por óleo diesel.
- (D) a ilha de Trindade fica a 1.200 quilômetros da costa.
- (E) a ideia é implantar um sistema híbrido.

Texto III

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos.
Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores,
sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- (A) “Os mandacarus se erguem”
- (B) “Aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

Texto IV

Tubarões preferem banhistas que usam preto e branco.***Vem ni mim, tubarão!***

Está todo mundo lá na praia, nadando feliz e contente, quando vem um tubarão.
Como é que ele escolhe qual pessoa morder? Uni-duni-tê?

De acordo com a pesquisa do especialista em tubarões da Universidade da Flórida (EUA), George Burgess, a escolha *fashion* do banhista é um dos fatores que o bicho leva em consideração: quem usa trajes que combinem preto e branco tem mais chances de levar uma bela mordida.

Burgess analisou dados de ataques de tubarão registrados nos últimos 50 anos no município de Volusia, uma região costeira da Flórida conhecida pela alta incidência de ataques (no período analisado, foram 231). Nessa análise, percebeu que a maioria das

(continua)

(continuação)

pessoas mordidas estava usando branco e preto.

Mas por que o tubarão gosta dessa combinação? O cara ainda não sabe ao certo. Mas, segundo ele, é provável que o fenômeno esteja ligado à habilidade dos tubarões em enxergarem contrastes. Não por menos, a combinação de preto e amarelo também não se mostrou segura.

Além disso, Burgess constatou outras coisas interessantes (e outras nem tanto): a maioria dos ataques acontece aos domingos (provavelmente porque é o dia em que a praia está mais cheia), a menos de 2 metros de profundidade (porque é onde a maioria das pessoas geralmente fica) e (isso sim é legal) durante a Lua nova. “Isso porque as marés, afetadas pela Lua, trazem os peixes preferidos dos tubarões para mais perto da costa”, diz o especialista.

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/tubaroes-preferem-banhistas-que-usam-preto-e-branco/>>. Acesso em: 10 nov. 2020. (P090639C2_SUP)

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Considerações finais

Com essa proposta de atividades, chamamos atenção para a necessidade de dar uma maior ênfase ao trabalho desenvolvido a partir do ensino das estratégias de leitura na escola, considerando a necessidade de um trabalho relacionado a um processo pedagógico que priorize as ações nas quais o objetivo seja de fato o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Além disso, entendemos que o desenvolvimento de ações voltadas ao trabalho com a leitura é indispensável para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre as mais diversas realidades com as quais possa se deparar nas situações de interação social diárias.

Dessa forma, chamamos a atenção para o importante papel do professor como agente de transformação dos sujeitos que dividem com ele este ambiente, onde se dará uma mudança positiva em relação ao contato com a leitura. É na sala de aula, local mais que propício para que haja a construção de leitores proficientes, que esta transformação se inicia. No entanto, para que isso de fato se realize, é necessário que os professores compreendam a necessidade de se posicionarem como pesquisadores de sua própria sala de aula, constatando quais as necessidades que seus alunos apresentam e investigando de que maneira é possível utilizar essas necessidades de forma a transformá-las em aprendizado.

Nessa perspectiva, compreendemos que o fazer pedagógico reflexivo nos proporciona um maior aperfeiçoamento da nossa atividade em relação ao ensino da leitura, possibilitando-nos visualizar, de forma mais consciente, nossa contribuição enquanto professores de Língua Portuguesa na construção da competência leitora dos nossos alunos.

Diante disso, com a aplicação dessa proposta de atividades de leitura, esperamos trazer uma contribuição significativa para o crescimento dos discentes no tocante ao desenvolvimento de sua compreensão leitora, a partir da utilização das estratégias de leitura.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

ANEXO A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUDAMENTAL**

- ✓ Você está recebendo um caderno de questões de Língua Portuguesa e uma folha de respostas;
- ✓ 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;
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.

GABARITO

Questão	Letra A	Letra B	Letra C	Letra D
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

ANEXO A – Continuação

1 - D1 Leia o texto abaixo:

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: Ed. 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.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

2 - D1 Leia o texto abaixo:

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.

– 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?

O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro.

Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

– 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?

– 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!

ANEXO A – Continuação

De acordo com o texto, os pais não acreditam em:

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

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

3 - D1 Leia o texto e responda a questão abaixo:

Naquela sexta-feira, à meia noite, teria lugar a 13ª Convenção Internacional das Bruxas, numa ilha super-remota no Centro do Umbigo do Mundo, muito, muito longe.

Os preparativos para a grande reunião iam adiantados. A maioria das bruxas participantes já se encontrava no local — cada qual mais feia e assustadora que a outra, representando seu país de origem. Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, ainda faltavam duas, das mais prestigiadas: a inglesa e a russa.

Estavam atrasadas de tanto se enfiarem para o evento. Quando se deram conta da demora, alarmadíssimas, dispararam a toda, cada uma em seu veículo particular, para o distante conclave. A noite era tempestuosa, escura como breu, com raios e trovões em festival desenfreado.

Naquela pressa toda, à luz instantânea de formidável relâmpago, as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, em perigo iminente de se chocarem em pleno voo! Um impacto que seria pior do que a erupção de 13 vulcões! E então, na última fração de segundo antes da batida fatal, as duas frearam violentamente seus veículos! Mas tão de repente que a possante vassoura da bruxa inglesa se assustou e empinou como um cavalo xucro, quase derrubando sua dona. Enquanto isso a bruxa russa conseguiu desviar seu famoso pilão para um voo rasante, por pouco não raspando o chão!

BELINY, Tatiana. *In: Era uma vez: 23 poemas, canções, contos e outros textos para enriquecer o repertório dos seus alunos.* Revista Nova Escola, edição especial, vol. 4. p. 16.

Porque a vassoura da bruxa inglesa empinou como um cavalo xucro?

- A) porque ela saiu apressadíssima.
- B) porque ela freou violentamente.
- C) porque a noite era tempestuosa.
- D) porque a bruxa russa desviou seu pilão.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. de 2020.

ANEXO A – Continuação

4 - D3 Leia o texto abaixo:

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 inconsequente.
- (C) habilidoso e talentoso.
- (D) inteligente e ultrapassado.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

5 - D3 Leia o texto a seguir.



ANEXO A – Continuação



O uso da expressão "**finalmente**", no primeiro quadrinho, indica que a arrumação foi:

- (A) completa.
- (B) corrida.
- (C) demorada.
- (D) mal feita.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

6 - D3 Leia o texto abaixo:

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.

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.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANEXO A – Continuação

7 - 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.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

8 - D4 Leia o texto abaixo:

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

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.

Pode-se deduzir do texto que Bruno:

ANEXO A – Continuação

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

9 - D4 Leia o texto para responder a questão abaixo:

O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS

“Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas e lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações — vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo — mas ainda não há resposta para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.”

O Globo. Rio de Janeiro, 23/06/2003.

Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para:

- A) o perigo de alguns ambientes ameaçados.
- B) a falta de explicação dos cientistas.
- C) as explicações do mistério da natureza.
- D) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

10 - D6 Leia o texto para responder à questão a seguir:

O planeta está de olho em nossa biodiversidade

Existem dezessete países no mundo considerados "megadiversos" pela comunidade ambiental. São nações que reúnem em seu território imensas variedades de espécies animais e vegetais. Sozinhas, detêm 70% de toda a biodiversidade global. Normalmente, a "megadiversidade" aparece em regiões de florestas tropicais úmidas. É o caso de países como Colômbia, Peru, Indonésia e Malásia. Nenhum deles, porém, chega perto do Brasil. O país abriga aproximadamente 20% de todas as espécies animais do planeta. A variedade da

ANEXO A – Continuação

espécies vegetais do mundo, uma está por aqui. A explicação para tamanha abundância é simples. Os 8,5 milhões de quilômetros quadrados do território brasileiro englobam várias zonas climáticas, entre elas a equatorial do Norte, a semiárida do Nordeste e a subtropical do Sul. A variação de climas é a principal mola para as diferenças ecológicas. O Brasil é dono de sete biomas (zonas biogeográficas distintas), entre eles a maior planície inundável (o Pantanal) e a maior floresta tropical úmida do mundo (a Amazônia).

Disponível em: <<http://www.achetudoeregiao.com.br/ANIMAIS/Biodiversidade.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Pode-se afirmar que o tema do texto é:

- (A) a biodiversidade das florestas tropicais.
- (B) a megadiversidade da Colômbia e do Peru.
- (C) a imensa biodiversidade do Brasil.
- (D) a variedade de climas do território brasileiro.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 julho 2020.

11 - D6 Leia o texto a seguir:

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.

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

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

O tema central do texto refere-se:

- (A) à importância econômica do rio Amazonas.
- (B) às características da região Amazônica.
- (C) a um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) ao levantamento da vegetação amazônica.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANEXO A – Continuação

12 - D6 Leia o texto a seguir:

Trindade terá sistema híbrido

Dependendo das condições climáticas, a energia eólica é muito indicada para regiões de acesso restrito, e, por isso, com menores demandas – como as ilhas. Seguindo esta linha, o CEPEL, juntamente com a Eletrobrás e a Marinha do Brasil, desenvolvem, desde 2005, projeto de instalação de fontes alternativas na ilha de Trindade, no litoral do Espírito Santo.

A ideia é implantar um sistema híbrido de energia solar e eólica com capacidade para gerar 120kW, o suficiente para reduzir de 60 mil para 2 mil litros o consumo anual de óleo diesel na ilha, que atualmente é atendida por geradores movidos a óleo.

Localizada a 1.200 quilômetros da costa brasileira, a Ilha de Trindade é estratégica para garantir a extensão territorial do país, e por isso é ocupada pela Marinha. Mas, para que tenha energia, precisa ser alimentada por óleo diesel, que, de dois em dois meses, chega transportado por barcos, em viagem que dura cerca de quatro dias. Daí a grande importância desse projeto – exemplifica Ricardo Dutra, pesquisador do Cepel.

Jornal do Brasil, 27 jul. 2007.

O tema do texto é:

- (A) a implantação de um novo sistema de energia em Trindade.
- (B) a importância do sistema de energia a diesel em Trindade.
- (C) a localização de Trindade em relação à costa do Brasil.
- (D) a ocupação estratégica de Trindade pela Marinha do Brasil.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

13 - D14 Leia o texto para responder à questão a seguir:

Cidadania, direito de ter direitos

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O Cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1998.

Qual o trecho que indica uma opinião em relação à cidadania?

ANEXO A – Continuação

- (A) “[...] é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la”.
- (B) “É poder votar em quem quiser [...]”.
- (C) “[...] revelam estágios de cidadania [...]”
- (D) “Foi uma conquista dura.”

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

14 - D14 Leia o texto abaixo:

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...”

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>

saebprova.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANEXO A – Conclusão

15 - D14 Leia o texto para responder a questão abaixo:

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada. Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO AO CONSELHO DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa TRABALHANDO COM AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 45			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área B: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOAO LUCAS PINHEIRO DA SILVA			
6. CPF: 012.811.534-64	7. Endereço (Rua, n.º): ANTONIO CABRAL DE SOUZA 2470 VILA TORRES GALVÃO Bloco 21 Apt 202 PAULISTA PERNAMBUCO 53403610		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 81998075517	10. Outro Telefone:	11. Email: lucas_jps@hotmail.com
<p><small>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</small></p>			
Data: <u>06</u> / <u>05</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	13. CNPJ: 24.098.477/0017-87	14. Unidade/Orgão: CCAÉ	
15. Telefone: (83) 3291-1805	16. Outro Telefone: (83) 3292-9470		
<p><small>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</small></p>			
Responsável:	<u>Maria Angeluze Soares Perônico Barboim</u>	CPF:	<u>023.489.414-81</u>
Cargo/Função:	<u>Diretora do CCAE/UFPB</u>		
Data: <u>07</u> / <u>05</u> / <u>2020</u>		 Assinatura Maria Angeluze S. P. Barboim Diretora do CCAE/UFPB SIAPE: 2517224	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			