



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

FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA

**DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DOS DESCRITORES DE LEITURA DO SAEB**

MAMANGUAPE – PB

2025

FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA

**DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DOS DESCRITORES DE LEITURA DO SAEB**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva

MAMANGUAPE – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725dd Sousa, Francisco Roncalli Gomes de.

Desenvolvendo habilidades leitoras na aula de língua portuguesa a partir dos descritores de leitura do SAEB / Francisco Roncalli Gomes de Sousa. - Mamanguape, 2025.

178 f.

Orientação: Fábio Pessoa da Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Interpretação de texto. 2. Linguística textual.
3. Habilidades de leitura. 4. Descritores do SAEB. I. Silva, Fábio Pessoa da. II. Título.

UFPB/CCAE

CDU 801.73(043)

FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA

**DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DOS DESCRITORES DE LEITURA DO SAEB**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Aprovada em 28/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FABIO PESSOA DA SILVA**
Data: 28/03/2025 19:42:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
Orientador – PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA BARBOZA DE LIMA**
Data: 01/04/2025 17:48:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **MARIA VALDENICE RESENDE SOARES**
Data: 01/04/2025 15:41:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Valdenice Resende Soares
Avaliadora externa – DED/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **LIANE VELLOSO LEITAO**
Data: 29/03/2025 06:48:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Liane Velloso Leitão
Avaliadora externa – IFPB

MAMANGUAPE – PB

2025

DEDICATÓRIA

In memoriam de Genival Gomes de Souza, meu pai, Josefa Gomes de Sousa, minha mãe e José Ilmar Gomes de Sousa, meu irmão, ausências que fazem menores mesmo as grandes alegrias.

Faço a meus irmãos a homenagem desta dedicatória: Bolívar, Tamar, Genivaldo, Péricles, Márcio (acredita no saber libertador) e Aldrina.

E um agradecimento especial à minha tia Maria de Lourdes Mathias de Souza, meu suporte, que faz em novembro 89 anos, metade pássaro.

Metade pássaro

A mulher do fim do mundo
Dá de comer às roseiras,
Dá de beber às estátuas,
Dá de sonhar aos poetas.

A mulher do fim do mundo
Chama a luz com assobio,
Faz a virgem virar pedra,
Cura a tempestade,
Desvia o curso dos sonhos,
Escreve cartas aos rios,
Me puxa do sono eterno
Para os seus braços que cantam.

Murilo Mendes

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva, meu orientador, pelos conhecimentos com-partilhados, pela atenção, respeito e, sobretudo, paciência no decorrer de todo o processo desse estudo.

Ao meu sobrinho José Ilmar, a quem agradeço pela contribuição de seu conhecimento empírico e, também, acadêmico para esse trabalho. Além disso pela constante paciência de manter a voz do silêncio na hora em que preciso estudar.

Às professoras avaliadoras Fernanda Barbosa de Lima (pelo saber/sabor contagiantes de seu humor), Maria Valdenice Resende Soares (rio onde se navega em águas calmas e límpidas) e Liane Veloso Leitão (aqui preciso socorrer-me às palavras de Saint-Exupéry: “A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens; só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas”). Agradeço pela leitura sugestiva, vertical e emocional!).

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras, pelos ensinamentos, pelas orientações e pelo estímulo.

Aos colegas do programa, pelas conversas, piadas (mesmo as sem graça que tínhamos que rir!) e, também, pelos nossos lamentos infinitos durante o curso. Essa galera que compartilhou tantos momentos de alegrias, reclamações e sonhos.

Aos amigos e colegas de profissão pela alegria de sonhar!

À direção da Escola Violeta Formiga, na pessoa de Elizabeth Brasilino Leite Olegário pelo imenso apoio. E a todos e todas que fazem a família Violeta Formiga.

Finalmente (deveria ser o primeiro), a Deus, pelos vários momentos difíceis nos quais sempre me deu a dose certa e necessária de ânimo para retomar e seguir adiante, na realização deste trabalho.

RESUMO

O tema da leitura é algo imprescindível quando se pensa a prática educativa em contexto escolar a partir da leitura de vários gêneros textuais, assim, esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver práticas de leitura em uma turma do 6º ano do ensino fundamental com vistas ao aprimoramento das habilidades leitoras e de compreensão textual previstas na Matriz de Referência do SAEB. A partir disso, os objetivos específicos são (i) apresentar as concepções de texto, de gêneros e de leitura com foco no ensino de língua portuguesa, (ii) explicitar os descritores de leitura estabelecidos pela matriz de referência do SAEB e suas relações com as práticas de leitura desenvolvidas na e pela escola, (iii) desenvolver uma proposta de intervenção por meio de oficinas de leitura com foco nas habilidades de compreensão textual, (iv) produzir, como produto final, um caderno pedagógico. A base teórica está ancorada, principalmente em Marcuschi (2012, 2017), Antunes (2006; 2008), Koch e Elias (2006). Lerner (2007); Solé (2012), Cavalcante (2014); Kleiman (1989), Bortoni-Ricardo (2012; 2018) entre outros/outras. Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter intervencionista, com abordagem qualitativa. O lócus de investigação é uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba. O corpus é constituído por uma turma de alunos do sexto ano do ensino fundamental, dentre os quais, dez discentes compõem a amostra do estudo. Os instrumentos de pesquisa empregados foram oficinas de leitura e atividades diagnósticas (inicial e final), por meio das quais se realizou a intervenção didática com vistas ao desenvolvimento das habilidades leitoras a partir dos descritores do SAEB. Os principais resultados demonstram que houve um avanço significativo em leitura mediante a intervenção didática por meio das Oficinas de leitura ancoradas na matriz de referência do SAEB. Além disso, os dados do estudo indicam um aumento em percentagem considerável, sobretudo, das habilidades que constam na competência do tópico IV da matriz.

Palavras-chave: Linguística Textual. Habilidades de Leitura. Compreensão de Texto. Descritores do SAEB.

ABSTRACT

The theme of reading is essential when thinking about educational practice in a school context based on the reading of various textual genres. Thus, this research has the general objective of developing reading practices in a 6th grade class of elementary school with a view to improving reading and textual comprehension skills provided for in the SAEB Reference Matrix. Based on this, the specific objectives are (i) to present the concepts of text, genres and reading with a focus on Portuguese language teaching, (ii) to explain the reading descriptors established by the SAEB reference matrix and their relations with the reading practices developed in and by the school, (iii) to develop an intervention proposal through reading workshops with a focus on textual comprehension skills, (iv) to produce, as a final product, a pedagogical notebook. The theoretical basis is anchored mainly in Marcuschi (2012, 2017), Antunes (2006; 2008), Koch and Elias (2006), Lerner (2007); Solé (2012), Cavalcante (2014); Kleiman (1989), Bortoni-Ricardo (2012; 2018) among others. This is an interventionist action research with a qualitative approach. The research site is a public school in the city of João Pessoa, Paraíba. The corpus consists of a class of sixth-grade students, of which ten students make up the study sample. The research instruments used were reading workshops and diagnostic activities (initial and final), through which the didactic intervention was carried out with a view to developing reading skills based on the SAEB descriptors. The main results demonstrate that there was a significant advance in reading through the didactic intervention through the reading workshops anchored in the SAEB reference matrix. In addition, the study data indicate a considerable percentage increase, especially in the skills that are included in the competence of topic IV of the matrix.

Keywords: Textual Linguistics. Reading Skills. Text Comprehension. SAEB Descriptors.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de dissertações da BDTB semelhante à temática	18
Quadro 2 -	Quadro sinóptico sobre tipologia textual e gêneros textuais	35
Quadro 3 -	Planejamento de intervenção	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Habilidades de leitura do Saeb	43
Tabela 2 -	Descritores de leitura utilizados na pesquisa	57
Tabela 3 -	Sumário Avaliação Diagnóstica	59
Tabela 4 -	Resultado da avaliação diagnóstica	85
Tabela 5 -	Conjunções coordenativas	107
Tabela 6 -	Resultado da avaliação diagnóstica final	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Tirinha que incomodou a PM	30
Figura 2 -	Organização formal do texto	34
Figura 3 -	Armandinho e o paradoxo	39
Figura 4 -	Orações subordinadas adverbiais	40

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas em Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

PV – Protocolos verbais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. BREVE ESTADO DA ARTE	17
2. O TEXTO NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL ..	21
2.1 Breve histórico da Linguística Textual.....	21
2.2 Noção de Texto na LT	27
2.3 Gênero e Tipo textual.....	30
3. ENSINO DA LEITURA: O TEXTO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM	36
3.1 Concepções de Leitura	36
3.2 Descritores de Leitura do SAEB para o ensino fundamental anos finais.....	40
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
4.1 Tipo De Pesquisa.....	47
4.2 Local da Pesquisa.....	51
4.3 Participantes da Pesquisa	53
4.4 Procedimentos de coleta dos dados	54
5. OFICINAS DE LEITURA COM VISTAS ÀS HABILIDADES LEITORAS	54
5.1 Planejamento da intervenção didática.....	54
5.2 Atividade diagnóstica inicial.....	57
5.3 Oficinas de leitura.....	86
5.4 Atividade diagnóstica final	118
5.5 Análise e discussão dos resultados da intervenção	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

O mundo informatizado do século XXI exige um conhecimento amplo dos usos que se fazem das linguagens nas mais variadas práticas sociais. No nosso cotidiano, escrevemos recado para a funcionária descongelar e limpar a geladeira, pagamos boleto no banco, lemos a conta de luz; no trabalho, como professor (no nosso caso) precisamos planejar aula, abrir o aplicativo do celular para fazermos a chamada dos alunos, lemos um texto no livro didático para/com os alunos, estamos presentes na reunião de pais, assinamos a ata da reunião pedagógica; assim como nas relações pessoais, na leitura dos jornais impressos para nos informar sobre economia, política, cultura, do aumento de preços etc., enfim, informação cai em nossas mãos das mais variadas esferas de atividade humana e, para isso, é importante conhecer a linguagem a qual permite o acesso a essas informações, aos saberes e à cultura de modo geral.

O domínio da leitura de textos que circulam em todos os campos de atuação das atividades humanas é, ainda no século XXI, um imenso divisor social, pois a limitação de não saber ler, de não ter acesso às diferentes informações que circulam em um mundo interconectado é, antes de tudo, formar cidadãos acríticos e apolíticos.

A formação de leitores proficientes é um dos inúmeros papéis que a escola pode desempenhar. Por isso mesmo, entendemos que a leitura é uma importante ferramenta para a construção do saber, para a construção do sujeito crítico e competente na interação social e na compreensão da vida em sociedade. Infelizmente, como aponta Antunes (2017, p. 115), “ainda não temos escola PARA TODOS”. Sendo o domínio da leitura tão relevante, “ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.”, conforme nos orientaram os PCN (Brasil, 1997, p. 15).

Concordamos com a professora Antunes ao afirmar que ainda não temos a escola cidadã, para todos, pois o déficit na aprendizagem de leitura, bem como os índices de analfabetismo no Brasil continuam ainda alarmantes no século XXI, apesar de todos os avanços dos últimos anos, sobretudo, em termos de pesquisas e metodologias de ensino sobre leitura¹.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 67), “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero

¹ A taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. Porém, o Nordeste continua com a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%). E quanto às unidades da federação, as três maiores taxas de analfabetismo foram observadas no Piauí (14,8%), em Alagoas (14,4%) e na Paraíba (13,6%). Disponível em: **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste** Agência de Notícias (ibge.gov.br). Acesso em: 04 abr. 2024.

discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem.”. Também já apontavam os PCN (Brasil, 1997;1998), que a centralidade, em sala de aula de língua portuguesa, é o texto concretizado em seus gêneros textuais.

Considerando essa necessária centralidade do texto na sala de aula, esta proposta de pesquisa surge a partir de minha realidade como docente, visto que têm me inquietado os baixos índices em proficiência de leitura na escola onde atuo, mesmo já havendo um trabalho direcionado para leitura, na biblioteca escolar, pela equipe pedagógica. Porém, é inquietante a preocupação institucional da rede escolar, em coletar os baixos índices de proficiência de leitura do alunado, justificada com a preocupação das avaliações externas, como o Pisa e a Prova Brasil. Esta última baseada nos descritores do SAE², sem haver maiores preocupações com o *processo* de ensino-aprendizagem nem com a formação continuada do professor. Como afirma Geraldi (1991, p, 88): e é “Nesse sentido, [que] o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização”.

Nossa pesquisa, no entanto, emerge com o intento de fornecer aos docentes de língua portuguesa que atuam nos 6ºs anos, subsídios teórico-metodológicos capazes de contribuir com a formação e o preparo de leitores críticos. “Para formar leitores”, em consonância com o ponto de vista de Kleiman (2007, p. 15), “devemos ter paixão pela leitura”.

Foi justamente nesse cenário de leitores que só sabem responder a questões de mera decodificação extraídas de textos, como por exemplo, do livro didático, e problematizando o “fracasso da leitura” em aulas de língua portuguesa, que surge o questionamento para a realização desta pesquisa, a saber:

- Como os descritores de Língua Portuguesa podem contribuir nas atividades de leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental (anos finais) na construção dos sentidos do texto e, em que medida, podem auxiliar o professor no planejamento e na execução de atividades em sala de aula?

Por meio dessa pergunta de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos para a realização deste estudo:

Objetivo geral: Desenvolver práticas de leitura em uma turma do 6º ano ³do ensino fundamental com vistas ao aprimoramento das habilidades leitoras e de compreensão textual previstas na Matriz de Referência do SAE².

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Recomendado para crianças de 11 anos, o 6º ano do Ensino Fundamental II ainda pode ser encarado como uma fase transitória. O aluno passa a estudar com disciplinas mais específicas e maior variedade de professores. É no sexto ano também que a criança passa a desenvolver maior autonomia, aprendendo a lidar muitas vezes sozinhas com as atividades propostas, e a trabalhar com conteúdo mais aprofundados.

Para concretizar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Apresentar concepções de texto, de gêneros e de leitura com foco no ensino de língua portuguesa;
- ✓ Explicitar os descritores de leitura estabelecidos pela matriz de referência do SAEB e suas relações com as práticas de leitura desenvolvidas na e pela escola;
- ✓ Elaborar e aplicar uma proposta didática de intervenção por meio de oficinas de leitura com foco nas habilidades de compreensão textual previstas na matriz de referência do SAEB;
- ✓ Produzir um caderno pedagógico compilando a proposta didática desenvolvida na pesquisa.

Durante nossa intervenção, objetivamos responder a essa pergunta, guiados pelos objetivos propostos, e verificaremos se há, a partir da aplicação dos descritores em nossas atividades, uma melhor compreensão de leitura em nosso alunado. Dessa forma, este estudo contribui para o debate da questão das estratégias de leitura, centrada na compreensão de textos que se desenvolvem nas salas de aula do ensino fundamental dos anos finais.

O aporte teórico da pesquisa está ancorado, principalmente, em Marcuschi (2012, 2017), Antunes (2006), Koch (1991, 2015); Koch e Elias (2006); Solé (2012), Cavalcante (2014); Kleiman (1989), Carvalho (2018; 2022) dentre outros. Utilizamos a Matriz de Referência do SAEB (Prova Brasil) para desenvolver atividades diagnósticas e de práticas de leituras ancoradas apenas em dois eixos das habilidades de leitura (*Procedimentos de leitura e Coerência e coesão no procedimento do texto*), constituindo um total de 12 descritores, que os alunos devem dominá-los para que se tornem leitores autônomos e competentes. Também lançamos mão dos pressupostos da Linguística Textual (LT) e de suas contribuições para o ensino nas aulas de língua portuguesa, como a referenciação, esse fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a produção de sentidos em nossas leituras, os vários sentidos do texto, a importância dos tipos e gêneros textuais como instrumento de interação histórico-social, assim como conceitos e concepções de leitura.

Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa ocorreu em uma sala de aula do ensino fundamental dos anos finais, de uma escola municipal da cidade de João Pessoa-PB. A metodologia empregada é a da pesquisa-ação e nossa população de estudo é formada por alunos de uma turma do 6º ano na qual ministramos aulas de Língua Portuguesa.

1. BREVE ESTADO DA ARTE

Essa preocupação com leitura tem sido evidenciada em diversos estudos no campo acadêmico e de mestrados profissionais, como os de Vieira (2016); Silva (2021) e Santos (2022). De modo a demonstrar a tendência comum na delimitação histórica da nossa pesquisa, conhecida como revisão de literatura ou estado da arte, torna-se importante pela relevância acadêmica, no nosso caso, fazermos um levantamento das pesquisas científicas realizadas no período compreendido entre os anos de 2013 a 2023, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como também no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

As professoras da PUC do Paraná, Romanowski e Ens (2006, p. 39), defendem

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Em conformidade com as autoras, fizemos um levantamento (ver quadro à pág. 18), de dissertações e teses que puderam contribuir para o nosso trabalho, no campo acadêmico. Diante dessas buscas, algumas contribuições foram muito restritas, enquanto outras encontramos identificação com o nosso projeto: habilidades de leitura e os descritores da matriz de referência do Saeb. O domínio da leitura por parte do aluno tem fomentado inúmeras discussões não só em eventos educacionais, como também tem sido tema alvo de pesquisas em dissertações e teses acadêmicas.

Com o intuito, justamente, de ampliar nossa ancoragem teórica, faz-se necessário pesquisar o que temos, em termos de pesquisa acadêmica mais recente, trabalhos que se alinhem ao nosso tema e possam trazer esses novos autores para contribuir com a nossa pesquisa.

E para esse objetivo em pesquisar o que havia sido escrito sobre habilidades leitoras e descritores da matriz de referência do SAEB, fizemos uma busca, no *site* BDTD, pelas palavras-chave (busca avançada) “habilidades de leitura” e “descritores do Saeb”, “língua portuguesa 6º ano”; na opção do ano de defesa selecionamos “2013 a 2023”. Na opção dos campos a serem pesquisados, selecionamos a opção “todos os campos”.

Os resultados da referida busca foram apenas onze trabalhos, porque os demais foram descartados, eles apareceram na lista de busca por conta das palavras “leitura” e “habilidade”. Mesmo assim, desses onze trabalhos apresentados (conforme quadro síntese a seguir), nove

deles, embora tematizem sobre leitura, não focalizam o nosso objeto principal. Por isso, destacamos dois trabalhos que mais se aproximam da nossa proposta, conforme explicitamos abaixo.

Quadro sinóptico desse levantamento bibliográfico:

Quadro 1 – Quantitativo de dissertações da BDTB semelhante à temática

TÍTULO	CURSO	IES	UF	TEMA	ANO
Análise de incidência do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais sobre o ensino fundamental	Mestrado acadêmico (Cavaleri)	UNESP	São Paulo	Leitura	2013
O uso dos descritores no ensino de leitura: uma proposta de intervenção pedagógica	Mestrado ProfLetras (Viera)	UFRN	Rio Grande do Norte	Leitura	2016
Leitura em Ação: Uma proposta de oficinas como fomento às práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental II	Mestrado ProfLetras (Costamilan)	UFBA	Bahia	Leitura	2016
A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do Saeb.	Mestrado ProfLetras (Andrade)	UFAL	Alagoas	Leitura	2020
Prática pedagógica mediada pela plataforma digital de leitura Guten News	Mestrado ProfLetras (Silva)	UFPB	Paraíba	Leitura	2020
O ensino das estratégias de leitura no 9º ano do ensino fundamental a partir dos descritores da prova brasil	Mestrado ProfLetras (Silva)	UFPB	Paraíba	Leitura	2021
Avaliação da competência leitora no ensino fundamental: um manual de apoio didático-pedagógico	Mestrado ProfLetras (Brasil)	UFCG	Paraíba	Leitura	2021

para o trabalho com leitura no 9º ano.					
Aspectos dialógicos da linguagem na Prova Paraná – área Língua Portuguesa	Mestrado Acadêmico (Couto)	UNICENTRO	Paraná	leitura	2021
Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental	Mestrado ProfLetras (Lins)	UFPE	Pernambuco	Leitura	2022
A leitura de textos no ensino fundamental a partir de descritores de língua portuguesa	Mestrado ProfLetras (Santos)	UFRN	Rio Grande do Norte	Leitura	2022
Avaliação das habilidades de leitura da BNCC para os anos finais do ensino fundamental	Tese de Doutorado (Roncete)	UFOP	Minas Gerais	Leitura	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A tese da professora Roncete (UFOP-MG, 2023) é citada por nós na busca de banco de dados, devido às habilidades dos anos finais, porém sua pesquisa é baseada apenas nas habilidades da BNCC e nos diversos verbos de ação das habilidades de leitura, no caso, em torno de 58 habilidades.

Alguns trabalhos pesquisados com o mesmo tema, após uma leitura minuciosa, tivemos que descartar, como os seguintes: pesquisas de leitura em plataformas digitais; dissertações que faziam referência apenas aos anos iniciais; pesquisas com descritores que não contemplavam o 6º ano do ensino fundamental, que é o nosso foco, além de outras que se distanciavam em termos dos descritores do SAEB.

A professora Santos (2022), cuja dissertação é “A leitura de textos no ensino fundamental a partir de descritores de língua portuguesa”, une teoria e prática. Sua pesquisa procura descrever como os 21 descritores de leitura ajudaram seus alunos em compreensão de textos simples e complexos, cuja metodologia a pesquisa-ação foi de suma importância na produção de dados e, consequentemente, no êxito da pesquisa: formação de um leitor crítico e autônomo. Porém, a autora limita sua pesquisa na escolha de um único gênero textual para trabalhar em sala de aula: o artigo de opinião para uma turma do 9º ano. Conforme já anunciamos, a pesquisa de Santos (2022) com os descritores de leitura confirma a validade desse instrumental teórico, que é a matriz referência do SAEB.

Como se vê, o nosso estudo não é uma novidade na área de pesquisas acerca de práticas de leitura em sala de aula, todavia tem a sua relevância, pois apresenta algumas especificidades, como focar, apenas, dois eixos/tópicos da matriz de referência do SAEB, que foram os tópicos I e IV. O tópico I – Procedimentos de leitura – que agrega um conjunto de descritores, no total de 5 descritores, que indicam as habilidades necessárias à leitura de variados gêneros textuais. Habilidades básicas para a formação do leitor competente. O outro recorte da matriz de referência o tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto – cuja competência exige do aluno habilidades importantes, ou seja, dois dos sete fatores responsáveis pela textualidade: coesão e coerência. Cada gênero textual tem sua estrutura própria e esses fatores se manifestam de forma diferente conforme se trate de um tipo textual: descritivo, narrativo ou dissertativo-expositivo.

Além desta introdução, a nossa pesquisa está estruturada em seis capítulos: no capítulo dois, dissertamos acerca de “O texto na sala de aula: contribuições da linguística textual” para o ensino com texto e as aulas de leitura, sobretudo mediante o emprego de gêneros textuais.

Já no Capítulo três, “Ensino da leitura: o texto como objeto de aprendizagem” explicitamos as concepções de leitura, introduz uma abordagem ativa da leitura, baseada no interacionismo: leitor – texto – autor. Também explora os descritores/habilidades de leitura do documento oficial da Matriz de Referência do SAEB.

Por sua vez, o Capítulo quatro, “Metodologia da Pesquisa” enfoca a constituição do capítulo, no qual detalhamos a metodologia utilizada na nossa pesquisa. Ainda nesse capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa, os instrumentos, os procedimentos, o local e os participantes, assim representando uma etapa fundamental para estabelecer os critérios metodológicos adotados e o caminho percorrido na execução desse estudo.

Em seguida, o Capítulo cinco, “Oficinas de leitura com vistas às habilidades leitoras”, é o capítulo mais importante da nossa pesquisa, descrevendo a situação atual dos alunos em leitura, através de uma avaliação diagnóstica. Ao analisarmos os dados dessa avaliação, optamos pela intervenção com “oficinas de leitura”, no total de cinco semanas, para trabalhar os doze descritores da matriz de referência. E, para testar o resultado das oficinas, introduzimos mais uma avaliação, a final.

Finalizando nossa pesquisa, o Capítulo seis, “Considerações finais”, aborda os resultados da nossa pesquisa intervencionista através das *oficinas de leitura*, em que esperamos que nosso estudo seja uma fonte de aprendizado e descobertas e que contribua para o enriquecimento intelectual e profissional dos nossos colegas professores.

2. O TEXTO NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

O objetivo deste capítulo é discutir as contribuições da Linguística Textual (doravante LT), cujas teorias do texto são inúmeras, por isso, iremos focalizar nossos estudos, conforme as palavras de Beaugrande & Dressler (1997, p. 30), que definem o texto como “um acontecimento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade⁴”. É nessa perspectiva que apresentaremos as principais noções e fundamentos da LT, iniciando com uma breve contextualização histórica da teoria.

2.1 Breve histórico da Linguística Textual

Faremos, neste capítulo, uma breve história da Linguística Textual, cujo objeto de estudo é o texto. Nosso trabalho inscreve-se na perspectiva da teoria da LT, com o objetivo de pensar o texto. Mostraremos as três fases da LT e a fase atual que se encontra a teoria de textos. Constituindo a LT um novo ramo da linguística, descreveremos desde a sua origem, segunda metade dos anos sessenta, na Europa, sobretudo na Alemanha, até os dias atuais. A LT surge não mais motivada pela análise da “gramática da palavra/frase”, como faziam os estudiosos da linguística estrutural que até então privilegiavam a frase, só a partir da segunda metade dos anos 60, que o texto passou a ser tomado como objeto de análise e de estudo.

O termo *Linguística Textual*, quem primeiro o empregou foi Coseriu (1955). No entanto, os estudiosos são unânimes em afirmar que o termo, cujo sentido lhe é atribuído atualmente, é mérito de Weinrich (1966, 1967).

Há de perceber que, neste primeiro momento da LT (em seguida, falaremos dos dois outros momentos), seu objeto de pesquisa não era mais a frase (gramática de frase), e sim as relações entre elas, ou seja, a LT amplia o estudo dos limites da frase. Isto porque ainda predominava na Europa uma abordagem da linguística estruturalista. A língua era vista apenas como um sistema, um código (com suas regras internas), e o que se analisava era a frase, herança de Saussure, o pai da linguística moderna, para quem a língua deve ser descrita em suas estruturas internas, deixando de fora o extralinguístico, ou seja, a fala e o contexto. Para exemplificar a “gramática da frase” e, dessa forma, para que possamos compreender melhor, observe a frase:

João não foi trabalhar na semana passada.

⁴ Tradução livre: texto é “um acontecimento comunicativo que cumpre os sete critérios de textualidade”.

Para os pesquisadores estruturalistas (Bloomfield, Harris, Chomsky e outros) a frase acima é formada apenas por signos (significantes e significados), dispostos em paradigmas e sintagmas. Foge da leitura da frase acima, por exemplo, que ela possa ser uma ironia, pois o contexto não importava à leitura da frase. Hoje, entendemos, como apontam Fávero e Koch (1988, p. 11), que o objeto de investigação da LT é o texto, não mais a palavra ou a frase descontextualizada. Mas, já deixamos claro acima que, nesse primeiro momento, os estudiosos ainda estavam na frase, agora, ampliada. Ou melhor: as relações interfrásticas.

Aqui exporemos os três momentos (ou as três fases da LT), segundo a classificação da pesquisadora italiana Maria-Elisabeth Conte (1997).

Primeiro momento: análise transfrástica

Esse primeiro momento é apresentado como *análise transfrástica*, porque tratava, especificamente, de frases ou sequência de frases. Ou seja, a *transfrástica* vai além do enunciado simples, além da frase, ex., “O padre ajoelhou-se. Todos *fizeram o mesmo*”, ocorre uma redefinição gramatical na substituição do segundo termo. O que a gramática de frase não dava conta. Outro exemplo: “Pedro foi ao cinema. Ele não gostou do filme”⁵. Pela perspectiva textual, o pronome de 3ª pessoa (ele) não está, como se acreditava, apenas substituindo o SN (Pedro). Há uma conexão entre o predicado (“não gostou do filme”) e o que já se tinha dito sobre Pedro. Através dessa correspondência entre Pedro □ Ele, o texto oferece, dessa forma, instruções ao ouvinte/leitor na construção da imagem do referente.

Dentre as causas que levaram os pesquisadores a rechaçarem a *gramática da frase*, podemos citar algumas lacunas que essa teoria não respondia no tratamento de alguns fenômenos como: a correferenciação⁶, a pronominalização, a seleção de artigos (definidos e indefinidos), a elipse, os conectivos, a concordância dos tempos verbais e vários outros.

Imaginemos, agora, que o conteúdo do enunciado, acima, aparecesse organizado nas duas frases que seguem:

João não foi trabalhar na semana passada. Ele estava doente.

⁵ Exemplo de Anna Christina Bentes em “Linguística Textual”. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 9ª ed., São Paulo, Cortez, 2011. p. 262. (vol. 1).

⁶ Correferenciação: consiste em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual, que pode ser um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Ex. “O avô da criança atropelada encontrava-se em estado lastimável. O *velho* chorava desesperado, sem saber que providências tomar.” Caso o elemento retomado (remissivo) seja um pronome, temos o caso de pronominalização. (adaptado de Koch, *A coesão textual*, 1991).

Com certeza, nesse novo enunciado, o leitor não teria dificuldade assim como os pesquisadores da época do campo da LT também não tiveram, em que o pronome *ele* faz referência ao SN *João*. Podemos constatar que, através desse exemplo, os pesquisadores não alcançaram o texto, apenas ampliaram os limites da frase (transfrasal). Na prática, para entender um elemento no texto, era necessário, antes, entender outro elemento.

Tiveram muita relevância, naquele momento, os estudos de coesão textual que, inclusive, abrangiam a coerência. Nessa mesma época, os trabalhos de Halliday e Hasan (1976) ganharam destaque porque, segundo eles, a coesão era responsável pelo caráter do texto.

Você já pode ir embora dessa casa. Leve os seus problemas.

Qual a relação de sentido que se estabelece entre as duas frases? Adição, oposição, conclusão? Qual o elemento coesivo o leitor empregaria entre elas? A relação de sentido que se estabelece entre as frases é adversativa, de oposição, mesmo com a ausência do conectivo. Na frase: *Você já pode ir embora dessa casa, mas (porém, no entanto, todavia etc.) leve os seus problemas*. Isso vem provar que os elementos coesivos não são responsáveis pela produção das relações de sentido. Ou seja, os conectivos apenas manifestam (confirmam) um sentido já existente e que é facilmente reconhecido pelo leitor/ouvinte. Apresentaremos, a seguir, a gramática textual, demonstrando que o falante é dotado de uma competência linguística.

Segundo momento: gramáticas de texto

A segunda fase da linguística textual, conhecida como *gramáticas de texto*, é uma abordagem linguística que se concentra no estudo da organização e estrutura dos textos, considerando não apenas as frases isoladas, mas também as relações entre elas, como a coerência.

Os estudiosos, como Charolles, perceberam que, para a compreensão de textos, era necessário o conhecimento intuitivo do falante/ouvinte para perceber as relações existentes entre as frases. No entanto, não era necessário o fenômeno da correferenciação para a construção de sentido do texto.

Para Charolles (Bentes, 2011, p. 250), o falante possui três competências básicas:

Competência formativa – Como o próprio nome sugere, refere-se ao potencial do usuário para produzir e compreender um número irrestrito de textos e avaliar como boa ou má a formação de um texto.

Competência transformativa – Diz respeito ao potencial do usuário para transformar os textos de formas variadas (resumir, parafrasear, reformular), atribuir-lhe um título, além de avaliar a qualidade dessas atividades.

Competência qualificativa – Confere a possibilidade ao usuário de não só produzir e compreender um gênero textual, como também de dizer os tipos ou as sequências textuais, tais como narrativa, descritiva, explicativa, injuntiva, dialogal e argumentativa.

Nessa segunda fase da LT, as gramáticas do texto dão uma ênfase especial à análise da estrutura global do texto, e de como seus elementos se relacionam para produzir significado. Isso inclui a investigação de como as informações são organizadas e conectadas no texto. Essa segunda fase, recebeu influência da gramática gerativista de Chomsky, levando em consideração a chamada competência linguística do falante/ouvinte, ou seja, um conjunto de “regras finitas” internalizadas pelo falante/ouvinte, “podem combinar-se de modo a possibilitar a produção de um número infinito de proposições pelo sujeito falante” (Rossi, 2015, p. 41), constituindo assim, a sua competência de textos.

A gramática do texto, segundo Marcuschi (2012), introduziu, pela primeira vez, o texto como objeto da linguística. E buscou identificar e descrever as estruturas e recursos linguísticos usados para construir textos coerentes e coesos. Isso inclui o estudo de elementos como a progressão temática, a estrutura argumentativa, o uso de referência e de conectores textuais, a relação entre os participantes da comunicação, entre outros.

Essa abordagem permite analisar e compreender as propriedades estruturais e semânticas dos textos, bem como os mecanismos responsáveis por sua eficiência comunicativa. Além disso, a gramática do texto oferece ferramentas para o ensino e a produção de textos reais.

Em resumo, a segunda fase da linguística textual - a gramática do texto - busca analisar a estrutura global dos textos e como os elementos linguísticos se relacionam para formar um todo coerente e eficaz na comunicação. Por meio dessa abordagem, é possível compreender e produzir textos reais. Segundo Fávero e Koch (1988, p. 14), a gramática textual surgiu com o objetivo básico de

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade (Testbäftigkeit);
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto.
- c) diferenciar as várias espécies de textos. (Fávero e Koch, 1988, p. 14).

No entanto, por não conseguir responder a algumas perguntas acima, como o que faz com que o texto seja um texto e não um não-texto? Como delimitar o tamanho que deve ter um texto? Essa *gramática* preocupada em descrever a competência textual do falante/ouvinte ideal, e não real, leva, portanto, ao seu fracasso.

Diante desse fracasso, os estudiosos iniciaram uma elaboração de uma teoria de texto, que via o texto não mais como um produto acabado e, sim, como um processo sociocognitivo, interativo e comunicativo.

Terceiro momento: teorias do texto

A teoria do texto introduz um novo elemento: o *contexto*. Pois, diante do fracasso das gramáticas do texto e o elevado número de perguntas sem respostas, os estudiosos abandonaram esse projeto e passaram a perceber o texto *em funcionamento*. E os modos de produção, recepção e interpretação na *interação* verbal do falante/ouvinte real, e não mais, como antes, do falante/ouvinte ideal.

Nesse caso, o contexto-pragmático passou a ter forte relevância na construção de sentido dos textos.

Bentes (2011, p. 151) resume a terceira fase da linguística do texto da seguinte maneira:

Nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas na produção, recepção e interpretação dos textos.

A descrição das competências textuais dos falantes/ouvintes deixou de ter atenção, para voltarem-se os estudiosos, segundo Marcuschi (1999), à noção de textualidade.

Os fatores de textualidade, segundo Beaugrande & Dressler (Koch, 1991, p. 12), são em número de sete: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade (centrados no usuário), coesão e coerência (centrados no texto).

Koch (1991, p. 12-13), ainda em seu livro, *A coesão textual*, cita outros representantes principais das teorias de texto:

Givón e outros estudiosos filiados à linha americana de Análise do Discurso buscam subsídios nas áreas da Psicologia da Cognição e da Inteligência Artificial; de um lado, preocupados com as formas de construção linguística do texto enquanto sequência de frases; de

outro lado, com a questão do processamento de produção e compreensão e, com efeito, com o estudo dos mecanismos e modelos cognitivos envolvidos nesse processamento.

Para o alemão Weinrich, toda Linguística é, necessariamente, Linguística de Texto. Seus trabalhos objetivam a construção de uma macrossintaxe do discurso, com base no tratamento textual de categorias como os artigos, os verbos etc.

Van Dijk tem voltado seu trabalho, especificamente, ao estudo das macroestruturas textuais e, em virtude disto, à produção de resumos e das sequências textuais (superestruturas), ou seja, da tipologia dos textos. Ele se aproxima, cada vez mais, da linha francesa de Análise do Discurso.

É preciso lembrar, também, de outros linguistas que se voltam às questões de ordem textual assim também como à operacionalização dos fundamentos teóricos dedicados ao ensino como é o caso de Petöfi, Schmidt, Charolles, Combettes, Vigner, Adam, entre outros.

Momento atual da linguística textual

As fronteiras da linguística textual, como deixamos claro em nossa exposição, ainda estão sendo delimitadas por ser essa ciência uma área de estudo relativamente nova. Apesar disso, podemos citar alguns estudiosos e suas pesquisas mais significativas, definições da linguística textual e o seu campo de atuação.

Marcuschi (2016) propõe uma definição, mesmo que provisória e genérica, para a LT, prestando assim, um importante serviço ao leitor como um instrumental que o capacita para a compreensão de textos.

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Marcuschi, 2016, p. 33).

Fica registrado, portanto, que a linguística do texto é multidisciplinar e cujas fronteiras precisam ser delimitadas. No entanto, faz-se necessário citar três grandes influências sobre os campos da linguagem. No texto acima, escrito em 1983 (2016), Marcuschi cita duas influências,

nomeadas por Koch (2015) como “a virada pragmática” e a “virada cognitivista”. E a outra é a abordagem interacionista que, ainda segundo a autora (2015a):

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *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 que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédico), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (Koch, 2015a, p. 44. *grifos da autora*).

Nessa concepção, não há nada pronto, os sentidos são construídos no processo de interação. Para finalizar este tópico, as três concepções que influenciaram a LT, aqui apontadas separadamente por uma questão didática, porém, elas convivem harmonicamente ampliando, dessa forma, a construção dos sentidos do texto.

2.2 Noção de Texto na LT

Fizemos uma breve exposição do trajeto histórico da linguística textual e suas fases. Observamos, durante esse trajeto, que o conceito de *texto* não foi uma construção estável, pelo contrário, houve diferentes formas de ver o mesmo objeto numa constante negociação entre os interlocutores.

Tentaremos aqui aprofundar, nessa nossa exposição, um conceito de texto, embora entendemos que esteja ligado ao conceito de gênero discursivo/textual, que abordaremos neste estudo.

Sabemos que o conceito de texto é caro para a linguística textual, como vimos nessa breve história da LT. Sabemos, também, que a comunicação através da linguagem ou da língua, não se dá por unidades isoladas, tais como fonemas, palavras, frases, mas sim em unidades maiores de sentido, ou seja, por textos. Ou melhor: em unidade de sentido. Segundo Marcuschi (apud Cavalcante, 2014, p. 18), “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, e não importa o seu limite, o tamanho. Os PCN (1997, p. 36) afirmam:

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas por “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

A etimologia da palavra texto tem sua origem no latim *textum*, que significa tecido. Ou outros significados, como as fiandeiras orientais faziam as tramas das redes com um fuso, o escritor compõe seu texto com os fios desenhados por uma caneta, como também a tecelagem dos recomeços de Penélope.

No entanto, para a linguística textual, o texto é um tecido estruturado, um artefato linguístico, sociocognitivo, cultural e interacional. Ou seja: para Marcuschi (2017, p.72), o texto “é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

O conceito de texto depende, conforme Koch (2015b, p. 17-18), do sentido de língua e de sujeito. Escreve a autora:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Essa forma de ver a língua como representação do pensamento, característica do século XVII, se respalda na ideia de que o leitor só chega ao pensamento do outro através de frases ordenadas. Sem a expressão verbal não há acesso ao pensamento de outra pessoa.

Citemos uma cena, bastante comum em feira livre em cidades do interior do Nordeste brasileiro, de um texto oral. Vamos considerar a seguinte situação em que um vendedor de folhetos de feira (literatura de cordel) espalha em círculo vários exemplares de cordel e, em seguida, começa a recitar alguns versos da *História da Donzela Teodora*, de Leandro Gomes de Barros⁷:

Eis a real descrição
Da História da donzela
Dos sábios que ela venceu
E a aposta ganha por ela
Tirando tudo direito
Da história grande dela.

No clímax do enredo folhetinesco, o vendedor faz uma pausa em sua leitura e, “quem quiser saber do final da história”, diz ele, “terá que comprar um exemplar”. Acontece, nesse caso, um texto, um “evento comunicativo” em que há um personagem real (vendedor/locutor) envolvido nesse gênero: anúncio publicitário de venda de folhetos, em que esse locutor se dirige para diversos interlocutores, cujo propósito é atingir esses “prováveis” consumidores. E, assim, influenciá-los a comprar o cordel, buscando isso com seus atos e gestos languageiros estrategicamente pensados. Logo, aquela concepção de língua como expressão do pensamento é compatível com uma noção de texto limitada apenas à expressão verbal, texto como produto acabado, cujos delineamentos, sabemos, não dão conta da complexidade da comunicação/interação humana.

Sobre essa situação, a autora lança mão de um outro conceito de texto e de sentido, o interacional:

⁷ Disponível em: <https://www.algosobre.com.br/resumos-literarios/historia-da-donzela-teodora.html> . Acesso em: 09 fev. 2024.

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto –, a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante, de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, 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 que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédico) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (Koch, 2015b, p. 18, grifo do original).

Pelo exposto, acima, entende-se que o texto, na abordagem interacional de base sociocognitiva, envolve sujeitos (atores/construtores de sentido), seus objetivos e conhecimentos (conjunto de saberes) com propósito interacional. Ou dito de outra forma, o texto “esconde” mais do que mostra, conforme esclarecem as autoras Koch e Elias (2017, p. 34), na metáfora do texto como *iceberg*: “O texto é como um *iceberg*: ele apresenta uma pequena parte na superfície da água (os elementos linguísticos que compõem sua materialidade) e uma imensa superfície subjacente (todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de um sentido)”. O texto a seguir, serve de exemplificação.

Figura 1 – Tirinha que incomodou a PM



Fonte: Disponível em: <https://ponte.org/me-senti-intimidado-diz-alexandre-beck-autor-de-tirinha-que-incomodou-a-pm/> Acesso em: 28 jan. 2024.

Essa tira é do cartunista Alexandre Beck, publicado no jornal *Zero Hora* (2018), do Rio Grande do Sul. Na época, essa tira provocou bastante polêmica contra a Brigada Militar daquele Estado. Agora, vamos à leitura!

Apenas os balões com as falas das personagens – Camilo e Armandinho – não são suficientes para provocar a crítica, a ironia, uma vez que é preciso recuperar/compreender o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural dessa produção textual. Para que possamos dar sentido adequado ao texto, temos que fazer a leitura das imagens de Camilo, garoto negro. E reconhecer o personagem, em pé, do último quadrinho, como um policial, próximo à Fê e ao seu gatinho. Após esses reconhecimentos, ou melhor, após essas leituras imagéticas, passamos a mobilizar outros conhecimentos sociocognitivos e culturais, como por exemplo, inferir que o policial seja racista, por isso o temor de Camilo, ao deduzir que, ao aproximar-se de Fê (garota

branca), não lhe é seguro. Nesse jogo de reconstrução de sentidos e das intenções pretendidas pelo texto, da imersão ao texto e do retorno à sua superfície, o leitor vai chegar à terceira margem. Os textos, como vimos, passam a ser vistos, nessa concepção interacional, como *práticas sociais de linguagem*, a seguir, no próximo tópico, os estudos sobre os gêneros discursivos/textuais.

2.3 Gênero e Tipo textual

Nesta seção, veremos os gêneros discursivos/textuais⁸ e sua importância no sentido de colaborar na construção de sentido, sobretudo porque todo texto está contido em algum gênero. Também abordaremos a noção de tipo textual e sua face linguístico-discursiva em relação ao gênero.

Os gêneros textuais encontram-se em toda parte, em nosso cotidiano, fazem parte da nossa vida, da nossa fala, dos nossos textos falados e escritos. Muitos autores sugerem que se leia um número maior de gêneros discursivos/textuais. A comunicação humana só é possível via algum gênero. Falamos/escrevemos gêneros diferentes, em situação de uso, também, diferente. Aprendemos os gêneros e os ensinamos em nosso convívio sociocomunicativo. De manhã cedo, cumprimentamos as pessoas com um ‘bom dia’; deixamos uma lista de supermercado na porta da geladeira para a diarista; preparamos um plano de aula para a aula seguinte na escola; pedimos desconto ao vendedor de eletrodoméstico da loja etc. Ou seja, depende do propósito comunicativo para que possamos fazer uso desse ou daquele gênero textual. Bakhtin (2020, p. 11) afirma que “as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos de atividade humana”.

E é na perspectiva sociointeracionista que o gênero textual é concebido como uma categoria de análise que se desenvolve a partir das interações sociais e das práticas discursivas. Em vez de serem definidos apenas por suas características formais ou estruturais, os gêneros textuais são vistos como produtos da atividade comunicativa entre os membros de uma determinada comunidade discursiva.

Nessa abordagem, os gêneros textuais são considerados como padrões de comunicação *relativamente estáveis* (Bakhtin, 2020, p. 12) que surgem em contextos específicos de interação social, como conversas, debates, seminários, relatórios, entre outros. Eles são moldados pelos

⁸ À luz de autores da LT, como Marcuschi (2008) e Antunes (2006), iremos adotar a nomenclatura “gênero textual”, a qual, segundo esses autores, é equivalente a “gênero discursivo/textual”, visto que todo gênero veicula discurso e tem sua face material/textual constitutiva.

propósitos comunicativos dos participantes e pelas convenções sociais estabelecidas dentro de uma comunidade de prática.

Um aspecto crucial do entendimento interacionista dos gêneros é que eles são dinâmicos e flexíveis, podendo se adaptar e evoluir ao longo do tempo em resposta às mudanças nas práticas sociais, tecnológicas e culturais. Além disso, os gêneros textuais são vistos como *ferramentas* que os falantes utilizam para alcançar objetivos comunicativos específicos, influenciando tanto a produção quanto a interpretação dos textos. É nesse sentido que Marcuschi (2017, p. 28) afirma que “Todo gênero se realiza em textos” e que “o gênero textual (...) já vem obrigatoriamente embrulhado em linguagem.”

Essa perspectiva interacionista também destaca a importância da análise contextual na compreensão dos gêneros textuais, enfatizando que o significado de um texto é construído através da interação entre os participantes, bem como das condições socioculturais e históricas em que essa interação ocorre.

Em suma, na perspectiva interacionista, os gêneros textuais são vistos como produtos da interação social e como ferramentas que os participantes utilizam para realizar seus propósitos comunicativos dentro de uma determinada comunidade discursiva.

Os gêneros textuais são infinitos, sugere Bakhtin (2020, p. 12) que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). (Bakhtin, 2020, p. 12, grifo do autor).

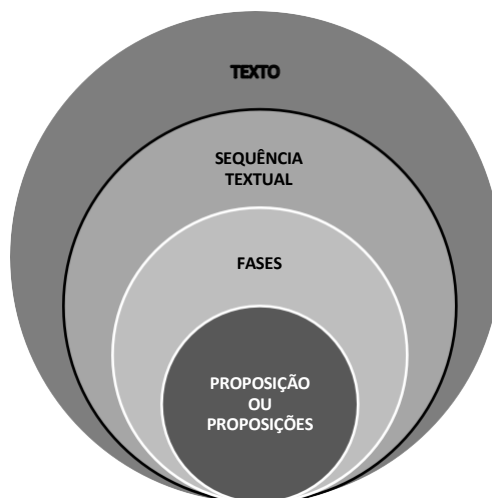
Bakhtin começa seu estudo dos gêneros do discurso examinando que as mais diversas esferas de atividades humanas estão ligadas aos usos da língua, por isso tantas diversidades de gêneros textuais, ou seja, “a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos)” estão relacionadas igualmente à diversidade das esferas de atividades comunicativas.

Como já dito, do gênero textual, o elemento mais previsível dentre os que o constitui é, sem dúvida, sua estrutura composicional (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva ou injuntiva), os chamados *tipos textuais*. Os gêneros são dinâmicos, plásticos, voláteis, apoiando-se na máxima bakhtiniana, eles são *relativamente* estáveis e continuam a ser um instrumento social de comunicação e socialmente construídos e cumprem uma finalidade social. No entanto, Marcuschi (2007, p. 22) faz uma breve definição de *tipo textual* e, para fundamentar teoricamente sua posição, aponta as pesquisas de Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999):

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. (Marcuschi, 2007b, p. 22, grifos do original).

As tipologias textuais são ferramentas fundamentais no trabalho com os gêneros textuais, e o domínio dessa ferramenta é essencial a serviço da leitura e da produção de textos. Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1998, p. 80) já recomendavam a exploração do texto, levando em conta não só os gêneros, como também os tipos, é o que se lê nesse fragmento: “Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos *tipos textuais* como também os aspectos gramaticais” (*grifos nossos*), ou seja, as tipologias precisam ser trabalhadas no interior dos gêneros. Ao contrário desses, que são relativamente estáveis, os tipos são *relativamente* fixos. Concretos, portanto.

Os tipos textuais, ou como nomeia o pesquisador suíço Adam (2019) de sequências textuais, fazem referência à determinada organização intrinsecamente formal do texto, com características linguísticas específicas. Segundo Cavalcante (2014, p. 61-62), as sequências textuais “são relativamente autônomas, organizadas em *fases*, que, por sua vez, podem combinar uma ou mais *proposições*.” Como pode ser observada na figura a seguir:

Figura 2 - Organização formal do texto

Fonte: Adaptação de Cavalcante, *op. cit.*, 2014, p. 62.

Antes da elaboração de um texto, é preciso pensar na finalidade para a qual se escreve e sua organização. Tendo em vista, muito claramente, os objetivos que se desejam atingir com essa produção. O plano de um texto é iniciado com uma proposição ou mais de uma (descritiva, narrativa, argumentativa etc.), conforme a figura 2, que é sua unidade de sentido. Segundo Marquesi (2017, p. 15), “perceber um princípio organizador do texto ajuda o leitor a inferir os efeitos de sentido desejados pelo produtor”. O texto constitui um bloco ao se agrupar várias proposições, formando subunidades de sentido, que são as fases e, por fim, as sequências textuais. Essas fases podem ter extensão variável, nem sempre correspondem a um parágrafo. A pesquisadora Wachowicz (2012, p. 52) afirma que:

Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas linguísticas características. Mas os gêneros é que são os enunciados da vida real, carregados de condicionamentos pragmáticos, contextuais e ideológicos. Na estrutura característica de uma sequência textual, preveem-se partes de texto significativamente estruturantes, nomeadas como macroposições. Nesse sentido, as sentenças ou proposições constituem macroposições, que por sua vez constituem a sequência. Num esquema: sequência > macroposições > proposições.

Um texto pode ter várias sequências textuais, “concebendo o texto como uma estrutura sequencial heterogênea” (Koch; Elias, 2006, p. 119). Segundo essas autoras, Marcuschi nomeia esse fenômeno de **heterogeneidade tipológica** (quando há vários tipos textuais em um mesmo gênero); Bakhtin, informa Cavalcante (2014, p. 62), chama de ‘heterogeneidade composicional dos enunciados’. Marcuschi (2007, p. 23) elabora o seguinte quadro sinóptico sobre tipologia textual e gêneros textuais:

Quadro 2. Quadro sinóptico sobre tipologia textual e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 23.

Tomemos como exemplo um romance, da estética romântica. Apesar de poder incluir mais de um tipo textual, como descrição, injunção, argumentação, sabemos que o romance apresentará predominantemente estratégias narrativas. É claro que, à medida que a narrativa vai sendo construída, outros tipos textuais são acionados para fortificar a narrativa. Percebe-se, então, que é uma estratégia textual, uma organização dos aspectos linguísticos do texto para justificar ou exemplificar o ponto de vista apresentado. Dito de outra forma: os tipos textuais, portanto, estão submetidos às estratégias de organização material dos elementos linguísticos do gênero de texto.

A seguir, apresentaremos uma *carta* presente no romance *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco (2010, p. 83), para exemplificar nossas reflexões. Confira:

É necessário arrancar-te daí – dizia a carta de Simão – Esse convento há de ter uma evasiva. Procura-a, e dize-me a noite e a hora em que devo esperar-te. Se não puderes fugir, essas portas hão de abrir-se diante da minha cólera. Se daí te mandarem para outro convento mais longe, avisa-me, que eu irei, sozinho ou acompanhado, roubar-te ao caminho. É indispensável que te refaças do ânimo para te não assustarem os arrojos da minha paixão. És minha! Não sei de que me serve a vida, se a não sacrificar a salvar-te. Creio em ti, Teresa, creio. Ser-me-ás fiel na vida e na morte. Não sofras com paciência; luta com heroísmo. A submissão é uma ignomínia quando o poder paternal é uma afronta. Escreve-me a toda hora que possas. Eu estou quase bom. Dize-me uma

palavra, chama-me, e eu sentirei que a perda do sangue não diminui as forças do coração. (Castelo Branco, 2010, p. 83).

Nessa *carta*, observe a presença de mais de um tipo textual. Para compor o texto, foi empregado, de forma clara, quem é o autor: “dizia a carta de Simão” (fragmento expositivo). Na sequência, há um outro trecho que indica um procedimento, uma ação a ser executada: “Escreve-me a toda hora que possas” (fragmento injuntivo), há uma justificativa para que Teresa (a quem se destina a carta) lute com heroísmo contra o poder de seu pai: “A submissão é uma ignomínia quando o poder paternal é uma afronta” (fragmento argumentativo), fundamentada em um fato já ocorrido, no caso, a ida de Teresa para um convento (fragmento narrativo).

Observamos que, no gênero narrativo *romance*, é possível a inclusão do gênero textual *carta* (intergenericidade). E outra: nela é possível conter uma variedade de sequências textuais, a qual Marcuschi nomeia ‘fenômeno de heterogeneidade tipológica’.

Portanto, gêneros e tipos textuais são conceitos que, embora estejam implicados, constituem faces diferentes da composição textual e do funcionamento dos gêneros nas práticas sociais de linguagem.

A seguir, exporemos algumas concepções de leitura, sobretudo, a leitura na visão (socio)interacionista.

3. ENSINO DA LEITURA: O TEXTO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Em sala de aula, falamos bastante sobre leitura. É lugar-comum, também, lermos e ouvirmos pessoas, de diferentes níveis culturais e sociais, opinarem sobre a importância da leitura e da prática de seu hábito, sobretudo, no âmbito escolar. Mas, afinal, o que é leitura? Segundo Koch e Elias (2006, p. 9), leitura é resultado do que o leitor entende por sujeito, língua, texto e sentido.

Ler exige do leitor várias ações complexas, além da gramática, e aqui concordamos com o conceito de leitura dos PCN:

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, PCN, 1998, p. 68-70).

Entendemos, também, que o signo linguístico deve atuar como *estímulo* na construção da leitura, cuja organização linguística, pelo produtor do texto, leva em consideração o propósito comunicativo na produção de sentidos. E para isso, cabe ao leitor, como construtor de sentidos, utilizar estratégias de leitura como antecipação, hipótese, inferência e verificação, como sugere os PCN. Vamos exemplificar: um transeunte lê uma placa num canteiro de obras: *operário em construção*, ele levanta hipótese, faz inferência, que deve passar por longe, desviar o caminho, porque corre o perigo de um pedaço de tijolo cair sobre sua cabeça. E esse mesmo leitor, em sua casa, abre um livro de poemas e lê o título do poema: *Operário em construção*, talvez leia, neste caso, o adjunto adnominal como ambíguo, ou não. Caso seja um leitor proficiente, vai verificar que sua primeira hipótese estava correta. Ou seja, a mesma frase, *operário em construção*, agora, é compreendida de forma diferente. Entende-se, assim, que o texto não é só código linguístico. Vai além. O leitor já leva em consideração a interação com o texto, sua experiência de mundo, o contexto social, o conhecimento material de texto, a cognição etc.

3.1 Concepções de Leitura

Acreditamos que não há uma única forma de ler um texto. É na leitura e pela leitura que a realidade se concretiza a sujeitos vários, histórico e socialmente situados. Assim, é que um

objeto pode ser visto de inúmeras maneiras, se enunciar a um leitor de uma forma, e a outro de diferente maneira e gerar significações/interpretações diferentes.

Há três tipos de conhecimento mobilizados no processo de leitura, segundo a pesquisadora Kleiman (1989). Ela começa apresentando o conhecimento linguístico, que é o conhecimento internalizado da gramática da língua, abrange, segundo a autora, desde pronunciar português e o vocabulário da língua e seu uso. Outro conhecimento é o do texto, desempenhando um papel importante na compreensão textual (ver exemplo, abaixo, de um convite de aniversário no subtópico **foco no texto**). No caso, o leitor deverá conhecer as tipologias e os gêneros textuais, ou seja, a estrutura do texto. A esses dois conhecimentos – linguístico e textual – Kleiman chama de conhecimento prévio. Outro fator que pode causar incompreensão na leitura é o chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico* que o leitor adquire na escola ou na vida, no seio familiar, no trabalho etc.

Aqui, vamos resumir as três concepções de leitura, segundo as autoras Koch e Elias (2006, p. 9-11):

- **Foco no autor**

Para as autoras, essa concepção de leitura na qual o leitor apenas decodifica o signo linguístico, reflete, portanto, uma concepção mecanicista de leitura, é a concepção de “língua como representação do pensamento”, o texto, nesse caso, é visto como um artefato, um produto. O leitor não interage com o texto. Não leva em conta o contexto, o propósito comunicativo, as incompletudes do texto. O sentido está centralizado apenas no autor, cabendo tão-somente a esse leitor, passivo, resgatar as informações materializadas no texto, ou seja, “captar as intenções” do autor. O leitor deve decifrar os signos, oralizá-los, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.), conhecido também pelo modelo de *processamento ascendente*.

Podemos citar o descritor D1 (do eixo leitura) da matriz de referência do SAEB: *localizar informações explícitas em um texto*. Exemplo de atividade: “João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia⁹”. Questão: indique o local onde morava João Gostoso. O leitor não é exigido a fazer operações mentais para responder esses

⁹ Verso extraído do poema de Manuel Bandeira, “Poema Tirado de uma Notícia de Jornal”. In: **Manuel Bandeira**. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 65. (col. *Literatura Comentada*).

tipos de questões. Ou seja: é copiar/colar. Marcuschi (1996) denominou “copiação¹⁰”, em um de seus artigos.

- **Foco no texto**

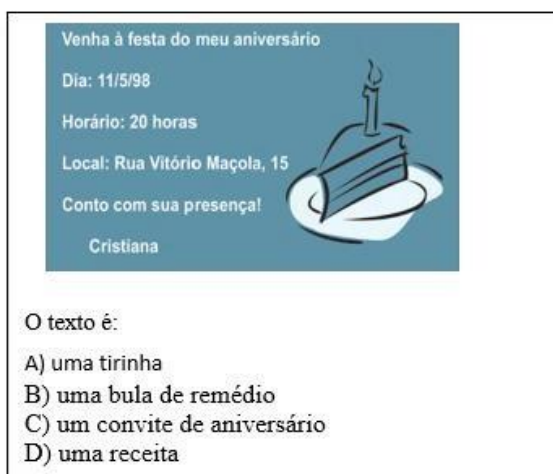
Nesse modelo de concepção de leitura, o leitor já vem municiado de alguns apetrechos para o texto. É o modelo de *processamento descendente*, da mente do leitor ao texto. Ele constrói sentidos com base em sua capacidade de fazer hipótese, antecipação, inferência, verificação, usando, também, suas informações linguísticas sobre texto, seu conhecimento de mundo, o contexto, etc. Ele tem noção da estrutura do texto.

Koch e Elias (2006, p. 10), nos traz a seguinte afirmação sobre essa segunda concepção de leitura:

(...) **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, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (Koch; Elias, 2006, p. 10, grifos do original).

Observe a figura 3. Uma questão ilustrativa dessa concepção:

Figura 3 – Concepção de leitura



Fonte: Adaptação da Prova Brasil.

O que se pede, após a leitura dessa questão, é que o leitor possa inferir acerca de certos gêneros textuais, já que as alternativas apresentam vários exemplos de gêneros. Neste caso, a alternativa certa é a letra C.

¹⁰ MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

- **Foco na interação autor-texto-leitor**

Segundo Marcuschi (2017, p. 93), “um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos”. O mesmo argumento, lucidamente, é o das autoras Koch e Elias para quem a “concepção interacional [dialógica] da língua, [cujos] sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Havendo, nesse caso, lugar no texto para uma variedade de implícitos e implicaturas, aqui recorreremos à citação de Beaugrande, para quem o texto é “um evento comunicativo”. O leitor elabora a realidade por meio da linguagem, o mesmo objeto pode ser visto por diferentes percepções de leitura, a realidade não chega ao leitor pronta, acabada. O leitor constrói e é reconstruído pelo texto. Há sempre uma negociação entre os interlocutores, um contrato implícito, um trabalho sociocognitivo-discursivo. É o que Solé (2012, p. 71), chama de “estratégias de leitura”, e por que ensiná-las, ela mesma responde: “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele.” Onde se aprende? Na escola, ou deveria ser. Na tira abaixo, figura 4, podemos perceber que o texto não chega ao leitor acabado, concluso, como artefato pronto. Colomer e Campos (2002, p. 31) afirmam que “nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos (...) para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto”.

Figura 4 – Armandinho e o paradoxo.



É preciso que o leitor traga em sua bagagem sociocognitiva, fatores linguísticos, conhecimentos de mundo adequados, enciclopédicos, contextualizados, para compreender textos. Na tira, Armandinho não sabia o significado do vocábulo “paradoxo”, portanto, é necessário que o leitor conheça o léxico da língua para que a interação se complete. Além, é

claro, dos “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (Koch; Elias, 2006, p. 42). No entanto, Camilo percebeu o suposto ‘paradoxo’, porque conhecia que a expressão ‘às vezes’ de tempo, significa ‘ocasionalmente’, ‘de vez em quando’, ao contrário de ‘sempre’. O paradoxo é desfeito quando Fê lhe explica que estava, apenas, memorizando a expressão.

Acreditamos que é possível ler na escola, e “entrar em outros mundos possíveis. Indagar a realidade para compreendê-la melhor, distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer” (Lerner, 2007, p. 73); a leitura depende, segundo Antunes (2006, p. 77) “não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação”. Este posicionamento crítico do leitor deveria ser o objetivo maior do ensino da leitura, em qualquer fase do processo de escolarização.

3.2 Descritores de Leitura do SAEB para o ensino fundamental anos finais

Nesta seção, vamos apresentar as noções de habilidades de leitura e de competência leitora essenciais à compreensão da nossa proposta metodológica que será desenvolvida. Esses termos estão articulados com outros e abrange também nossa perspectiva em torno das noções de texto, textualidade e, conseqüentemente, de leitura, conforme já vimos em outras seções deste capítulo. As habilidades de leitura, aqui expostas, foram propostas pela matriz de referência de habilidades (SAEB).

O descritor, segundo o SAEB (2011, p. 19) é uma associação entre conteúdos ensinados em sala de aula e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, ou seja, trata das habilidades que o discente deve dominar, em outras palavras, o “saber fazer”. O aluno dominando essas habilidades estará apto a interpretar, identificar, inferir, diferenciar, reconhecer etc. cujas habilidades estão em relação com objetos de conhecimento.

A BNCC (2017, p. 8) define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”. E define habilidades como “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Essa complexidade de operações mentais ocorre com o leitor no momento da leitura. Ele realiza essas operações cognitivas/mentais como: estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las, produzir inferência de uma informação implícita em um texto, identificar a tese de um texto etc. Cabendo, portanto, ao leitor, e não ao texto, a capacidade de criar sentido(s).

Para esse nosso estudo, elegemos a Matriz de Referência de Habilidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional (SAEB), como referência para desenvolver habilidades de leitura em nossos alunos por meio de um trabalho interventivo com oficinais de leitura em sala de aula. Nosso foco, nesse trabalho interventivo, estará em demonstrar como os alunos se comportarão em atividades de leitura e como nós, professores, poderemos ajudá-los a adquirir as habilidades necessárias para que venham a ser leitores competentes.

Há vários programas de avaliação sistêmica, tanto em nível estadual quanto nacional e internacional. A nossa escolha recai sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida como Prova Brasil (aplicada a todos os alunos de escolas públicas urbanas do 5º ao 9º ano); e as do SAEB (feita por alguns alunos selecionados estatisticamente de 5º e de 9º ano do Ensino Fundamental das redes particulares e rural e de 3º ano do Ensino Médio das redes pública e particular, de área urbana), desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), formada por testes aplicados nos 5º e nos 9º anos do ensino fundamental.

São testes padronizados e têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional do Brasil. Aos estudantes, cabe-lhes responder, no caso específico, itens de língua portuguesa, com foco em leitura. Algo preocupante têm revelado nessas avaliações: a maioria dos alunos no final de cada ciclo escolar (5º e 9º anos), quando são aplicadas essas avaliações, demonstram um grau de proficiência em leitura bem abaixo do que seria esperado, é o que aponta, em seu texto, o professor Carvalho (2018).

A Prova Brasil, criada em 2005, é uma avaliação censitária, bienal em anos ímpares, do governo brasileiro cujo objetivo é medir a qualidade do ensino de todos os estudantes da rede pública urbana de ensino que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb. Ela é realizada a cada dois anos e avalia alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental em habilidades de língua portuguesa e matemática. A Prova Brasil é uma importante ferramenta para o acompanhamento do desempenho educacional no país, permitindo identificar desafios e direcionar políticas públicas para melhoria da qualidade da educação. Os resultados da Prova Brasil são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador importante para avaliar a qualidade da educação no Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um programa nacional que tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e privadas de todo o país. Uma das principais ferramentas para o MEC e para as secretarias estaduais e municipais de educação são as informações colhidas das avaliações do SAEB e da Prova Brasil que, dessa forma, o Ministério da Educação as secretarias podem definir ações voltadas ao aprimoramento

da qualidade da educação no país, podendo corrigir desigualdade e promover as correções e direcionar seus recursos financeiros para áreas prioritárias.

Deixamos claro, acima, que o objetivo do SAEB é avaliar a qualidade do ensino. Ora, destacamos o termo “avaliar” propositadamente. Porque ainda há unidades de ensino em que professores usam o termo “exame”, que se presta à seleção, ao invés de usar o termo “avaliação”.

O estudioso Luckesi (2011, p.196-197) desfaz essa dúvida ao afirmar que:

A avaliação, diferentemente dos exames, tem por característica própria ser *diagnóstica*, o que implica não ser classificatória, o que ajuda querer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num *ranking*, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a uma intervenção.

Por isso que o sistema de avaliação do SAEB caracteriza-se por envolver diversos aspectos, tais como:

a) Avaliação Nacional: a Prova Brasil é aplicada em todo o território nacional, o que permite uma avaliação abrangente e comparativa da qualidade da educação entre diferentes estados, regiões e municípios.

b) Avaliação Padronizada: as questões da Prova Brasil são elaboradas de forma a garantir uma padronização no conteúdo e na dificuldade, permitindo uma comparação justa entre os desempenhos dos estudantes de diferentes regiões.

c) Avaliação por Amostragem: embora seja aplicada em todo o país, a Prova Brasil utiliza uma metodologia de amostragem para selecionar as escolas e os alunos que participarão do processo, garantindo uma representatividade estatística.

d) Avaliação Censitária: além da amostragem, todos os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio são avaliados em língua portuguesa e matemática, o que permite uma análise detalhada do desempenho educacional em nível nacional.

e) Avaliação de Habilidades e Competências: a Prova Brasil não só se limita a testar o conhecimento de conteúdo específico, mas também avalia habilidades e competências dos estudantes, como interpretação de texto, resolução de problemas, raciocínio lógico, entre outras.

f) Avaliação de Contexto Escolar: além dos resultados individuais dos alunos, o SAEB também coleta informações sobre o contexto escolar, como infraestrutura, recursos disponíveis, perfil dos professores, entre outros fatores, para compreender melhor os determinantes do desempenho educacional.

g) Avaliação Diagnóstica: os resultados da Prova Brasil são utilizados não apenas para classificar o desempenho das escolas e redes de ensino, mas também para fornecer informações que auxiliem na elaboração de políticas públicas educacionais e no desenvolvimento de estratégias de melhoria da qualidade do ensino.

Essa caracterização evidencia que o SAEB e a Prova Brasil são ferramentas importantes para a avaliação e o monitoramento da qualidade da educação básica no país, fornecendo dados e subsídios para a formulação de políticas educacionais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O aluno deverá dominar as habilidades da matriz de referência para que, assim, possa ter uma sólida compreensão leitora; e, ao professor, cabe compreender a essência de cada uma dessas habilidades necessárias à produção de sentidos na leitura de textos em língua materna. Sem dominar essas habilidades, o aluno dificilmente poderá compreender textos de modo eficaz.

É importante esclarecer que as habilidades, na Matriz do SAEB, são denominadas de “descriptor”. Portanto, elas encontram-se bem organizadas na matriz. Essas habilidades estão agrupadas por “tópicos”, e cada tópico/eixo tenta representar um aspecto constitutivo do ato de ler. São seis tópicos, alguns voltados para o material textual, outros para estratégias e procedimentos de leitura, como também aspectos de coesão e coerência, suporte, gêneros, relação entre textos e em situações sociocognitivas e interacionais, como também variação linguística. Observe, na tabela a seguir, como estão organizadas as habilidades nos tópicos/eixos:

Tabela 1 - Habilidades de leitura do SAEB

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). SAEB 2001. Acesso em: 03 abr. 2024.

A tabela, a seguir, trata da Matriz do SAEB para o 9º ano do ensino fundamental

I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.

VI. Variação Linguística

- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília, DF: INEP, 2002. Acesso em: 03 abr. 2024.

Diante desse quadro: o que é uma matriz de referência? Segundo Carvalho (2022, p. 47), é um “Conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes a componentes curriculares diversos organizada conforme os níveis de ensino (...) para verificar o domínio dos estudantes sobre determinadas habilidades”. Justamente é essa Matriz que dá transparência e legitimidade ao processo de avaliação. Ou seja: informa aos interessados o que será avaliado.

Já verificamos como as habilidades estão organizadas na Matriz de Referência do SAEB, agora, verificaremos a sua relação com a BNCC.

O Governo Federal, em 2017, homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo texto informa que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7, grifos do original).

Vamos, aqui, fazer um paralelo entre a matriz de leitura do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a matriz de leitura da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para os anos finais do Ensino Fundamental.

A matriz de leitura do SAEB é focada na avaliação da compreensão e interpretação de textos, bem como no domínio de habilidades de leitura específicas. Ela costuma ser dividida em diferentes aspectos, como:

1. Identificação de informações explícitas: capacidade de compreender e extrair informações diretamente apresentadas no texto, como fato, detalhes e fatos.
2. Inferência e interpretação: habilidade de fazer inferências a partir do texto, compreendendo significados implícitos, intenções do autor, inferências de causa e efeito, entre outros.
3. Relações entre partes do texto: Capacidade de compreender a estrutura do texto, suas partes constituintes (introdução, desenvolvimento, conclusão) e como elas se relacionam para transmitir uma mensagem coesa.
4. Recuperação e análise de diferentes tipos de textos: Incluindo textos narrativos, descritivos, argumentativos, poéticos, entre outros, e a capacidade de analisar suas características específicas e propósitos comunicativos.

Por outro lado, a matriz de leitura da BNCC para os anos finais, também, enfatiza a compreensão e interpretação de textos, mas tem uma abordagem mais ampla e integrada, considerando não apenas habilidades específicas de leitura, mas também a relação entre a leitura e outras áreas do conhecimento. Alguns pontos de convergência podem incluir:

1. Compreensão textual: ambos os documentos priorizam a capacidade do estudante de compreender o sentido global dos textos, bem como detalhes específicos.

2. Análise crítica: tanto a BNCC quanto o SAEB valorizam a habilidade dos estudantes de analisar criticamente os textos, questionando suas premissas, identificando argumentos e avaliando evidências.

3. Diversidade textual: ambos reconhecem a importância de expor os estudantes a uma variedade de gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura sólidas.

4. Integração com outras áreas do conhecimento: enquanto a BNCC busca integrar a leitura com outras áreas de conhecimento (interdisciplinaridade), já o SAEB avalia a capacidade dos estudantes de aplicar as habilidades de leitura em outros diferentes contextos e disciplinas.

No entanto, é importante notar que o SAEB se concentra, principalmente, na avaliação e medição do desempenho dos estudantes, enquanto a BNCC fornece diretrizes e orientações mais amplas para o ensino e aprendizagem, incluindo a leitura. Portanto, embora haja pontos de convergência entre as duas matrizes, elas também têm suas próprias ênfases e propósitos específicos.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa e suas características em se tratando de um estudo de aplicação em sala de aula.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Na constituição deste capítulo, vamos expor, em detalhe, a metodologia da pesquisa. Em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa, os instrumentos, os procedimentos, o local e os participantes da pesquisa. Esta etapa é fundamental para estabelecer os critérios metodológicos adotados e o caminho percorrido na execução do estudo.

4.1 Tipo De Pesquisa

Esta pesquisa se constitui como uma pesquisa-ação, de caráter interventivo, que, segundo Thiollent (1992, p. 14), é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1992, p. 14).

Essa metodologia tem como característica primeira a abordagem em dois modos de atividade – a *ação* e a *pesquisa*; e, como característica segunda, a *intervenção*. A ação é um processo localizado, no nosso caso, em salas de aula, na qual só vamos intervir após a avaliação diagnóstica. Com os resultados estatísticos levantados do nosso objeto de estudo, como taxas de eficácia e desempenho, a atividade seguinte é a intervenção, na qual é preciso prever a necessidade de intervenções específicas que ajudem os alunos a desenvolver melhor e mais rapidamente as capacidades e habilidades envolvidas no ato de leitura. Aplica-se, após as oficinas de leitura, não só atividades de compreensão e de interpretação, como também de análise de texto, todas com questões de múltipla escolha baseadas, sempre, na matriz de referência do SAEB.

Esse tipo de intervenção se faz necessário para que possamos checar os nossos objetivos específicos: primeiramente, aplicou-se a avaliação diagnóstica de múltipla escolha para analisar e produzir, a partir dessa avaliação, um percurso de leitura e de atividades ancorados na matriz de referência do SAEB. Em seguida, foi apresentado e discutido, em roda de leitura, uma variedade de gêneros textuais, cujos temas giravam em torno de fábulas, fragmento de contos maravilhosos, histórias em quadrinho (HQs), tiras, poesia, textos científicos, notícias de jornais, anúncio publicitário e outros. E por fim, foram analisadas as habilidades de leitura dos alunos, através de perguntas-respostas, usando os protocolos de leitura verbais (Bortoni-Ricardo), que

são as estratégias de leitura na interação entre leitor e mediador, cuja finalidade é compartilhar como trabalhar a leitura em sala de aula com dados reais, e não falando sobre leitura.

Bortoni-Ricardo (2010; 2012) afirma que os protocolos de leitura têm origem na teoria de solução de problemas (Newell e Simon). O pesquisador pedia ao colaborador que pensasse alto, verbalizasse, enquanto este se encarregava da leitura, por exemplo. Envolvem, nos protocolos verbais (PV), conhecimentos da sociolinguística interacional, dos estudos de letramento e da linguística textual.

Para a realização dos protocolos verbais, foram utilizados apenas dois eixos: tópicos I e IV, dos descritores da matriz de referência de avaliações de leitura da Prova Brasil e do Pisa:

1. Localizar informações explícitas em um texto.
2. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
3. Inferir uma informação implícita em um texto.
4. Identificar o tema de um texto.
5. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
6. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
7. Identificar a tese de um texto.
8. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las.
9. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
11. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
12. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

O recorte, nesta pesquisa, dos descritores de leitura da matriz de referência do SAEB, que tem um total de vinte e um descritores, justifica-se por entendermos que apenas 12 deles contemplam diretamente os nossos objetivos específicos.

Vejamos, na análise abaixo, no exemplo 1, em que uma professora contextualiza a leitura e começa com a seguinte interação¹¹:

Ex. 1.

¹¹ Os exemplos 1 e 2 foram tirados do livro da professora Bortoni-Ricardo (2012), **Leitura e mediação pedagógica**, p. 50-51 (ver: referência bibliográfica).

(1) P.: Vou começar perguntando... qual é o tema do texto que você leu?

É essencial a preparação prévia que a professora faz para a leitura de qualquer texto em sala de aula. A essa preparação é o que Bortoni-Ricardo chama de contextualização. Nesse momento, o professor mediador pode instigar o aluno a falar, perguntar o que leu, o que ele sabe sobre o tema. “A leitura não se inicia apenas no momento em que se lê” (Bortoni-Ricardo, 2012, p. 50).

No exemplo 2, abaixo, a professora utilizou a estratégia de antecipação que, segundo Solé (2012), o aluno precisa envolver-se em um processo de previsão e inferência contínua, buscar identificar o que o leitor já conhece do que será lido. Vejamos o exemplo 2:

Ex. 2.

- (2) G.: Dilatação térmica.
 (3) P.: Olha só... o título também é dilatação térmica... né::
 (4) G.: Hm... hm.
 (5) P.: O título é a mesma coisa... do tema do texto?
 (6) G.: É sim... porque o texto está falando sobre dilatação térmica e o título

Esses protocolos verbais (PV) fazem parte das oficinas de leitura que antecipam as atividades de múltipla escolha.

Conforme dito, optamos por eleger, apenas dois eixos/tópicos da matriz de referência para aplicar nesta pesquisa qualitativa na sala de aula a qual, segundo Bortoni-Ricardo (2013, p. 49):

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam.

Dito em outras palavras, o professor pesquisador precisa de um certo distanciamento do seu objeto de pesquisa, imerso na rotina ele tem dificuldade de identificar os pontos fracos de sua prática pedagógica como também de seus alunos. Paiva (2019, p. 73) corrobora com a importância dessa pesquisa em sala de aula:

A pesquisa em Linguística aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional. A pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisadores, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento.

Por tudo que foi dito acima, a escolha metodológica foi a *pesquisa-ação*, pela participação e a colaboração interativa entre pesquisador e alunos, em sala de aula, no intuito de aprimorar as habilidades leitoras deles.

Assim, a **intervenção pedagógica** é uma constante em toda prática educativa, formalizada, instituída, na qual o professor, a partir de uma dificuldade localizada do aluno, intervém com procedimentos ou estratégias de leitura. Neste caso específico, o professor faz a mediação, que nem sempre alcança o êxito esperado. Importante frisar: o professor só pode intervir no ensino-aprendizagem do aluno após uma avaliação diagnóstica planejada e direcionada ao contexto específico onde se dará a ação.

Como professores, faz-se necessário que levantemos a seguinte hipótese, por exemplo: por que meus alunos não leem com proficiência, crítica e autonomamente? Já como pesquisadores, devemos partir para o campo, ou seja, para a sala de aula, é lá que se deve motivar o conhecimento acerca do problema da pesquisa, onde se espera encontrar (a) resposta. Assim, aliado à pesquisa-ação, tem-se a pesquisa de campo que, para Lakatos,

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita “não deve ser confundida com a simples coleta de dados” [...]; “é algo mais do que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado”¹² (Lakatos, 2010, p. 169).

Para que se possa gerar dados, em sala de aula, é necessário que o professor se instrumentalize com alguns recursos como anotações, projeção em data show, utilização, em sala de aula, de diversos gêneros textuais, distribuição de textos impressos de outros subgêneros da narrativa literária e, também, de roteiro de leitura e de atividades produzidas pelo professor pesquisador para a realização de oficinas de leitura. Todo esse material deve ser objeto de análise na composição do *corpus* da pesquisa.

As atividades sugeridas deverão estar alinhadas aos documentos oficiais, como a BNCC, cujas habilidades sugeridas pela Base, também, serão aproveitadas para que, assim, a pesquisa e o caderno pedagógico produzido não pereçam tão rapidamente. Motta-Roth (2010, p. 112)

¹² Citação de Trujillo, 1982, p. 229. *Apud* Lakatos.

alerta que “É importante que os procedimentos definidos para a nossa pesquisa sejam válidos, isto é, prestem-se efetivamente a verificar o que, em princípio, nos propomos investigar”.

4.2 Local da Pesquisa

O local da pesquisa é uma escola pública urbana do município de João Pessoa. A escola oferece o ensino infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo estudantes das seguintes turmas: educação básica: Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano / Ciclo da Alfabetização / Ciclo I e Ciclo II da EJA) e Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano / Ciclo III e Ciclo IV da EJA).

A escola dispõe de treze salas de aula, todas com ar condicionados, cinco banheiros (dois femininos e dois masculinos e um para os funcionários) sala de psicologia, sala de reforço escolar, um refeitório para 80 alunos sentados, uma biblioteca com acervo em torno de oito mil livros (didáticos, paradidáticos e formação continuada de professores), um laboratório de ciências (com 8 kits da *lego*), uma sala de computação (fechada para reforma) e uma ampla quadra de esporte coberta.

Segundo o PPP da escola, a sua função social tem dois objetivos: (i) Possibilitar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos, preocupando-se com a formação do educando, visando também prepará-lo para o exercício da cidadania, tornando-o um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido; e (ii) Proporcionar uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária; uma escola que seja um espaço cultural de socialização e desenvolvimento através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

Próxima à escola, a comunidade conta com posto de saúde, UBS – Unidade Básica de Saúde. A equipe odontológica a cada dois meses faz visita à escola, atendimento de exame clínico odontológico e aplicação de flúor. A maioria das famílias são beneficiadas com programas do Governo Federal, como o Bolsa Família. A religião predominante é a católica, com uma grande presença praticante de igrejas evangélicas e, alguns, adeptos a matriz afro-brasileira. Todas convivem respeitosamente.

Alguns alunos não convivem com seus pais, e sim, com parentes (avós, tios e padrinhos) e outros, só com a mãe ou só com o pai. São as configurações das novas famílias para o Ministério de Desenvolvimento Social.

O corpo discente da escola é formado de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos advindos não apenas do bairro, mas também de suas adjacências. As famílias são numerosas e muitos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. As moradias são inadequadas para o número de membros e muitas apresentam condições precárias de infraestrutura, bem como as ruas onde estão situadas.

A Comunidade é marcada por um elevado índice de violência, desemprego e baixo nível de escolaridade. A desestruturação familiar percebida em grande parte dos lares (pais separados; alunos que não têm a figura do pai ou da mãe; pais adolescentes; alunos criados por avós; algum membro da família cumprindo pena em presídios ou assassinado) e a violência presente na comunidade refletem-se no espaço escolar, interferindo negativamente no comportamento, na aprendizagem e na permanência do alunado na escola, uma vez que as famílias são levadas a mudarem para outros locais por vontade própria ou sob pressão sofrida.

Neste contexto, o papel da escola não é apenas o ensino da leitura e escrita, visto que não podemos ignorar essa vivência do aluno, já que essa situação de vulnerabilidade social e emocional vem com o aluno para dentro da escola.

Existem duas alternativas: acreditar na escola como instituição que vai ajudar o aluno a ter um futuro diferente ou procurar as formas ilícitas de viver. Para os que acreditam na escola, não basta apenas estudar, mas querer e acreditar no melhor para si.

Neste jogo, a escola é a única instituição na comunidade que está aberta para recebê-los e mesmo para os que não “querem” estudar, é o único lugar onde são recebidos, tratados com dignidade, contribuindo, de certa forma, para o exercício de sua cidadania.

Supõe-se que, para a família, colocar o filho na escola é a garantia de um futuro melhor. Essa esperança é comprovada na época da matrícula, onde a procura por uma vaga e a luta para que os filhos permaneçam na escola é constante. Todos têm uma grande expectativa em relação ao papel da escola na vida do aluno.

Enquanto escola, temos clareza de que esses ganhos vão ser adquiridos a longo prazo e estão atrelados ao desempenho acadêmico, às condições emocionais do aluno e à influência familiar.

As dificuldades sociais vivenciadas pela comunidade é não são só a nível material, mas também psicossocial. Na sua grande maioria crianças e adolescentes vivenciam conflitos psicológicos sem ter um amadurecimento e nem apoio moral da família para amenizar tais situações. Na escola surgem problemas de relacionamento com os próprios colegas, com os educadores, que tem como causa o ambiente liberal em casa em relação às regras de convivência e à sexualidade.

Os conflitos surgidos são resolvidos pela criança/adolescente com comportamentos de violência – a criança resolve seus conflitos da mesma forma que a comunidade/família resolve: com intrigas, violência física e violência psicológica.

Diante deste contexto, a escola recebe toda essa carga e tenta criar um ambiente onde crianças e adolescentes vivenciem regras, atividades de grupo, discussão de problemas sociais e, principalmente, estabeleçam com o outro, relações harmoniosas, que propiciem seu crescimento pessoal e sua crença num mundo mais justo. Esse trabalho vem sendo desenvolvido há bastante tempo na nossa escola, já mostrando efeitos positivos no dia a dia com a nossa clientela de crianças e adolescentes, todos em prol de um ambiente harmonioso, solidário e acolhedor.

4.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa população de estudo formada por uma turma do 6º ano do Fundamental II. Diante de uma conversa franca, os alunos resolveram participar desse projeto, por conseguinte, escolhemos 10 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 37 alunos.

Participaram como colaboradores da pesquisa 10 alunos, durante os meses de outubro e novembro de 2024, divididos em dois grupos, conforme a média dos períodos anteriores: 5 alunos abaixo da média 7,0 e outros 5 igual ou acima da média 7,0. Esse critério de inclusão da amostra não excluiu os demais alunos da turma, ou seja, mesmo aqueles que ficaram de fora em função do recorte amostral participaram das oficinas de leitura, dos testes de avaliação, assim como das leituras individuais feitas em sala de aula.

Esse recorte fez-se necessário para que a relação entre decodificação do signo linguístico e compreensão na prática de leitura desses sujeitos fosse melhor percebida, considerando que, há mais de oito meses, esses alunos estão envolvidos em leitura na sala de aula de língua portuguesa, esperava-se que a maioria deles já tivessem desenvolvido certa familiaridade com as perguntas que o professor costuma fazer sobre o texto em estudo do Livro Didático. Embora a divisão dos dois grupos tenha se mostrado bastante produtiva, ressaltamos, entretanto, que toda a classe gostaria de participar do projeto de leitura. Compromisso que assumimos. Não objetivamos, portanto, comparar os dados coletados de toda a turma, apenas dos alunos que, antecipadamente, foram incluídos na amostra. Embora tivemos que fazer alguns ajustes, pois alguns alunos que tínhamos escolhidos desistiram, sendo necessária a inclusão de outros.

Para garantir que a identidade dos sujeitos participantes fosse mantida em sigilo, conforme informado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) assinado por eles e pelos devidos responsáveis e autorizado pelo Comitê de Ética da UFPB.

4.4 Procedimentos de coleta dos dados

Nossa geração de dados foi realizada em cinco momentos, conforme cronograma de oficinas a ser apresentado no capítulo seguinte. Em uma das aulas, apresentamos a pesquisa e convidamos os alunos a participar, entregando a eles os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que, caso se sentissem à vontade para participar da pesquisa, assinassem e nos devolvessem. Em seguida, iniciamos com a atividade diagnóstica inicial, oficinas de leitura e atividade diagnóstica final. Todos esses momentos serviram para a geração dos dados, os quais serão ora analisados e discutidos.

No capítulo seguinte, apresentaremos as oficinas de leitura e sua realização em sala de aula, além de analisar e discutir os dados, considerando os objetivos almejados por esta pesquisa-ação.

5. OFICINAS DE LEITURA COM VISTAS ÀS HABILIDADES LEITORAS

Neste capítulo, vamos apresentar a proposta didática desenvolvida com vistas a aprimorar as habilidades leitoras dos alunos do 6º ano. Iniciaremos trazendo o planejamento didático e, em seguida, como se deu a execução e os resultados alcançados.

5.1 Planejamento da intervenção didática

O procedimento didático realizado está dividido em três etapas: **avaliação diagnóstica inicial, oficinas de leitura e avaliação diagnóstica final**. A avaliação diagnóstica inicial tem como finalidade identificar as causas e/ou as dificuldades que os alunos têm na leitura de variados textos/gêneros textuais. Após essas atividades, aplicamos as oficinas de leitura com seus protocolos de leitura verbais (PV), nas quais as possíveis dificuldades dos alunos foram sendo trabalhadas a partir do que regem os descritores do SAEB (tópicos I e IV) no tocante às habilidades de leitura. A última etapa foi a avaliação diagnóstica final, a qual também compõe

o nosso *corpus*, tendo em vista que podemos comparar ambas as avaliações (inicial e final), para podermos então mensurar as aprendizagens.

As atividades diagnósticas inicial e final foram, ambas, compostas por 12 (doze) questões, contemplando os 12 (doze) descritores referentes à matriz de referência de leitura do SAEB. Fizemos um recorte nos descritores, elegendo apenas dois tópicos: o I e o IV da Matriz de referência, conforme já informado na metodologia. Já as oficinas de leitura são uma proposta metodológica que transita entre teoria e prática e que pode ser uma excelente maneira de envolver os alunos e aprimorar suas habilidades de leitura em língua portuguesa. Por isso, realizamos *cinco oficinas de leitura* durante cinco semanas consecutivas. O quadro a seguir sintetiza todo o plano de intervenção didática desenvolvido neste estudo:

Quadro 3: Planejamento da intervenção

ETAPAS	AÇÕES	PROCEDIMENTOS	
1ª ETAPA	DIAGNOSE INICIAL	Atividade diagnóstica inicial contemplando os seguintes descritores: 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. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	
2ª ETAPA	OFICINAS DE LEITURA Procedimento De Leitura	Oficina 1:	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
		Semana 1	Temáticas e gêneros textuais variados/paráfrase D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Textos jornalísticos, publicitários e literários. Sinonímia. Denotação e conotação. Figuras de linguagem D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. Leitura e interpretação de temas textuais. Inferência.
		Oficina 2:	D6 – Identificar o tema de um texto.

	Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Semana 2	Gênero textuais variados. Distinção assunto X tema X título. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Gênero textuais variados. Distinção fato X opinião.
		Oficina 3: Semana 3	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Gênero textuais diversos. Anáfora e catáfora. Pronomes e advérbios. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Textos narrativos. Elementos da narrativa. Conflito gerador do enredo.
		Oficina 4: Semana 4	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. Coesão e coerência. Oração subordinada adverbial. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Coesão e coerência. Conjunções e preposições.
		Oficina 5: Semana 5	D7 – Identificar a tese de um texto. Textos dissertativos-argumentativos. Posicionamento do autor em relação a uma ideia. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Textos dissertativos-argumentativos. Tipos de argumentos. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Gêneros textuais diversos. Tópico frasal. Hierarquia das informações em um texto.
3ª ETAPA	DIAGNOSE FINAL	Atividade diagnóstica final contemplando os seguintes descritores: 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. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	

		D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No item a seguir, apresentaremos como se deu a diagnose inicial¹³.

5.2 Atividade diagnóstica inicial

Depois da assinatura dos termos de participação na pesquisa, realizamos o primeiro passo: a aplicação de uma avaliação diagnóstica, impressa, e entregue não só aos participantes da pesquisa, como também a toda a turma, para que ninguém se sentisse excluído. Todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa responderam, também, à avaliação diagnóstica. Nela constam todas as habilidades (descritores) trabalhadas durante o curso de leitura, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2: Descritores de leitura utilizados na pesquisa

I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA
DESCRITORES 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.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
DESCRITORES D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir das respostas da avaliação diagnóstica, acreditamos ter sido possível estabelecer parâmetros que nos ajudaram nas escolhas dos gêneros textuais e dos descritores dos mais fáceis aos mais complexos, permitindo, inclusive, que pudéssemos percorrer os caminhos temáticos nas *Oficinas de Leitura* e, conseqüentemente, na execução das tarefas propostas de leitura.

Detalhamos, em seguida, o passo a passo dessa primeira fase, intitulada de *Avaliação diagnóstica*. Concordamos com Carvalho (2018, p. 166), ao afirmar:

¹³ Nossa proposta foi, exclusivamente, com o eixo leitura. No entanto, percebemos a lacuna deixada pelo não desenvolvimento das habilidades de escrita de textos.

Para que a avaliação diagnóstica de habilidade de leitura funcione plenamente, o professor deverá agir como um pesquisador que investiga um determinado objeto. Esse professor terá de instruir o aluno, por meio de avaliações, a tomar consciência de sua própria aprendizagem. Deverá considerar que sempre pode haver aprendizagem e desenvolvimento, o que exigirá dele planejar esse ensino. Finalmente, alerta para a necessidade de o professor manter em sua prática avaliativa o acompanhamento – foco no processo – e também a possibilidade de o educando testemunhar, ao final, a sua própria evolução.

As oficinas de leitura devem focar, justamente, nesse processo de aprendizagem do aluno, cujo intuito maior é a desconstrução de um leitor passivo, que não consegue construir sentido para o texto, facilmente se acomoda a essa situação de, apenas, decodificar palavras ou frases e não consegue tornar significativo nem mesmo um trecho.

Nessa primeira etapa, realizamos uma atividade de avaliação diagnóstica composta, apenas, por questões objetivas com variados gêneros textuais, sendo que, alguns desses itens foram aplicados em edições anteriores do SAEB/Prova Brasil, cujo objetivo foi avaliar as habilidades de leitura dos nossos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental dos anos finais da escola – local da pesquisa. Nesse momento, todos os alunos, além os da pesquisa, foram submetidos a uma avaliação composta por 12 (doze) questões, referentes a cada um dos 12 (doze) descritores que não só compõem o tópico I – Procedimentos de leitura, como também o tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto, ambos da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil, totalizando 12 (doze) questões objetivas.

Fizemos uso da avaliação diagnóstica, pois acreditamos que dessa forma e com uma bateria de atividades desenvolvidas a partir da interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados com os quais conversamos constantemente, desde o início do ano letivo, sobre o tema da nossa pesquisa. Entendemos que, somente dessa maneira, demonstramos a importância para a qualidade da leitura; diante disso, eles puderam aderir à nossa ação.

Oferecemos aos nossos sujeitos-participantes outro modo de ver a avaliação, que não deve ter como objetivo central classificar ou reter os alunos, mas deve ser um instrumento que integre o processo de ensino/aprendizagem e que, a cada realização, redirecione os objetivos, a metodologia de ensino utilizada e as estratégias desse processo. E é nesse sentido, que concordamos com o ponto de vista de Luckesi (2023, p. 89), para quem a avaliação

[...] é nossa parceira a nos avisar se estamos sendo bem-sucedidos em nossa ação ou se precisamos retomá-la, reorientá-la ou ainda, se necessário, refazê-la no seu todo ou em uma ou outra de suas partes, a fim de que obtenhamos os resultados bem-sucedidos, que estamos buscando, em relação à aprendizagem de nossos estudantes.

Por essa razão, é que a avaliação deva assumir na prática escolar um outro significado do que historicamente tem sido atribuído às *provas*, evitando-se, portanto, o sentido de punição, de pressão psicológica, de ameaça e até de represália em relação à postura disciplinar dos alunos.

Em relação à escolha dos textos de Língua Portuguesa, consideramos a escolha de diversos gêneros, alguns mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras

razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido.

Isso quer dizer que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em razão das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.

Foram selecionados itens que avaliaram as habilidades indicadas pelos descritores que compõem a matriz de referência. Com base nos resultados, são formuladas hipóteses sobre o desempenho dos alunos e apresentadas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula e de gêneros textuais mais apropriados ao desenvolvimento de determinadas habilidades.

A análise do item está centrada em alguns pontos como: o texto utilizado como suporte para a composição do item; a habilidade indicada pelo descritor; o quadro com percentuais de respostas dadas a cada alternativa.

A seguir, são apresentados itens que foram utilizados na Prova Brasil, bancos de dados e alguns outros produzidos pelo professor-pesquisador. Inicialmente, discorre-se sobre o Tópico I; depois, há a apresentação de cada descritor e da habilidade por ele indicada. Para cada descritor, há um exemplo de item: o primeiro, com percentuais de respostas para cada alternativa assinalada, com base nos quais é feita uma análise pedagógica; o segundo, com a indicação do gabarito e sem percentuais de respostas.

I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Tabela 3 – Sumário Avaliação Diagnóstica

Sumário dos textos da avaliação diagnóstica (inicial)
D1. Mãe devolve dinossauro perdido por menino... p. 61
D3. Bebê que estava chorando se acalma colocado junto de um cão... p. 63
D4. Infância p. 63
D6. Um arriscado exporte nacional p. 65
D14. Jurassic Word: o mundo dos dinossauros p. 66
D2. Meu amigo dinossauro p. 69

D10. O lobo e o cordeiro p. 71
D11. Menina pode ter cabelo curto? p. 72
D15. Técnicas corretas de escovação e do uso do fio dental p. 74
D7. Quero saber... se os cachorros podem entender as pessoas p. 75
D8. Os filhos podem dormir com os pais? p. 76
D9. Animais no espaço p. 77

D1 – Localizar informações explícitas em um texto

A habilidade que pode ser avaliada por esse descritor corresponde ao nível mais elementar de leitura, a leitura de superfície ou superficial. Considerada habilidade básica para a construção da competência leitora. Relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifestada por uma paráfrase, ou seja, de uma outra forma o que se leu. Este descritor é, na verdade, o mais recorrente em atividades de livros didáticos. Esta habilidade é avaliada por um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto.

Atividade aplicada:

Gênero textual: notícia.

Mãe devolve dinossauro perdido por menino com bilhete: “Dei banho nele”

Uma história de carinho, honestidade e gentileza em Brasília. Um menino de 3 anos perdeu o dinossauro favorito dele no parquinho no último fim de semana, e imagina como ele ficou.

Para tentar recuperar o brinquedo, a mãe de Erik Taitson, a servidora pública Raquel Taitson, de 41 anos, colocou um cartaz no local, na Superquadra Norte 313.

O alívio veio nesta quinta [...]. o dinossauro foi entregue lavado e cheiroso, com um bilhete carinhoso.

“Encontrei o seu dinossauro enterrado na areia, levei ele para casa, dei banho nele, passei perfume e estou te devolvendo”, dizia o bilhete.

Quem devolveu foi Denise Aparecida, de 50 anos. O brinquedo foi encontrado pela filha dela, Yasmin de Alcântara Mendes, 8 anos.

A menina também brincava no parquinho no dia em que o dinossauro foi perdido.

“Ela disse que foi a última a sair do parquinho e levou o brinquedo para casa para não ficar sozinho. Usou até perfume que ela usa nele”, contou a mãe.

A mãe de Yasmin disse que sempre orienta a filha a ficar apenas com o que é dela. E foi o que elas fizeram.

A mãe de Erik, Raquel Taitson, disse que ficou surpresa com tanto carinho ao ver o boneco limpo e cheiroso.

“Fomos avisados de que havia sido deixado na portaria por alguém hoje de manhã.

Ficamos bastante surpresos e muito felizes com o gesto.”

A reação do menino ao ter de volta o brinquedo favorito foi de pura festa.

Fonte: MÃE DEVOLVE dinossauro perdido com bilhete: “Dei um banho nele”. *Sónoticiaboa*, 15 out. 2020. Disponível em: <https://www.sonoticiaboa.com.br/2020/10/15/mae-devolve-dinossauro-perdido-menino-bilhete-banho-nele> . Acesso em 17 jun. 2024.

01. De acordo com esse texto, a mãe de Erik

- (A) colocou um cartaz no parquinho.
- (B) enterrou o brinquedo na areia.
- (C) foi a última a sair do parquinho.
- (D) levou o brinquedo para casa.

O que o resultado do item indica?

Neste item em que a habilidade exigida é o D1, o percentual de acerto foi de 70%, o que indica o domínio desse descritor pela maior parte dos alunos avaliados e que a escola tem sido competente no trabalho de desenvolvimento dessa habilidade. O aluno que escolheu a alternativa A (gabarito) atentou para o texto que dá essa informação no 2º parágrafo: “a mãe de Erik Taitson (...) colocou um cartaz no local”. Já os que optaram pelos distratores B, C e D, diluídos em 30% dos que erraram a resposta, observe-se que o texto efetivamente faz alusão a “enterrou o brinquedo na areia”, “foi a última a sair do parquinho”, e “levou o brinquedo para casa”. Entretanto, essas informações foram dadas por Denise Aparecida, a mãe de Yasmin, que encontrou o brinquedo no parque, e não pela mãe de Erik.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo ou denotativo. O que sobressai aqui não é apenas que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, mas que faça inferência, atribuindo sentido à palavra analisada. Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto. As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em diferentes contextos, significados também diferentes. Esta habilidade é avaliada por um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno seleciona informações também presentes na superfície do texto e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Atividade aplicada:

Gênero textual: notícia.

Bebê que estava chorando se acalma instantaneamente quando colocado junto de cão golden retriever

Um vídeo que mostra a amizade entre um bebê de seis semanas e um cão da raça golden retriever viralizou na internet e emocionou milhares de pessoas.

O vídeo foi gravado pelos pais do bebê, Conner e Carly Mount, que moram na Geórgia, nos Estados Unidos.

É possível ver que o bebê, chamado James, se acalma quando está ao lado do seu melhor amigo peludo, que se chama Moe.

O cão parece não se importar com o peso do bebê, deixando-o deitar em sua barriga, enquanto aproveita o momento com a família reunida.

Em um dado momento, o pai de James tenta pegar o filho no colo, mas o bebê começa a chorar assim que percebe que não está mais com o cão. O pai então o coloca de volta ao lado de Moe, e o bebê se tranquiliza na hora.

Carly Mount, a mãe de James, surpresa com a reação do filho e do cão, estava ansiosa para ver essa amizade se fortalecer ao longo dos anos.

Fonte: MENEZES, Beatriz. Site: <https://www.amomeupet.org/noticias/10034/bebe-que-estava-chorando-se-acalma-instantaneamente-quando-colocado-junto-de-cao-golden-retriever> Acesso em 23 out. 2024.

1. Nesse texto, no trecho “... tenta **pegar** o filho no colo...” (5º parágrafo), a expressão destacada significa:

- (A) alcançar.
- (B) buscar.
- (C) entregar.
- (D) segurar.

O que o resultado do item indica?

Uma operação inferencial exige dos leitores um raciocínio que toma por base informações já conhecidas para que ele chegue a informações novas que não estão objetivamente marcadas no texto. Aqui os alunos foram solicitados a fazer uma inferência para dar novo sentido à palavra “pegar”, expressão esta que pertence usualmente a seu repertório. Para que isso ocorresse, esses alunos teriam de se valer não só de informações novas como também de seu conhecimento de mundo sobre o tema. No entanto, 50% optaram pelos distratores A, B e C, cujos sentidos não correspondiam ao gabarito D.

Já os alunos, que marcaram a opção D, inferiram corretamente o sentido da palavra “pegar” no texto. Porém, 50% dos alunos se dispersaram pelas alternativas “A”, “B” e “C”, demonstrando dificuldades para inferir o sentido da palavra PEGAR dentro do texto. Os alunos que assinalaram essas alternativas possivelmente não entenderam o texto e fizeram sua escolha de maneira aleatória.

Conclui-se que o desenvolvimento da habilidade de inferir palavras ou expressões exige do leitor uma forma de pensar que vai além das informações explícitas no texto. Para inferir, é necessário estabelecer relações entre o que foi dito e o que não foi dito, precisando da ação e do conhecimento do leitor para “ligar” ideias.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Exige-se dessa habilidade que o leitor relacione as informações do texto – normalmente presentes em sua superfície – com outros conhecimentos que o leitor possua, tais como conhecimentos cognitivo, enciclopédico e linguísticos para processar um texto e, dessa forma, construir a conclusão. As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Além das informações explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas e, conseqüentemente, inferidas pelo leitor. Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, ele vá deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar esse movimento, são estabelecidas relações entre o texto e o seu contexto pessoal. Por exemplo, solicita-se que o aluno identifique o sentido da ação dos personagens ou o que determinado fato desperte nos personagens, entre outras coisas.

Atividade aplicada:

Gênero textual: poema.

Faça a leitura do texto abaixo e, em seguida, responda ao que o enunciado requer.

INFÂNCIA

Levaram as grades da varanda
Por onde a casa se avistava. As grades de prata.
Levaram a sombra dos limoeiros
Por onde rodavam arcos de música
E formigas ruivas.
Levaram a casa de telhado verde.
Com suas grutas de conchas
E vidraças de flores foscas.
Levaram a dama e o seu velho piano
Que tocava, tocava, tocava
A pálida sonata.
Levaram as pálpebras dos antigos sonhos,
Deixaram somente a memória
E as lágrimas de agora.

01. Nesse texto, infere-se que o eu lírico

- (A) amou a dama pianista.
- (B) deixou de ser sonhador.
- (C) foi uma criança infeliz.
- (D) sente saudades da infância.

O que o resultado do item indica?

Um texto apresenta informações explícitas e implícitas. As implícitas não estão presentes de forma clara e exigem, portanto, que o leitor construa seu sentido por meio de inferências. Para realizar essas inferências, o leitor deverá observar marcas do texto que permitam chegar a alguma informação implícita.

Dessa forma, ao leitor competente, não basta apenas a habilidade de localizar informações explícitas no texto, mas também é preciso conseguir ler nas entrelinhas, ou seja, é preciso inferir o que o texto quer dizer a partir do que está explícito, pois só assim será possível descobrir aquilo que está subentendido.

Com este item, pretende-se que o aluno leia nas entrelinhas. O item representativo deste descritor tem um poema com uma grande carga conotativa retirado da poetisa modernista Cecília Meireles como base. Esse texto trata de um tema memorialista, da infância do eu-lírico, por meio de uma linguagem acessível aos alunos com esse nível de escolaridade.

Para obter êxito neste item, seria necessário, primeiramente, ler bem o título; já que, para responder à questão, dever-se-ia relacionar o título do poema e a transcrição do enunciado com o contexto (que é o próprio texto). A pergunta transcrita no enunciado deixa implícito que o leitor retorne ao título do texto, por meio do termo *Infância*, em que há uma oposição em relação ao tempo presente e ao passado. Dessa forma, o eu-lírico sente saudades de sua infância, cujas pistas verbais “levaram” no pretérito perfeito se repete cinco vezes, até o retorno ao presente com o advérbio “agora”: “Deixaram somente a memória / e as lágrimas”.

O aluno deveria, portanto, fazer a associação do título com as opções; fazer oposição entre o passado “infância” e o advérbio “agora” e ser capaz de sintetizar a ideia mais relevante do texto como um todo.

Ressalta-se que o aluno deveria restringir, da compreensão global do texto, o que era pertinente ao item para chegar ao gabarito (alternativa “D”). Por isso, a leitura atenta do título e do enunciado mostra-se tão relevante.

Considerando a variação nas respostas, conclui-se que o grau de dificuldade do item foi alto. Marcaram o gabarito esperado apenas 40% dos alunos. Esses alunos demonstraram

habilidade na inferência de informações implícitas. Muitos dos que obtiveram maior resultado na prova, como um todo, marcaram a resposta esperada. É relevante ressaltar também que 30% consideraram a alternativa “C” como gabarito (infância infeliz). Essa opção trazia realmente uma ideia bastante coerente com o texto (“formigas”, “telhado verde”, “velho piano”), entretanto não bastava somente avaliar isso, era necessário também identificar a opção mais pertinente ao item, a mais precisa.

Considera-se, portanto, que a compreensão global de um texto só será efetivada se o aluno for capaz de identificar aquilo que não está textualmente escrito, mas fica subentendido. Além disso, para a resolução do item, a leitura e a compreensão do enunciado mostraram-se decisivas para a obtenção de êxito nas respostas.

D6 – Identificar o tema de um texto

Essa habilidade é mais complexa, pois requer do aluno operar com a totalidade do texto. O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. É o mesmo que determinar o assunto de que trata o texto lido. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura: “O texto trata de quê?” Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros. A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, a identificação do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal do texto. Cavalcante (2014, p. 79) considera o tema ou o tópico discursivo: “Um dos fatores mais importantes para a construção da coerência global do texto”.

Importante é que o professor utilize o título como base para hipóteses sobre o texto a ser lido. Vale destacar que ele é uma síntese do texto, exercendo uma função estratégica em sua articulação, já que nomeia o texto e sugere-lhe o sentido, despertando o interesse do leitor para o tema. Segundo as autoras Magalhães e Machado (2012, p. 52), “promover a leitura e a compreensão dos títulos contribui para a formação do leitor.”

Atividade aplicada:

Gênero textual: Artigo de opinião.

Um arriscado esporte nacional

Os leigos sempre se medicaram por conta própria, já que de médicos e de loucos todos temos um pouco, mas esse problema jamais adquiriu contornos tão preocupantes no Brasil como atualmente. Qualquer farmácia conta hoje com um arsenal de armas de guerra para combater doenças de fazer inveja à própria indústria de material bélico nacional. Cerca de 40% das vendas realizadas pelas farmácias nas metrópoles brasileiras destinam-se a pessoas que se automedicam. A indústria farmacêutica de menor porte e importância retira 80% de seu faturamento da venda “livre” de seus produtos – isto é, das vendas realizadas sem receita médica.

Diante desse quadro, o médico tem o dever de alertar a população para os perigos ocultos em cada remédio, sem que, necessariamente, faça junto com essas advertências uma sugestão para que os entusiastas da automedicação passem a gastar mais em consultas médicas. Acredito que a maioria das pessoas se automedicam por sugestão de amigos, leitura, fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas “novas” ou simplesmente para tentar manter a juventude. Qualquer que seja a causa, os resultados podem ser danosos.

Fonte: MEDEIROS, Geraldo. – Revista Veja, 18 de dezembro, 1985.

1. O tema abordado no texto é

- (A) os riscos constantes da automedicação.
- (B) o crescimento da indústria farmacêutica.
- (C) a venda ilegal de medicamentos.
- (D) a luta pela manutenção da juventude.

O que o resultado do item indica?

Os alunos identificaram o tema deste texto com relativa facilidade. Tanto que o desempenho dos que responderam acertadamente ao item ficou acima da média (80%). Estes demonstraram ter capacidade de identificar a ideia central de gêneros textuais que tratam de assuntos relativos à automedicação.

Nenhum aluno escolheu o distrator “B”. Os que escolheram o distrator “C” (20%) ativeram-se à ideia de “venda ilegal de medicamentos”.

Os alunos que não conseguiram acertar o item deveriam demonstrar a habilidade de reconhecer, entre as opções dadas pelas alternativas, as informações implícitas do texto e, a partir de inferências textuais, abstrair aquela que identifica a ideia central, ou seja, “os riscos constantes da automedicação”.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser ou bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais difícil. Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir partes do texto que são referentes a um fato e partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem. Esse descritor tem o maior índice de erros entre os alunos em testes avaliativos. Há itens que solicitam, por exemplo, que o aluno identifique um trecho que expresse um fato ou uma opinião, ou então, dá-se a expressão e pede-se que ele reconheça se é um fato ou uma opinião.

Atividade aplicada:

Gênero textual: Resenha crítica.

Jurassic World: o mundo dos dinossauros

Jurassic Park foi um sucesso e ganhou duas continuações, *O Mundo Perdido* e *Jurassic Park III*, que, apesar de bem inferiores, também foram bem nas bilheteiras. Mas a franquia estava visivelmente desgastada e precisava de um bom descanso, [...]

A longa espera por um novo filme da franquia deveu-se à dificuldade de encontrar uma história que funcionasse dentro daquele universo. [...]

Jurassic World não é um filme perfeito, como nos anteriores, os personagens parecem existir apenas para cumprir suas funções no roteiro. Seus relacionamentos não parecem reais, e que acaba dando origem a momentos embarçosamente forçados [...]

Mas todas essas ressalvas não conseguem tirar o brilho do filme [...]. Por duas horas voltei a ser criança e me vi finalmente visitando o Parque Jurássico. O mesmo pode ser dito da maior parte do público que assistiu comigo a sessão [...]. Em diversos momentos, o público ria e vibrava com o filme [...]. A maioria parecia se divertir bastante, e os comentários ao final foram bem positivos. Acho que a maior parte do público mais velho guarda um certo carinho pelo filme original, e *Jurassic World* conseguiu tocar nesse saudosismo¹ (é difícil não se emocionar ao ouvir as primeiras notas da música tema original composta por John Williams), proporcionando diversão [...]

Vocabulário:

‘saudosismo’: sentimento de apego às coisas do passado.

Fonte: LORDELO, Fábio, Jurassic World: O Mundo dos Dinossauros. 2015. Disponível em: <https://www.meuguru.com/guru-ia/pergunta/estudos-gerais/leia-o-texto-abixo-jurassic-world-o-mundo-dos-P1fYJZcBJ>. Acesso em: 16 ago. 2024.

Qual trecho deste texto apresenta uma opinião?

- (A) "A longa espera por um novo filme da franquia deveu-se à dificuldade de encontrar uma história..." (2º parágrafo)
- (B) "O mesmo pode ser dito da maior parte do público que assistiu comigo a sessão..." (4º parágrafo)
- (C) "Em diversos momentos, o público ria e vibrava com o filme..." (4º parágrafo)
- (D) "*Acho que a maior parte do público mais velho guarda um certo carinho pelo filme original...*" (4º parágrafo)

O que o resultado do item indica?

Nos textos argumentativos – e também em alguns informativos –, apresentam-se análises dessas evidências. As evidências são os fatos e a análise é a opinião relativa a esses fatos. Nos itens deste descritor, espera-se que o leitor competente reconheça os fatos em um texto argumentativo ou informativo; bem como distinga um fato da opinião relativa a ele.

O texto “Jurassic World: o mundo dos dinossauros”, que serviu como base para o item representativo deste descritor, requer a habilidade fundamental de saber distinguir um fato da opinião relativa a ele para a sua compreensão. Este texto tem um bom grau de informatividade e, com uma linguagem simples, trata de um assunto relevante na atualidade: o mundo dos dinossauros e o cinema.

Para responder ao item, o aluno poderia recorrer à observação das formas verbais, pois, assim, conseguiria chegar à opção considerada adequada. No gabarito, opção “D” (“Acho que a maior parte do público mais velho guarda um certo carinho pelo filme original...”), percebe-se que, para o autor do texto, embora haja no senso comum a ideia de que o público mais velho guarde um certo carinho pelo filme, o uso da forma verbal “acho” sinaliza uma opinião. Ao usar a forma verbal “acho” em um período no qual emite sua opinião, o autor procura enfatizar sua afirmação, considerando que existe uma possibilidade de o exagero do público mais velho guardar um carinho pelo filme original.

Acertaram este item 30% dos alunos, o que demonstra um alto grau de dificuldade. Aqueles que obtiveram um resultado satisfatório na prova como um todo acertaram este item. Houve, porém, 40% que consideraram o distrator “B” como correto. Provavelmente, aqueles que marcaram essa opção, considerando a frase “assistiu comigo à sessão “, induziu a maioria

ao erro. Devido ao uso do pronome pessoal oblíquo tônico “comigo” expressar, também, subjetividade.

Percebe-se, portanto, a necessidade de desenvolver essa habilidade de leitura por meio de textos argumentativos para que eles possam ser capazes de distinguir um acontecimento, fato real, concreto, daquilo que é a opinião relativa ao fato – fruto da subjetividade do emissor.

Explicamos até aqui os seis primeiros itens do **tópico I**, que constaram na Avaliação Diagnóstica inicial. Agora, vamos comentar os sete itens do **tópico IV** da matriz de referência do SAEB, no tocante à coerência e à coesão no processamento do texto que constaram, também, na avaliação diagnóstica.

IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

Os conceitos de *coesão e coerência* foram sendo construídos à medida que os estudos linguísticos evoluíram. Na análise transfrástica, acreditava-se que o conceito de coerência estava atrelado ao uso dos elementos coesivos, que o texto era um conjunto de frases bem organizadas.

Na segunda fase, a *gramática do texto* percebeu que os elementos coesivos não sustentavam somente nas relações lógico-discursivas. Pelo contrário, esses elementos apenas confirmavam as relações já existentes.

A seguir, apresentaremos separadamente, por motivos didáticos, os conceitos de coesão e coerência.

Começamos, aqui, a tentar construir o conceito de coerência textual, expressão extremamente responsável pela construção dos sentidos de um texto. Embora não seja simples a construção desse conceito tão escorregadio. Um texto pode ser coerente para um leitor e ser incoerente para outro, basta que tenham, esses leitores, experiências diferentes de leitura.

Observe o seguinte enunciado:

É o melhor aluno da escola do 6º ano, mas ganhou.

Alguém poderia perguntar: “Como assim? Não parece estranho?” O texto é incoerente?

E esse recurso coesivo (*mas*) foi bem empregado?

Espera-se que o estudante que se destaca positivamente como “o melhor aluno” seja o ganhador do prêmio. Há, no entanto, um descompasso no emprego da conjunção adversativa ‘*mas*’. As gramáticas ensinam que entre o primeiro termo: *É o melhor aluno do 6º ano*, e o

segundo termo: *mas ganhou*, a relação esperada é de conclusão, sinalizada pelos conectivos *por isso* ou *logo*, como seria esperada.

Por outro lado, vamos imaginar que a frase pode ser dita em um momento (contexto) em que esse aluno, estudioso, assíduo, responsável saiba soletrar todas as palavras corretamente. Em um concurso, promovido pela escola, bimestralmente, intitulado *Soletrando*, esse suposto aluno sempre chega à final. Porém, seu oponente também está na final, ambos soletram corretamente todas as palavras. O professor, escolhe cronometrar o tempo, para finalizar a competição que já se arrasta, entre os dois, há mais de hora. O melhor aluno da escola sorteia uma palavra, que contém cinco sílabas; o outro (oponente), com três apenas. Este ganha a competição. E sempre acontece isso com o “melhor aluno” durante as competições. Já virou até chacota na escola, chega à final e perde. Na última competição do ano, ele é o vencedor, surpreendendo a todos, pois, “É o melhor aluno da escola do 6º ano, mas ganhou”.

Nesse novo contexto, o que antes parecia um erro unir duas ideias positivas por meio do conectivo *mas*, agora, conhecendo o contexto, parece lógico que o melhor aluno do 6º ano dessa vez tenha ganhado.

Traremos, a seguir, sem aprofundar, também, o conteúdo de coesão. Jesus (2019, p. 170), assim compreende o conceito de coesão:

A coesão, de forma geral, é o estabelecimento de laços semânticos entre pares de um texto, sejam elas palavras, sejam frases e/ou parágrafos. Para construir a unidade textual, são necessárias estratégias que retomem elementos já apresentados anteriormente. São igualmente necessárias as estratégias que a viabilizam a progressão de fluxo informacional (Jesus, 2019, p. 170).

Para que o leitor compreenda um texto, é necessário que ele relacione os elementos de retomada à construção de seu sentido, é o que a LT chama de referenciação. As pesquisadoras Santos et. al. (2015, p. 17) dizem que só a coesão “não é quesito indispensável para caracterizar” a legibilidade do texto, e exemplificam com um bilhete escrito por uma criança recém-alfabetizada no qual não há coesão. No entanto, o leitor pode atribuir sentido ao texto. Já a estudiosa Koch (1991, p. 19-20) afirma que há cinco mecanismos de coesão, tais como: (a) referência, (b) substituição, (c) elipse, (d) conjunção – aditiva, adversativa, causal, temporal – e (e) coesão lexical – repetição, sinonímia, hiperonímia, hiponímia etc.

A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes, ou da coerência pela qual o texto é marcado. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do tema, do assunto do texto e da sua tese. Essa apreensão leva a uma percepção da hierarquia entre as ideias: qual é a ideia principal?

Quais são as ideias secundárias? Quais são os argumentos que reforçam uma tese? Quais são os exemplos confirmatórios? Qual a conclusão?

Em relação aos textos narrativos, pode ser requerido do aluno que ele identifique os elementos componentes – narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço – e quais são as relações entre eles na construção da narrativa¹⁴. Após essa breve explanação dos conceitos de coerência e coesão, damos continuidade aos itens da *Avaliação diagnóstica*.

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

As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor relacionam-se por uma expressão que se repete literalmente ou que é substituída por um pronome, um sinônimo, hiperônimo etc. Como também se relaciona ao reconhecimento da função dos elementos que dão coesão ao texto. Dessa forma, eles poderão identificar quais palavras estão sendo substituídas e/ou repetidas para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido. Trata-se, portanto, do reconhecimento, por parte do aluno, das relações estabelecidas entre as partes do texto. Identificação, por parte do aluno, dos segmentos textuais que promovem um encadeamento.

Atividade aplicada:

Meu amigo dinossauro Um pequeno dinossauro Apareceu no jardim Educado, inteligente, O seu nome era Joaquim. Nunca consegui saber De onde foi que ele saiu Quando a gente perguntou Disfarçou e até sorriu... Ficou muito nosso amigo Faz tudo que é brincadeira. Levou o Miguel pra escola Levou a mamãe pra feira. [...]	Nessa tarde o papai trouxe Um amigo bem distinto Que se espantou e exclamou: -Mas este bicho está extinto! [...] Meu dinossauro sorriu [...] -Tenho mais uma coisinha Pra dizer. Pois então, diga! E o dinossauro puxou O fecho em sua barriga. E saíram lá de dentro O Pedro mais o Raimundo - Nós não somos dinossauro, Enganamos todo mundo!
---	--

¹⁴ Os comentários desse tópico referem-se à pesquisa feita no site: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

Fonte: (ROCHA, Ruth. Meu amigo dinossauro). Disponível em: <https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/Meu%20amigo%20Dinossauro%20-%20Ruth%20Rocha.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

Nesse texto, no verso "De onde foi que **ele** saiu (2ª estrofe), a palavra em destaque substitui

- A) Joaquim
- B) Miguel
- C) Pedro
- D) Raimundo.

O que o resultado do item indica?

A habilidade indicada pelo descritor 2 tem como objetivo verificar se o aluno é capaz de reconhecer as relações coesivas do texto que servem para estabelecer a continuidade textual, como os pronomes, por exemplo, que substituem nomes ou se referem a eles.

Neste item, foi destacado o pronome masculino e singular “Ele” no verso “De onde foi que **ele** saiu...”. Para recuperar o sentido deste pronome (Quem/ que é “Ele?”), o aluno deveria reler o contexto maior em que a frase se insere, que é o seguinte:

Um pequeno dinossauro
Apareceu no jardim [...]
Seu nome era Joaquim.

Ninguém sabe de onde **ele** saiu.

No contexto linguístico anterior, o pronome masculino e singular capaz de dar significado a “Ele” era o termo Joaquim. Portanto, a resposta correta é “A. Os resultados deste item mostram o quanto é necessário focalizar, no estudo dos pronomes, a dimensão semântica, ou seja, como os pronomes não têm sentido próprio, sua ocorrência obriga o leitor, para poder interpretar o texto, a localizar entre os possíveis referentes, no texto ou fora dele, um sentido adequado ao contexto.

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

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique os acontecimentos ou os motivos provocadores de fatos apresentados na narrativa, ou seja, responsáveis pelo conflito gerador, ou o personagem principal, ou o narrador da história, ou o desfecho da narrativa.

Toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização que, salvo algumas alterações, compreende às seguintes composições:

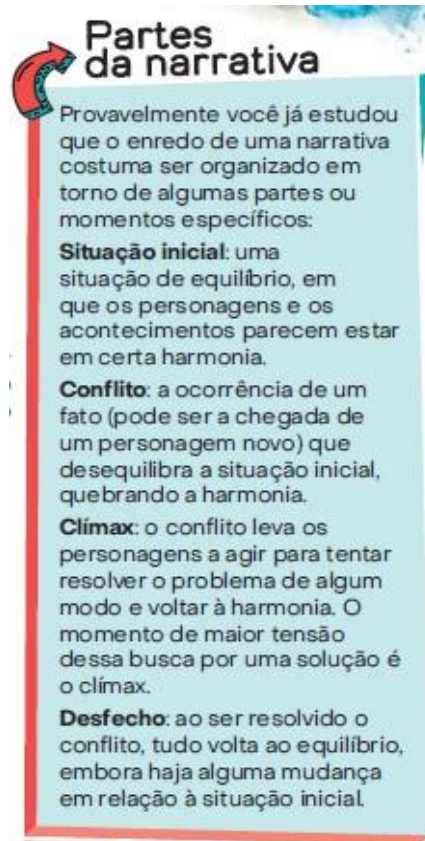
I) Introdução ou Apresentação – corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de **equilíbrio**, em que tudo parece conformar-se à normalidade. Do ponto de vista da construção da narrativa, nesta parte, são indicadas as **circunstâncias** da história, ou seja, o **local** e o **tempo** em que decorrerá a ação e são apresentadas personagens principais (os **protagonistas**); tal apresentação se dá por meio de **elementos descritivos** (físicos, psicológicos, morais e outros). Cria-se, assim, **um cenário** e **um tempo** para os personagens iniciarem suas ações; já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É, portanto, o segmento da **ordem existente**.

II) O segundo momento – Desenvolvimento e complicação – corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção dos protagonistas. Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o **conflito**, a **complicação**, ou a **quebra** daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) **antagonista(s)** – (personagem (ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da **ordem perturbada**.

III) O terceiro momento – clímax – corresponde ao bloco em que a narrativa **chega ao momento crítico**, ou seja, ao momento em que se viabiliza o desfecho da narrativa.

IV) O quarto e último momento – Desfecho ou desenlace – corresponde ao segmento em que se dá a **resolução do conflito**. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí, o tradicional “**final feliz**”. Esse último bloco é o segmento da **ordem restabelecida**. (Brasil, 2011, p. 80).

Um item vinculado a esse descritor deve levar o aluno a identificar um desses elementos constitutivos da estrutura da narrativa. O livro didático dos alunos traz o seguinte resumo sobre esse descritor 10.



Fonte: CEREJA, William e VIANNA, Carolina Dias. **Português:** linguagens: 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. p. 29. (6º ano). -

Atividade aplicada:

O Lobo e o Cordeiro

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

- Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo - disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

- Senhor - respondeu o cordeiro - não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

- Você agita a água - continuou o lobo ameaçador - e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

- Não pode - respondeu o cordeiro - no ano passado eu ainda não tinha nascido. O lobo pensou um pouco e disse:

- Se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

- Eu não tenho irmão - disse o cordeiro - sou filho único.

- Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue. Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor.

Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk1/> Acesso em: 27 set. 2024.

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

- A) o terreno ser inclinado e a correnteza forte.
- B) o lobo também beber da água, sossegadamente.
- C) o cordeiro ser filho único.
- D) o cordeiro avistar o lobo.

O que o resultado do item indica?

Toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização. O foco do item está no segundo momento – Desenvolvimento e Complicação. Corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonista(s). Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o conflito, a complicação ou a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) antagonista(s) – (personagem (ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da ordem perturbada.

Ao responder corretamente o item D, (30%) dos alunos demonstraram ter conhecimento dos elementos que constituem uma narrativa, nesse caso especificamente conseguiram localizar no texto em que momento o conflito foi instalado, ou seja, o momento onde o equilíbrio foi quebrado. Os alunos que marcaram as demais opções não compreenderam a solicitação do enunciado e possivelmente não construíram a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo que faz parte do esquema de constituição e organização de uma narrativa.

Descritor 11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

Que habilidade pretendemos avaliar?

Em geral, os fatos se sucedem numa ordem de causa e consequência, ou de motivação e efeito. Estabelecer esse nexos constitui um recurso significativo para a apreensão dos sentidos do texto, sobretudo quando estão em jogo relações lógicas ou argumentativas. O propósito do item ligado a esse descritor é, portanto, solicitar do aluno que ele identifique os elementos que, no texto, estão na interdependência de causa e consequência, problema e solução. Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são

apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro. Entende-se como causa/consequência todas as relações entre os elementos que se organizam de tal forma que um é resultado do outro.

Atividade aplicada:

Menina pode ter cabelo curto?

Aline Souza Costa*, 9 anos
Colunista da FOLHA

Eu tinha oito anos quando comecei a discutir com meu padrasto o nome do meu irmão. Ele queria que fosse Cleberson Cleiton, eu queria que fosse Miguel.

Meu padrasto, Sandro, disse que o nome só poderia ser Miguel se eu cortasse o cabelo igual ao dele -- claro que aceitei o desafio.

Logo comecei a me imaginar de cabelo minúsculo e acabei gostando da ideia. Minha mãe ficou toda preocupada.

Semanas se passaram até que eu fosse ao cabeleireiro e cortasse o cabelo com uma moça que tinha o apelido de Raposinha, pois usava dois topetes na cabeça que pareciam mesmo orelhas de raposa.

Na escola, todo mundo começou a perguntar se eu era menina ou menino. Um dia, uma das funcionárias do colégio viu que eu estava entrando no banheiro das meninas e disse que eu não poderia ficar lá dentro. Mas eu sou uma menina!

Depois, um garoto falou que eu parecia um menino com esse cabelo estranho. Só porque ele é curto não quer dizer que sou um menino. Eu me acho bonita assim e gosto do meu cabelo do jeito que ele é.

A personagem do texto teve que cortar o cabelo porque:

- A) a mãe dela acha bonito cabelo curto
- B) o padrasto a obrigou
- C) *ela fez um acordo com o padrasto*
- D) ela queria parecer um menino.

O que o resultado do item indica?

A leitura do texto não exige domínio da nomenclatura de classificação gramatical (conjunções), mas compreensão efetiva da natureza e do sentido das articulações e ligações entre os diversos segmentos dos períodos e do texto.

Este item apresenta-se fácil, talvez pela tipologia (narrativa), com a qual os alunos estão familiarizados. O resultado foi muito positivo, pois 80% dos alunos acertaram o item. Os que

se dispersaram para as alternativas incorretas não conseguiram, ainda, dominar os conhecimentos sobre organização textual e têm dificuldade de identificar a relação de causa/consequência notadamente quando o conectivo não se encontra presente no texto. São leitores ainda imaturos e não apreenderam o sentido global do texto e podem ter seguido pistas verbais falsas.

Descritor 15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Que habilidade pretendemos avaliar?

Em todo texto de maior extensão aparecem expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas em busca de uma concatenação perfeita entre as partes do texto. Entre as mais comuns, podemos citar as relações de causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc. Reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão é uma habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto. Um item voltado para o reconhecimento de tais relações deve focalizar as expressões sinalizadoras e seu valor semântico, sejam conjunções, preposições ou locuções adverbiais. Com este item, pretendemos avaliar a habilidade de o aluno perceber a coerência textual, partindo da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual. No texto a seguir, enfatizamos a relação lógico-discursiva das conjunções. Atividade aplicada:

Técnicas corretas de escovação:



Coloque a escova em um ângulo de 45 graus em relação à gengiva. Movimente a escova, afastando-a da gengiva.

Escove delicadamente as partes internas, externas e de mastigação de cada dente com movimentos curtos de trás para a frente.

Com cuidado, escove a língua para remover bactérias e purificar o hálito.

Uso correto do fio dental:



Use aproximadamente 40 centímetros de fio, deixando um pedaço livre entre os dedos.

Siga, com cuidado, as curvas dos dentes.

Assegure-se de limpar além da linha da gengiva, mas não force demasiado o fio contra a gengiva.

(Disponível: <https://www.colgateprofissional.com.br/professional-education/articles/o-que-e-uma-boa-higiene-bucal#>. Acesso em 12 mai. 2024).

Nesse texto, no trecho “Assegure-se de limpar além da linha da gengiva, **mas** não force demasiado o fio contra a gengiva”, a palavra em destaque estabelece uma relação de

- A) adição
- B) conclusão
- C) explicação
- D) oposição.

O que o resultado do item indica?

Na atividade de leitura, a identificação dos recursos coesivos e de sua função textual permite perceber as relações lógico-discursivas na construção das ideias.

O item propõe-se a tratar da função lógico-discursiva da conjunção “mas”. Os alunos que assinalaram a alternativa correta “D” relacionaram o enunciado do item em análise ao texto como um todo, compreendendo que, após a defesa de seu ponto de vista, o autor passou a alertar o usuário de fio dental que não pode forçar contra a gengiva para não machucar o tecido gengival. Nesse contexto, portanto, o uso dessa conjunção indica a relação lógico-discursiva de oposição.

Os alunos que optaram por assinalar outros distratores provavelmente ativeram-se à análise isolada do enunciado. O baixo índice de acerto desse item (10%) é um alerta para o fato de que é preciso considerar, no estudo das conjunções, não apenas o aspecto sintático. Esse estudo deve principalmente abranger as possíveis relações de sentido que as conjunções podem estabelecer.

Descritor 7 – Identificar a tese de um texto

Em geral, um texto argumentativo expõe uma tese, isto é, defende um determinado posicionamento do autor em relação a uma ideia, a uma concepção ou a um fato. A exposição da tese constitui uma estratégia discursiva do autor para mostrar a relevância ou consistência de sua posição e, assim, ganhar a adesão do leitor pela adoção do mesmo conjunto de conclusões. Um item que avalia essa habilidade deve ter como base um texto dissertativo-argumentativo, no qual uma determinada posição ou ponto de vista são defendidos e propostos como válidos para o leitor. Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor. A tese é uma proposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique um argumento entre os diversos que sustentam a proposição apresentada pelo autor.

Pode-se, também, solicitar o contrário, que o aluno identifique a tese com base em um argumento oferecido pelo texto.

Atividade aplicada:

Leia o texto

Quero saber ...se os cachorros podem entender as pessoas

Siiim!!! Os cães foram domesticados há cerca de 30 mil anos. Ao longo desse tempo todo de convivência, diferentes características e habilidades foram sendo selecionadas nesses animais para estreitar sua relação com os humanos. Isso inclui algumas características físicas e comportamentais importantes para a comunicação entre as duas espécies.

Um exemplo interessante é aquele olhar de “coitadinho” que os cães costumam fazer. Essa expressão que derrete nossos corações só é possível devido a músculos existentes ao redor dos olhos dos cachorros, que, curiosamente, não são encontrados em seus parentes mais próximos, os lobos.

Isso não quer dizer que os cães entendem tudo o que falamos, claro. Mas eles são capazes de aprender o significado de várias palavras, mesmo sem passar por nenhum tipo de treinamento ou adestramento. É muito comum, por exemplo, que, ao longo do convívio com pessoas, os cachorros passem a entender o significado de palavras que se referem a coisas do seu interesse a entender o significado de palavras que se referem a coisas do seu interesse. Por exemplo: passear, comida, bolinha, entre outras.

Mas a principal parte da comunicação entre humanos e cachorros se dá mesmo através da linguagem não falada. Ou seja, através de olhares, expressões faciais e linguagem corporal. Vários experimentos já mostraram que os cães são melhores do que lobos, e até mesmo do que os inteligentes chimpanzés, em interpretar gestos, expressões faciais e olhares humanos.

Fonte: (SÃO PEDRO, Vinícius. **Quero saber ...se os cachorros podem entender as pessoas**. CHC, n. 334, jul. 2022. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/quero-saber-334/> . Acesso em: 27 nov. 2024).

A tese defendida no texto está expressa no trecho

- A) os cães são capazes de aprender o significado de várias palavras.
- B) *os cachorros passaram a entender o significado de palavras de seu interesse.*
- C) vários experimentos apontaram que os cães são melhores que os lobos e chimpanzés, em interpretar, gestos e expressões faciais e olhares humanos.
- D) Durante o tempo, esses animais selecionaram habilidades para estreitar sua relação com os humanos.

O que o resultado do item indica?

O descritor 7 procura analisar a habilidade do leitor em relação às estruturas próprias de textos argumentativos, pois se espera que identifique o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor. Trata-se de um descritor importante não só para alunos dos anos finais como também para alunos do ensino médio, já que esses devem apresentar maior capacidade de lidar com o pensamento lógico e com o raciocínio abstrato.

O texto selecionado é de fácil leitura, embora a temática não faça parte do cotidiano dos alunos. O item apresentou resultados aquém do esperado de alunos do 6º ano, pois apenas (40%) acertaram o item. De toda forma, esses alunos podem ser considerados leitores competentes, pois souberam estabelecer hierarquia entre as ideias do texto e distinguir a afirmativa que apresenta a ideia defendida pelo autor. É de se observar que a dispersão para as alternativas erradas denota desconhecimento por parte dos alunos de identificar as estruturas próprias de

textos argumentativos. No caso específico deste item, as informações das alternativas erradas são fatos apresentados e que se distinguem nitidamente da ideia defendida pelo autor (alternativa “B”).

Descritor 8 – Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la

Que habilidade pretendemos avaliar?

Expor uma tese, naturalmente, exige a apresentação de argumentos que a fundamentem. Ou seja, os argumentos apresentados funcionam como razões ou como fundamentos de que a tese defendida tem sentido e consistência. Nas práticas sociais que envolvem a proposição de um certo posicionamento ou ponto de vista, a estratégia de oferecer argumentos – não por acaso chamada de argumentação – é um recurso de primeira importância. O item relacionado a esse descritor deve levar o aluno a identificar, em uma passagem de caráter argumentativo, as razões oferecidas em defesa do posicionamento assumido pelo autor. Pretende-se, com este item, que o leitor identifique os argumentos utilizados pelo autor na construção de um texto argumentativo. Essa tarefa exige que o leitor, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo.

Atividade aplicada:

Leia o texto.

Os filhos podem dormir com os pais?

(Fragmento)

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações subjacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente. Posternak – Este hábito é bem frequente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que aguentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacaneia” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.

ISTOÉ, setembro de 2003, p. 1772.

O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa

- A) *a birra na madrugada é pior*
- B) a criança tem motivações subjacentes
- C) o fato é muitas vezes eventual
- D) os limites estão claros

O que o resultado do item indica?

O descritor 8 procura também analisar a habilidade do leitor em relação às estruturas próprias de textos argumentativos, pois se espera que identifique os elementos que são apresentados como fatores que reforçam, sustentam ou confirmam uma determinada tese, ou seja, que o leitor compreenda a relação entre a tese e seus argumentos. Trata-se de um descritor importante para alunos de ensino médio, já que esses devem apresentar maior capacidade de lidar com o pensamento lógico e com o raciocínio abstrato.

O item em pauta solicita ao leitor que identifique, entre vários argumentos apresentados no texto e retomados nas diversas opções, aquele que reforça a ideia da dinamicidade da língua, já apresentada no título. No enunciado, entretanto, essa ideia é apresentada por meio de uma substituição lexical, uma nova denominação – “dinamicidade” – o que exige a habilidade de reconhecer vocabulário mais complexo em uma outra formulação, ou seja, uma paráfrase.

O item apresentou resultados muito satisfatórios, pois, além de obter um percentual considerável de respostas corretas – alternativa “A” – (50%), os alunos com melhor resultado na prova como um todo escolheram o gabarito. Entretanto, 50% dos alunos se dispersaram para as alternativas erradas. Eles não desenvolveram, ainda, a habilidade de estabelecer hierarquia entre as ideias do texto.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a estrutura e a organização do texto e localizar a informação principal e as informações secundárias que o compõem. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual pode ser solicitado ao aluno que ele identifique a parte principal ou outras partes secundárias na qual o texto se organiza.

Se um texto é uma rede de relações, um “tecido” em que diferentes fios se articulam, nem todos “os fios” têm a mesma importância para o seu entendimento global. Tudo não pode ser percebido, portanto, como tendo igual relevância. Ou seja, há uma espécie de hierarquia entre as informações ou ideias apresentadas, de modo que umas convergem para o núcleo principal do texto, enquanto outras são apenas informações adicionais, acessórias, que apenas ilustram ou exemplificam o que está sendo dito. Perceber essa hierarquia das informações, das ideias, dos argumentos presentes em um texto constitui uma habilidade fundamental para a constituição de um leitor crítico e maduro. Um item voltado para a avaliação dessa habilidade deve levar o aluno a distinguir, entre uma série de segmentos, aqueles que constituem elementos principais ou secundários do texto. É comum, entre os alunos, confundir “partes secundárias” do texto com a “parte principal”. A construção dessa competência é muito importante para desenvolver a habilidade de resumir textos.

As autoras Fulgêncio e Liberato (1998, p. 48) afirmam que os “tópicos mal sinalizados ou inadequadamente representados são mais difíceis de ler.” Seguimos, no entanto, o conselho delas que, quando o tópico é representado na primeira sentença, facilita a leitura. No caso, o leitor não terá de atribuir dificuldade do/no texto.

Atividade aplicada:

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial.

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo.

Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996).

No texto “Animais no espaço”, a informação principal é

A) “A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço”

- B) “Os russos já usavam cachorros em suas experiências”
- C) “Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”
- D) “Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”

O que o resultado do item indica?

Neste item, objetiva-se verificar se o aluno consegue diferenciar as partes principais das secundárias na leitura e compreensão de um texto. O título “Animais no espaço”, somado ao título, que vários animais fizeram viagem espacial, que o sistema cardíaco dos cachorros é parecido com o dos seres humanos e que a cadela Laika foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, leva à alternativa “A” (60%). As alternativas B (“Os russos já usavam cachorros em suas experiências”) C (“Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”) e D (“Eros foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”), que também contêm ideias do texto, embora secundárias, foram assinaladas pelos alunos, com percentuais de 10%, 10% e 20%, respectivamente, o que demonstra a dificuldade que alguns alunos manifestam de diferenciar o principal do secundário em termos de leitura. Note-se que as respostas erradas se distribuem quase homogeneamente entre as três alternativas.

Como apenas seis alunos que se submeteram ao teste souberam qual era a principal informação do texto, esse resultado aponta para a necessidade de se trabalhar as noções de ideia principal e ideias secundárias, assim como o papel desempenhado pelas ideias secundárias na composição da ideia principal. Essa habilidade é essencial para que o aluno possa, não apenas compreender o texto, mas ser capaz de realizar outras tarefas, como leitura de gêneros variados e produção de textos em geral, especialmente, no que tange a este descritor, resumo e resenha.

Após a aplicação dessas atividades, recolhemos os referidos exercícios para o levantamento das respostas dadas pelos alunos participantes, as quais foram contabilizadas e sintetizadas na tabela abaixo:

Tabela 4 - Resultado da avaliação diagnóstica

TÓPICO I: PROCEDIMENTOS DE LEITURA	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	70%	30%
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	50%	50%
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	40%	60%

D6 – Identificar o tema de um texto.	80%	20%
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	30%	70%
TÓPICO IV: COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO		
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	60%	40%
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	30%	70%
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	80%	20%
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	10%	90%
D7 – Identificar a tese de um texto.	40%	60%
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	50%	50%
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	60%	40%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com esses resultados em mãos, trouxeram-me a seguinte preocupação: como tentar amenizar as dificuldades leitoras dos meus alunos? Assim, elaboramos as oficinas de leitura, a partir dos resultados da diagnose inicial, cujos descritores em que os alunos sentiram maior dificuldade. Nesse sentido que selecionamos os textos para desenvolver essas habilidades leitoras.

5.3 Oficinas de leitura

Nesta etapa, as oficinas de leitura ocorrem durante cinco semanas (cada aula com duração de 90 minutos/aulas geminadas). Logo, cada uma recebia uma nomeação temática baseada no descritor estudado. Na primeira oficina, enfatizamos os seguintes descritores: D1, D3 e D4, essa escolha foi selecionada por que havia, entre os descritores, uma contiguidade temática: localização de uma informação e as inferências relativas ao texto. O roteiro das oficinas foi o seguinte: 2ª oficina: D4 e D14; 3ª oficina: D2 e D10, 4ª oficina D11 e D15 e, por último, a oficina com os seguintes descritores: D7, D8 e D9.

Por que a escolha das oficinas de leitura? Primeiramente por dois objetivos: (a) aprimorar a capacidade leitora dos alunos e (b) melhorar suas habilidades de compreensão e interpretação de textos, de variados gêneros. Todas as oficinas foram conduzidas pelo professor pesquisador, o qual selecionou os textos adequados ao nível de proficiência de seus alunos.

Durante as sessões, os alunos não só tiveram a chance de ler os textos em voz alta, como também discutir seu conteúdo e significado, além de realizar as atividades propostas relacionadas à compreensão e interpretação do texto.

O planejamento dessa pesquisa aplicada em sala de aula efetivou-se em cinco *Oficinas de leitura*, cada uma girava em torno de dois ou mais temas, cujos títulos das oficinas eram os mesmos dos descritores de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil e SAEB.

As oficinas de leitura, como exemplo a de nº 1 (primeira semana), foram baseadas nos descritores D1, D3 e D4, ou seja, trabalhar as habilidades “Localizar informações implícitas em um texto”, “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” e “Inferir uma informação implícita em um texto”. Adiante, será mostrado detalhadamente todo o processo das oficinas.

Enumeramos, abaixo, os benefícios das oficinas de leitura.

- Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de leitura, assim como a compreensão de textos. O aluno entra em contato não só com diferentes gêneros textuais, como também com as suas diferentes tipologias. Consolidando, de certas formas, as estruturas linguísticas.

- O aluno identifica as ideias principais e secundárias.

- Compreensão de vocabulário desconhecido, entre outros aspectos. O aluno é orientado a buscar o significado das palavras desconhecidas, buscar seu significado em diferentes contextos. Fazer inferência de seu sentido naquele contexto específico.

Outro benefício importante: os alunos, ao participarem de uma oficina de leitura, têm uma oportunidade de melhorar sua pronúncia e fluência no idioma materno. Uma vez que esses alunos são incentivados a ler em voz alta (protocolos verbais) e discutir os textos com os colegas e professor.

- **Oficina 1:**

Na primeira oficina de leitura, tentamos mostrar algumas dificuldades indicadas por eles em suas respostas às questões da avaliação diagnóstica. Inicialmente, pedimos que abrissem o livro didático à página 186 para que lêssemos o seguinte texto:

Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos

O grafite, antes estereotipado como manifestação marginal, periférica, é um poderoso instrumento de democratização da arte na cidade

Semana passada, soube que Tim Burton, cineasta mundialmente conhecido, produziu um painel exclusivo para transformar uma das faces de um edifício na cidade de São Paulo. O mural, idealizado pelo diretor americano, foi pintado por Luna Buschinelli. A artista transformou uma fachada cinza e monótona em um gigante e simpático robô. Uma maravilha! Arte gratuita e disponível para elogiar e criticar.

Há quem goste, há quem não; porém, duvido que se possa ficar inerte frente a um painel belíssimo do artista brasileiro Eduardo Kobra. O homem é, como dizem popularmente, “um fera”. Tem suas expressões artísticas internacionalmente conhecidas e reverenciadas em cidades cosmopolitas, como Nova Iorque e Amsterdã.

[...]

PEREIRA, Alexandre Queiroz. Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos. *Diário do Nordeste*, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://diariodonordesta.verdesmares.com.br/opiniaao/columnistas/alexandre-queiroz-pereira/murais-e-paineis-urbanos-expressoes-artisticas-por-todos-os-cantos-1.3169053>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Fonte: CEREJA, William e VIANNA, Carolina Dias. **Português:** linguagens: 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. p. 186. (6º ano). -

Livro aberto, sentei-me ao lado de um dos alunos e pedi para que ele (o aluno-colaborador) lesse apenas o primeiro parágrafo, incluindo o título. Após a leitura em voz alta fiz a seguinte pergunta: “O texto fala sobre o quê?” Parou um pouco e me respondeu: “da Arte gratuita¹⁵!”. Refiz a pergunta, e a resposta foi “de um cineasta mundialmente conhecido”. Insatisfeito com a resposta, insisti para que lesse o título: **Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos**. Agora, sim, a resposta veio pronta: “tratava-se de murais e painéis na cidade de São Paulo”. Em seguida, outro aluno perguntou em voz alta o significado da palavra “urbana”. Falei que era o contrário de rural (respondi como provocação!). Devolvi a pergunta à sala: fez-se silêncio, nenhum aluno sabia o significado de “urbano”. Pedi que um aluno pesquisasse, no meu celular, no buscador *Google*, o significado de “urbano”. Urbano: *adjetivo* 1. relativo ou pertencente à cidade, ou que lhe é próprio, ex. “política u.” 2. dotado de urbanidade; afável, civilizado, cortês, ex. “modos u.”. Preocupou-me porque nenhum aluno aproximou-se da resposta certa, aliás, eles nem tentaram responder.

Quanto ao texto, alguns alunos sentiram dificuldade na introdução dos seguintes referentes: Tim Burton, produziu um painel belíssimo; o mural, idealizado pelo diretor americano; Luna Buchinelli, quem pintou o quadro e, por fim, Eduardo Kobra, pintou um painel

¹⁵ Esses dados foram registrados no caderno de campo de pesquisa ao longo da intervenção.

belíssimo. A dificuldade deles foi quanto à retomada das seguintes anáforas: cineasta e diretor americano, painel e mural, perguntaram-me a quem essas expressões se referiam? Conclui-se que esses leitores estão construindo hipóteses e testando, reavaliando, confirmando ou anulando outras.

Falei a todos que essas dúvidas deverão ser dirimidas ao longo das Oficinas de Leitura. Apresentamos a nossa proposta aos alunos, expomos e comentamos as principais características das nossas *oficinas* que, entre outras, o aluno-leitor compreenderá melhor a localizar informações explícitas e implícitas em textos, tais como fazer inferência, identificar o tema (assunto), distinguir um fato da opinião, estabelecer relações entre partes de um texto, estabelecer relação de causa/efeito, relações lógico-discursivas com os marcadores textuais como conjunções, advérbios, conectores etc. Para isso, vamos mostrar o plano de ação de cada oficina – cada qual com duração de uma semana – começando pela oficina 1, semana 1.

SEMANA 01 (dia 23 de setembro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
CONTEÚDO(S)	Temáticas e gêneros textuais variados/paráfrase

Projetamos, com o *data-show*, o primeiro descritor do *Tópico I: processamentos de leitura*, D1. Em seguida, projetamos a habilidade indicada pelo descritor, conforme os textos que acompanham cada item, explicado anteriormente, quando comentamos a avaliação diagnóstica. Esta aula teve duração 90 min., porque são aulas geminadas.

Conhecimento prévio necessário: fluência em leitura e entendimento de diversos tipos de texto para seleção das informações explícitas presentes no texto. A compreensão textual trata do entendimento do texto. Este comando sugere que o leitor vá buscar informações localizada na superfície do texto ou pode vir expressa por meio de uma paráfrase, isto é, pode ser dito de outra maneira.

Durante a oficina 1, focalizamos atividades voltadas para aquisição e desenvolvimento dessa habilidade. Encontrando dificuldade, solicitamos ao aluno que retornasse ao texto para que, assim, ele pudesse identificar a informação localizada na superfície.

Foi trabalhado o texto, abaixo, *Os Sete Corvos*, dos Irmãos Grimm. Esse conto encontra-se no livro didático dos alunos, do qual extraímos alguns fragmentos e textos completos para as nossas oficinas.

Texto 1

Os sete corvos

Era uma vez um homem que tinha sete filhos. Mas nenhuma filha. Seu maior desejo era ganhar uma menina. Quando sua esposa contou que esperava mais um bebê, ele ficou cheio de esperança: — Tomara que seja uma menina!

Seu sonho foi realizado. Uma menina nasceu! O pai ficou muito contente. Mas a saúde do bebê era frágil. Com medo de que ela morresse, o pai decidiu batizá-la em casa. Enquanto o padre não chegava, pediu para um dos filhos ir ao riacho mais próximo, buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás. Todos queriam ser o primeiro a levar água para o pai.

Na disputa, o jarro caiu na água. Os sete filhos ficaram com medo do pai, que era muito bravo. E sem coragem de voltar para casa.

O pai ficou impaciente.

— Devem estar se divertindo, sem dar atenção ao meu pedido!

Fonte: CEREJA, William e VIANNA, Carolina Dias. **Português:** linguagens: 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. p. 14. (6º ano).

Inicialmente, trabalhamos alguns conceitos referentes à estrutura do texto, ao conteúdo e aos recursos linguísticos da narrativa. Para essa e outras atividades, utilizamos os protocolos verbais: leitura e verbalização. Como todos já conheciam o texto, escolhemos para início de nossa conversa a contextualização do conto maravilhoso. Preparação prévia que é essencial para a leitura de qualquer texto em sala de aula.

P: Vou começar perguntando... o que vocês entendem pelo título?

S1: Que o texto vai falar dos filhos que viraram corvos. (O aluno já conhecia o texto das aulas anteriores!)

P: Muito bem. Mas o número 7 presente no título diz a você alguma coisa? O que ele significa na crença popular? Alguém tem alguma lembrança do significado do número sete?

(silêncio)

P: No mundo, segundo algumas crenças, o número 7 está associado a azar, a crise e a dificuldade. Será que vamos encontrar isso no texto?

Para que eles desenvolvessem melhor as habilidades previstas no D1, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: qual o desejo do pai dessa família? No caso, pedimos que todos escrevessem a resposta no caderno. Essa resposta escrita deu-se porque eles queriam responder atropelando o turno de fala de quem, realmente, deveria responder. Neste caso, tive que cronometrar o tempo de 1min para a resposta.

Com essa pergunta, tentei desafiar o aluno para que ele mobilizasse os recursos sociocognitivos, culturais e linguísticos no contexto de situação-problema¹⁶, fazendo com que ele tomasse decisões favoráveis à sua resposta, ao seu “saber fazer”, às suas competências adquiridas. Assim, continuamos o trabalho com os textos a seguir:

Observe os textos abaixo e responda aos seguintes questionamentos.

Texto 1.



Minha terra tem palmeiras / Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam / Não gorjeiam como lá.

Canção do Exílio. Gonçalves Dias. Fragmento.

Texto 2.

Minha terra tem palmares / Onde gorjeia o mar
Os pássaros daqui / Não cantam como os de lá.

Canto de Regresso à Pátria. Oswald de Andrade. Fragmento.

Após a leitura, levantamos alguns questionamentos: analisando a estrutura dos textos, a que gênero textual eles pertenciam? Ouvi algumas respostas e, em seguida, teci alguns comentários: sugerir que eles observassem a estrutura dos textos, ambos tinham versos e estrofes, cujo objetivo é expressar sentimentos, emoções e pensamentos.

E o que os textos possuem de semelhante? Quanto à estrutura: rima e estrofe. Quanto a linguagem: a poética.

¹⁶ Segundo o *Guia de elaboração e revisão de itens*, “situação-problema” é “um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais. Uma situação-problema deve estar contextualizada de maneira que permita ao participante aproveitar e incorporar situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam para aproximar os temas escolares da realidade extraescolar (*Guia de Elaboração e Revisão de Itens. Volume 1*).

Abordamos que os textos tratam de uma intertextualidade, ou seja, são textos que apresentam partes integral ou parcialmente, semelhantes ou idênticas de textos produzidos anteriormente. Enfatizamos que, dentre os tipos de intertextualidade, temos também a paráfrase é um texto baseado em outro, mas produzido com palavras diferentes.

A principal característica da paráfrase é:

- A) Repetir as mesmas palavras da frase original.
- B) Ironizar um conteúdo de um texto ou imagem cultural.
- C) Sofisticar uma ideia com linguagem complexa, mudando o sentido do texto original.
- D) Aproveitar o sentido de um texto, e usar novas palavras para transmiti-lo.

SEMANA 01 (24 de setembro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
CONTEÚDO(S)	Textos jornalísticos, publicitários e literários. Sinonímia. Denotação e conotação. Figuras de linguagem

Texto 1

Leia o texto e responda às questões.



Fonte: MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação, **Caderno Pedagógico 2023:** Língua Portuguesa, Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2023. p. 5.

1. Que gênero textual é esse?
2. Com que finalidade o locutor produziu o texto?
3. Que tipo de linguagem foi utilizada? Qual a modalidade?
4. A palavra “bolacha” foi empregada em que sentido nesse anúncio publicitário?
5. Qual o objetivo da mensagem?

Revisamos, também, alguns tópicos para essa habilidade, numa análise atenta, o conhecimento de mundo e o repertório cultural de cada estudante pode proporcionar o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações, que levam o leitor à construção de significados.

Assim, como a assimilação dos conteúdos, práticas de leitura, compreensão e interpretação e ao término das atividades indicadas nesta aula, o(a) estudante, ao realizar uma leitura será capaz de melhor inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

As palavras ou expressões podem se apresentar de forma não literal. Assim, o(a) estudante precisa saber identificar quando e como construir novos sentidos às palavras ou expressões.

Para tanto, o estudo de denotação e conotação, bem como de figuras de linguagem, são fundamentais para a habilidade que iremos trabalhar.

Texto 2

Qual o sentido da palavra paredão?

Imagem 2



Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/bbb/enquete-bbb-25-votacao-do-1-paredao-mostra-qual->

dupla-vai-sair-do-jogo-131066 Acesso: 21/07/2025¹⁷

1. As imagens retratam o mesmo significado para a palavra paredão?
2. Quais significados podemos atribuir a cada uma das imagens?

SEMANA 01 (26 de setembro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
CONTEÚDO(S)	Leitura e interpretação de temas textuais. Inferência.

Iniciei minha aula conversando com os(as) estudantes a respeito da importância da leitura e da interpretação de textos diversos e dos mais variados temas. Dando prosseguimento, levantei os seguintes questionamentos com eles(as):

1. Vocês têm dificuldade em realizar interpretação de textos?
2. Quais os tipos de textos vocês mais gostam de fazer leitura?

Iniciei a aula retomando a importância da linguagem, expliquei aos (às) estudantes, de forma mais pontual, a interpretação de textos e a importância dessa habilidade para o aprendizado. Essa habilidade corresponde àquele sentido que deve ser lido, embora não esteja escrito, visível, na superfície do texto, ou seja, onde a compreensão se dá nas entrelinhas. Aqui, o leitor constrói o significado daquilo que não está escrito, a partir das informações, das marcas, contidas no texto, porém o autor achou desnecessário explicar, pois julgou que o leitor já conhecia a informação.

Agora, vamos à prática de leitura. Será que a informação está explícita ou implícita nessa tirinha de Quino?

Texto 1



¹⁷ Imagem atualizada, especialmente para essa revisão textual. Já a oficina de leitura referia-se ao paredão de 2024.



Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/mafalda/> Acesso em: 18/01/2024.

Em seguida, perguntei se após a leitura atenta dos quadrinhos o que era possível concluir. A maioria parou na “superfície do texto”: que havia um doente na casa de Mafalda que nem era o pai nem a mãe. E quem era? O mundo. Fazia sentido o que Mafalda afirmava? Que o mundo estava, realmente, doente?

Foi quando começamos a relacionar a doença do mundo com a fome, a guerra, a intolerância, o preconceito, a violência, a falta de amor etc. Portanto, eles compreenderam que essas palavras não estavam “escritas” no texto e conseguiram, lendo o texto, entender a inferência. O leitor, nesse caso, lança mão de seu conhecimento de mundo, enciclopédico, social, linguístico etc., conforme dissertamos no referencial teórico desta pesquisa.

- **Oficina 2:**

Neste tópico, apresentaremos as atividades desenvolvidas na segunda oficina de leitura.

SEMANA 02 (30 de setembro – aulas)

HABILIDADE:	D6 - Identificar o tema de um texto.
CONTÉUDO(S)	Gênero textuais variados. Distinção assunto X tema X título.

Para iniciar essa aula, projetei três palavras:

EDUCAÇÃO

ESPORTE

CULTURA

Expliquei de forma mais pontual que essas palavras têm em comum o fato de terem um sentido mais abrangente, um sentido mais amplo, por isso são classificadas como assunto.

Comparei a palavra “educação” com uma bolsa, nela cabem “educação no trânsito”, “educação familiar”, “escolar”, “a influência da televisão na educação dos filhos” etc. assim também como a palavra “esporte”. Perguntei: o que vocês colocariam nessa bolsa, ou melhor, nessa sacola? E vieram as palavras: futebol, voleibol, tênis, etc. Pois então, a atividade que vocês citaram, chama-se “tema”. O tema é um recorte do assunto e apresenta um ponto de vista, permitindo que se inicie uma discussão a respeito.

Texto

Leia o texto abaixo.

A brasileira Sandra Maria Feliciano Silva, 51, moradora de Porto Velho (RO), está entre os cem candidatos pré-selecionados para uma missão que pretende colonizar Marte em 2025, informou a fundação Mars One, que organiza a expedição.

De um total inicial de mais de 202 mil candidatos inscritos em 2013, apenas cem restaram na terceira seletiva da Mars One. Uma segunda fase de seleção já havia reduzido esse número para 1.058 candidatos.

“O grande corte de candidatos é um passo importante para sabermos quem tem as qualidades certas para ir a Marte”, disse em comunicado Bas Lansdorp, cofundador e diretor-executivo da fundação.

No perfil divulgado pela Mars One, Sandra afirma ser formada em administração e direito.

Ela também é professora [...] especialista em segurança pública.

A candidata também mantém uma página no Facebook sobre aquários. Ela escreveu um livro de ficção chamado “Os Ancestrais”, publicado em dezembro passado. Entre os temas de interesse dela estão astronomia, física, biologia, administração de crise e ecologia de sistemas fechados.

Em um vídeo divulgado pela fundação, Sandra diz que tem “a coragem e o espírito certos” para participar desta missão.

Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/redacao/2015/02/16/missao-marte-brasileira-esta-entre-cem-pre-candidatos-a-colonizar-planeta.htm>. Acesso em: 1 out. 2024. Fragmento.

O tema desse texto é

- A) a pré-seleção de uma brasileira para ir à Marte.
- B) a vida profissional de Sandra Maria Feliciano Silva.
- C) o comunicado feito pelo diretor Bas Lansdorp.
- D) o número de selecionados para habitar Marte.

SEMANA 02 (01 e 03 de outubro – 04 aulas)

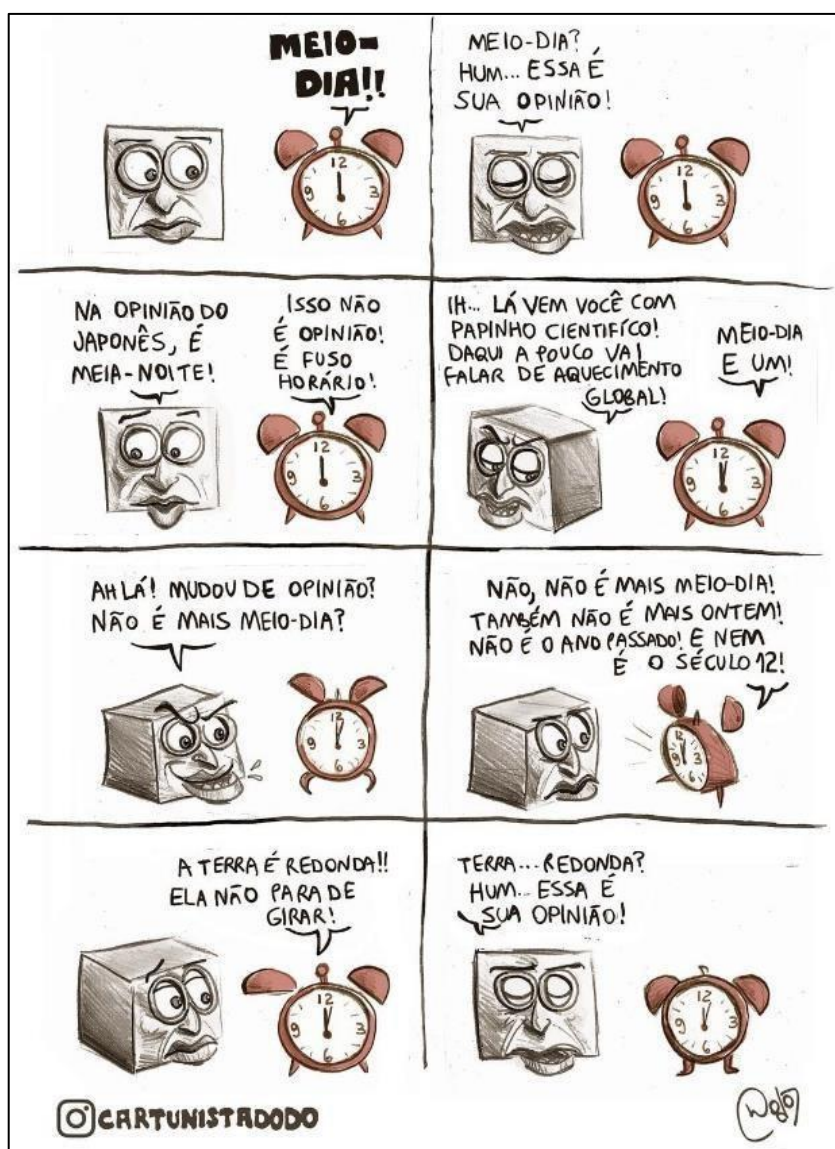
HABILIDADE:	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
CONTEÚDO(S)	Gênero textuais variados. Distinção fato X opinião.

Apresentei o cartum, abaixo, para que discutíssemos sobre fato ou opinião.

FATO – Aquilo que aconteceu ou que está para acontecer; Pode ser comprovado (por números, documentos, registros...); Realidade; verdade; Pode ser verificado, fundamentado ou negado por critérios e evidências - objetividade.

OPINIÃO – Uma interpretação; julgamento pessoal; É o que alguém pensa sobre um acontecimento; Uma visão sobre alguma coisa; As opiniões refletem crenças, juízos, valores – subjetividade. Pontuei o uso da 1ª pessoa verbal, dos modalizadores (como adjetivos, advérbios ou locuções adjetivas e adverbiais), bem como os de articuladores como “no entanto”, “apesar disso” podem sinalizar opiniões expressas em um texto.

Texto 1.



Texto 2.**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”.

Essas duas primeiras semanas de oficinas de leitura que foram referentes ao tópico I – Procedimento de leitura – da Matriz de Referência do SAEB, cujo tema proposto foi estratégias de leitura. Envolveram dois grandes eixos: do texto (linguístico) e o do real (contexto). Inicialmente, propomos a seguinte questão: o que é leitura? Quem lê? O que lê? E para que se lê? E, no nosso caso, como professores de LP, também nos indagamos: qual é o papel da escola na formação do leitor?

Ler um texto é, antes de tudo, atribuir significações. É uma operação complexa a leitura, requer do leitor todo seu conhecimento de mundo e toda sua experiência existencial, e é nesse processo de aproximação do texto que se atribui significações a ele. E a construção do real nasce dessa leitura, desse tecido, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 1987, p. 12).

No primeiro momento da nossa oficina de leitura (D1), o aluno percebeu que deve ser capaz de parafrasear o texto, reconstruir o texto com suas próprias palavras, sem acréscimos ou supressões, prevalecendo a reconstituição do significado denotativo. Nesta etapa, o aluno foi capaz de resumir o que leu, dar um título ao texto, ou seja, o aluno deu um passo adiante para a compreensão global do texto.

Em um outro momento (D3 e D4) o aluno foi capaz de interpretá-lo, perceber os significados ocultos nas palavras e nas informações implícitas dos textos. Nesta etapa, criamos

oportunidades para que o aluno se manifestasse livremente. Buscamos apoiar-se no conhecimento da pragmática, fazendo com que o aluno trouxesse para o texto suas impressões sobre o mesmo, aproximando-o a significados possíveis ou plausíveis, percebendo que, no limite do texto, não há significado único, mas possíveis. Alcançando dessa forma a leitura crítica, formando, também, o leitor crítico, que é nosso objetivo maior.

Segundo Brandão (2011, p. 22), dentre os vários conceitos existentes, ela caracteriza o perfil do que seja o “leitor crítico”:

- *não é apenas um decifrador de sinais*, é um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- *é cooperativo*, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- *é produtivo*, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um coenunciador;
- *é, enfim, sujeito do processo de ler* e não objeto, receptáculo de informações. (Brandão, 2011, p. 22).

Com Vygotsky aprendemos, segundo o artigo da professora Friedrich (2011, p.57) que “saberes ensinados na escola não podem ser transmitidos tais e quais ao aluno, eles devem ser dados com o objetivo de incitar um poder fazer constituído pelo próprio aluno”. E é esse aluno – que *pode fazer* –, que deve buscar dialogar com o texto, recriar sentidos, fazer inferências. Nessa primeira *Oficina*, foi um momento de descobertas, tanto para o discente quanto para o professor de LP, descobertas pelo qual o texto deixa “pistas”, deixa “sinais”. Descobertas que indicam por/para onde o leitor deva caminhar. Assim, também, oportunizam ao professor a fazer suas descobertas, pois o profissional que planeja uma aula de leitura, compreende, também, as mudanças em sua prática diária, em suas estratégias, em sua metodologia. Porque é capaz de pensar naquele aluno desestimulado e, de repente, dali se conseguir “arrancar /algum roçado da cinza”¹⁸. Tornar, aos poucos, esses alunos leitores.

• Oficina 3:

Neste tópico, apresentaremos as atividades desenvolvidas na terceira oficina de leitura.

SEMANA 03 (7 de outubro – 2 aulas)

¹⁸ Versos de João Cabral de Melo Neto, extraídos do poema Morte e Vida Severina. In: NETO, João Cabral de Melo. Morte e Vida Severina: e outros poemas em voz alta. 20ª ed., Rio de Janeiro: J, Olympio, 1984.

HABILIDADE:	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
CONTEÚDO(S)	Gênero textuais diversos. Anáfora e catáfora. Pronomes e advérbios.

Iniciei esta aula recordando com os(as) estudantes os conceitos e funções dos **pronomes e advérbios**, bem como a importância de um texto ter **coesão**, pois eles darão embasamento para a continuidade da aula, a fim de se chegar ao objetivo, que é fazer com que o(a) estudante desenvolva com êxito a habilidade do Descritor 02.

Abordei na aula os conceitos de anáfora e catáfora. Recapitulei também os conceitos de “coesão” e “coesão referencial”.

A **anáfora** é uma ferramenta de retomada que ajuda na coesão e coerência textual, na medida em que estabelece relação entre diferentes partes do texto. Nesse sentido, **a anáfora** distingue-se da **catáfora**, pois a primeira faz um movimento de retorno, e a segunda, um movimento de ida, em relação a outros elementos do texto.

Texto 1.

Leia o texto abaixo:



Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2483330398479604&id=191697317642935&set=a.1917193543073>
 98 Acesso em: 15 jan. 24.

Após a leitura, indaguei os(as) estudantes:

1. A palavra ISSO, no primeiro quadrinho, se refere a que?
2. A frase está localizada antes ou depois da palavra ISSO?
3. A que outra palavra NESTE se refere, no terceiro quadrinho?
4. A palavra vem antes ou depois de NESTE?

Texto 2.

Atividade desse descritor D2.

Quero saber ...se os cachorros podem entender as pessoas

Siiim!!! Os cães foram domesticados há cerca de 30 mil anos. Ao longo desse tempo todo de convivência, diferentes características e habilidades foram sendo selecionadas nesses animais para estreitar sua relação com os humanos. Isso inclui algumas características físicas e comportamentais importantes para a comunicação entre as duas espécies.

Um exemplo interessante é aquele olhar de “coitadinho” que os cães costumam fazer. Essa expressão que derrete nossos corações só é possível devido a músculos existentes ao redor dos olhos dos cachorros, que, curiosamente, não são encontrados em seus parentes mais próximos, os lobos.

Isso não quer dizer que os cães entendem tudo o que falamos, claro. Mas eles são capazes de aprender o significado de várias palavras, mesmo sem passar por nenhum tipo de treinamento ou adestramento. É muito comum, por exemplo, que, ao longo do convívio com pessoas, os cachorros passem a entender o significado de palavras que se referem a coisas do seu interesse a entender o significado de palavras que se referem a coisas do seu interesse. Por exemplo: passear, comida, bolinha, entre outras.

Mas a principal parte da comunicação entre humanos e cachorros se dá mesmo através da linguagem não falada. Ou seja, através de olhares, expressões faciais e linguagem corporal. Vários experimentos já mostraram que os cães são melhores do que lobos, e até mesmo do que os inteligentes chimpanzés, em interpretar gestos, expressões faciais e olhares humanos.

Fonte: (SÃO PEDRO, Vinícius. **Quero saber ...se os cachorros podem entender as pessoas**. CHC, n. 334, jul. 2022. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/quero-saber-334/> . Acesso em: 27 ago. 2024).

Nesse texto, no trecho “Mas eles são capazes de aprender...” (3º parágrafo), a palavra em destaque substitui

- A) cães.
- B) chipanzés.
- C) humanos.
- D) lobos.

SEMANA 03 (08 e 10 de outubro – 4 aulas)

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

CONTEÚDO(S)	Textos narrativos. Elementos da narrativa. Conflito gerador do enredo.
--------------------	--

Projetei o texto seguinte na parede da sala de aula para que os(as) estudantes lessem lentamente. Alguns perceberam, de início, que o conto fora extraído do livro didático deles, alguns quiseram acompanhar pelo livro.

Texto 1.

Leia, agora, um trecho do livro.

Felizes quase sempre Antônio Prata (livro: <i>Felizes para Sempre</i>) Era uma vez uma princesa que viveu feliz para sempre. Ah, ela nunca vai esquecer o primeiro dia em que viveu feliz para sempre! Acordou ao lado do seu príncipe encantado só quando não tinha mais nem um tiquinho de sono para aproveitar, abriu a janela do quarto lá no alto do castelo e deu de cara com o dia mais lindo que já fez num conto de fadas. O sol brilhava bem forte no meio do céu azul e uma única nuvenzinha passava num canto, caso eles quisessem deitar na grama e brincar de adivinhar as figuras. E foi isso mesmo que eles fizeram. Correram pro gramado, deitaram e ficaram lá, de papo pro ar, comendo bolo de chocolate com sorvete de creme e dizendo o que viam na nuvem: - Um urso! - Uma locomotiva! - Uma bota engraçada! - O cabelo da vovó quando acorda! - Um pirulito mordido! - Uma dentadura banguela! O príncipe e a princesa passaram o dia todo brincando, cantando, montando a cavalo, andando de bicicleta, tomando banho de cachoeira, fazendo guerra de frutas no pomar e se divertiram muito. À noite, depois de um jantar só de sobremesa, o filme preferido deles passou num telão, e foram pra cama contentes, sem nem ter que escovar os dentes, porque quando a gente é feliz para sempre os dentes são autolimpantes. Dormiram abraçadinhos, torcendo para que o dia seguinte fosse igual ao anterior. E não é que foi? Eles acordaram só quando não tinham mais nem um tiquinho de sono para aproveitar, abriram a janela do quarto lá no alto do castelo e deram de cara com o dia mais lindo que já fez num conto de fadas. O sol brilhava bem forte no meio do céu azul e uma única nuvenzinha passava num canto, caso eles quisessem deitar na grama e brincar de adivinhar as figuras. [...] [...] no milésimo trilionésimo quarto dia sendo felizes para sempre, o príncipe e a princesa estavam tão entediados que não conseguiam mais imaginar nenhuma figura na nuvenzinha no canto do céu. [...] Fonte: CEREJA, William e VIANNA, Carolina Dias Português linguagens. 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. p. 36. (<i>Português linguagens, 6º ano</i>).

Perguntamos:

1. Qual o título do texto? O que sinaliza o advérbio “quase” no título?
2. Quem conta a história? Narrador-personagem ou narrador-observador?
3. Quem são os personagens dessa história?
4. Onde se passa história?
5. Por que o casal ficou entediado?
6. Qual o conflito do conto?

Texto 2.

Texto para atividade.

Urubus e Sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“— Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

— Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem. E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.

Fonte: ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-82.

No contexto, o que gera o conflito é

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a fundação de uma escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

Os temas que compuseram a agenda dessa semana foram bastante complexos de serem inseridos e trabalhados numa turma de 6º ano do ensino fundamental. Discutir a questão de introdução referencial (ou objeto-de-discurso), expressão referencial (anáfora e catáfora), recategorização do referente etc., lógico que toda essa nomenclatura passou longe da sala de aula. E com razão! Porém, como facilitar o difícil, foi minha primeira preocupação durante essa semana.

No texto 2 (Quero saber ...se os cachorros podem entender as pessoas), foram introduzidos vários elementos de objetos de discurso (ou referentes) da história: cachorros, músculos, olhos, lobos e outros tantos. Alguns desses objetos são retomados na história, poderão aparecer mais de uma vez, nesses casos precisam ou não ser nomeados. Por exemplo, cachorros, ao aparecer pela primeira vez pode ter sido nomeado como em destaque no texto a seguir:

Quero saber ...se os cachorros podem entender as pessoas

Diante da necessidade desse objeto aparecer novamente, ou seja, diante da necessidade de ele ser retomado, é possível, entre outras, as seguintes formas de nomeá-lo.

- A substituição do termo utilizado, como hiperônimo.

(...) “diferentes características e habilidades foram sendo selecionadas nesses **animais** para estreitar sua relação com os humanos.”

- A repetição do termo utilizado

(...) “aquele olhar de ‘coitadinho’ (...) só é possível devido a músculos existentes ao redor dos olhos dos **cachorros**.”

- A utilização de um pronome

“Mas **eles** são capazes de aprender o significado de várias palavras”.

Percebe-se, portanto, que, no desenrolar do texto produzido, é possível estabelecer diversas formas de referir ao mesmo objeto.

Em relação a identificar o conflito gerador em textos narrativos, fizemos uma seleção de variados textos – narrativas, poemas, crônicas – para que os alunos se familiarizem com as construções sintáticas, os recursos estilísticos característicos, também, de épocas diferentes. Com esses textos, o trabalho ficou centrado na identificação dos elementos que constituem a narrativa. Porque “Toda narrativa”, segundo Gancho (2001, p. 9), “se estrutura sobre cinco

elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são personagens, num determinado tempo e lugar. (...) [E] é necessária a presença do narrador”.

Apresentamos esses tópicos (referenciação e progressão temática) em textos concretos para que o aluno perceba o saber-fazer. Em seguida, o tópico abaixo, vamos tecer alguns comentários, ainda, sobre coesão e coerência para que possamos trabalhar o descritor 11.

- **Oficina 4:**

Neste tópico, apresentaremos as atividades desenvolvidas na quarta oficina de leitura.

SEMANA 04 (14 de outubro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D 11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
CONTEÚDO(S)	Coesão e coerência. Oração subordinada adverbial.

A habilidade trabalhada nesta aula necessita de que o(a) estudante retome alguns conceitos, dentre eles, o de Coerência e Coesão que estão diretamente ligados à habilidade exigida neste descritor. Assim, aproveitei a breve explanação sobre esses dois conceitos da aula anterior, falando da importância deles para o estabelecimento da relação de causa e de consequência entre as partes e os elementos de um texto.

Além dos conceitos anteriormente explanados, para que o estudante consiga desenvolver o D11, faz-se necessário, também, a retomada dos conceitos de Orações Subordinadas Adverbiais (aqui não usei essa nomenclatura, porém, dei alguns exemplos para que eles observassem a relação de causa – efeito). Para tanto, a fim de levantar o conhecimento prévio dos(as) estudantes, perguntei a eles(elas): O que significa ser subordinado ao outro ou a alguma coisa? Responderam que é ser dependente do outro. Fiz uma rápida revisão.

Figura 6 - Orações subordinadas adverbiais



Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/oracoes-subordinadas-adverbiais.htm> Acesso em 04.02.2025.

O propósito da atividade seguinte foi solicitar do aluno que ele identifique os elementos que, no texto, estão na interdependência de causa e consequência. Ou seja, que o aluno reconheça a organização do texto, de forma que as relações entre os elementos sejam que um (fato) seja resultado do outro: causa/consequência.

Atividade aplicada.

Leitura.

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

Disponível em: <https://crania.com.br/2024/11/15/a-funcao-da-arte-1-em-o-livro-dos-abracos-de-eduardo-galeano/> Acesso em: 17 ago. 2025.

O menino ficou tremendo, gaguejando porque

- (A) a viagem foi longa.
- (B) as dunas eram muito altas.
- (C) o mar era imenso e belo.
- (D) o pai não o ajudou a ver o mar.

SEMANA 04 (17 de outubro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D 15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
CONTEÚDO(S)	Coesão e coerência. Conjunções e preposições.

Revisamos, nesta oficina de leitura, apenas as conjunções coordenativas e as preposições.

As *Conjunções Coordenativas* ou *Conjunções Coordenadas* são as que ligam as orações coordenadas. Estas orações não dependem sintaticamente das outras, bem como ligam termos

que têm a mesma função gramatical.

As conjunções coordenativas recebem o mesmo nome dos tipos de orações coordenadas sindéticas: **Aditivas** - expressam soma; **Adversativas** - expressam oposição; **Alternativas** - expressam alternância; **Conclusivas** - expressam conclusão; Explicativas - expressam explicação.

Tabela 5 - Conjunções coordenativas

Tipos	Conjunções	Exemplos
Aditivas	e, mas ainda, mas também, nem	Gosta de serra, mas também de mar.
Adversativas	contudo, entretanto, mas, não obstante, no entanto, porém, todavia	Tem carta de motorista, entretanto, não dirige.
Alternativas	já..., já..., ou, ou..., ou..., ora..., ora..., quer..., quer...	Não entendia, ou fingia não entender.
Conclusivas	assim, então, logo, pois (depois do verbo), por conseguinte, por isso, portanto	Vou a sua casa, logo saberei o que aconteceu.
Explicativas	pois (antes do verbo), porquanto, porque, que	Terminarei amanhã porque estou atrasado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Preposição é a palavra que tem a função de conectivo. Ela pode ser usada para ligar um termo a outro (por exemplo: dente de leite), ou uma oração a outra (por exemplo: Chegarei **daqui** a uma hora.).

As preposições são classificadas em essenciais ou acidentais.

Preposições essenciais são as palavras que só funcionam como preposição.

As preposições essenciais são: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, per, perante, por, sem, sob, sobre, trás.

Preposições acidentais são as palavras de outras classes gramaticais que, em certas frases funcionam como preposição.

Exemplos: afora, como, conforme, consoante, durante, exceto, mediante, menos, salvo, segundo, visto.

Tipos e exemplos de preposições

De acordo com o sentido que as preposições apresentam, em contextos diferentes, podemos identificar alguns tipos de preposição. Os tipos mais comuns são: lugar, modo, tempo, distância, causa, instrumento e finalidade.

Exemplos de preposição de **lugar**: a) O navio veio **de** São Paulo. b) Fui **à** praça.

Exemplos de preposição de **modo**: a) Os prisioneiros eram colocados **em** fila. b) A floresta estava **em** chamas.

Exemplos de preposição de **tempo**: a) **Após** alguns minutos, fui atendido. b) Saímos **ao** amanhecer. Aqui, citamos da conjunção adverbial de tempo: **quando**.

Exemplos de preposição de **finalidade**: a) A praça foi enfeitada **para** a festa. b) Tirei férias **para** descansar.

Em todo texto de maior extensão aparecem expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas. Entre as mais comuns, podemos citar as relações de causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc. Reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão é uma habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto.

No exemplo, abaixo, há o emprego de uma conjunção e (soma) de argumentos. Atividade aplicada

Leitura



SEMÂNTICA E DISCURSO

Não escreva no livro.

Leia o texto a seguir e faça as atividades propostas.

Da paginação

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...

QUINTANA, Mário. *Novas antologias poéticas*. São Paulo: Globo, 2007. p. 170.

O escritor Mário Quintana, em 1979.

Fonte: CEREJA, William e VIANNA, Carolina Dias. **Português:** linguagens: 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. p. 143 (6º ano).

Em “Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas”, a palavra destacada indica

- A) alternância.
- B) oposição.
- C) adição.
- D) explicação.

Foram aulas complexas, muita luta e embate, pausa, continuidade da aula e, ao mesmo tempo, retorno ao ponto zero, porque alguns alunos não estavam acompanhando a explanação, nem a explicação e, conseqüentemente, falha na compreensão do conteúdo, e o professor, como nas palavras de Eduardo Portella que dizia que o verdadeiro escritor não “é o que dificulta as

coisas fáceis, mas o que facilita as coisas difíceis¹⁹”. Tentamos pôr em prática o conselho do escritor baiano: facilitar o difícil; contudo, espero que a nossa pretensão tenha logrado êxito.

Para trabalhar as relações de causa e efeito/consequência (D11), tivemos que nos valer de diferentes estratégias e de textos verbais de diferentes gêneros, em que os alunos puderam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. As notícias de jornais, por exemplo, foram textos excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicitação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem.

Assim também para desenvolver essa habilidade (D15), valemo-nos de textos de gêneros variados, a fim de trabalhar as relações lógico-discursivas, mostrando aos alunos a importância de reconhecer que todo texto se constrói a partir das múltiplas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. E o gênero textual por nós selecionado foram as notícias de jornais. Agora, vamos verificar como as últimas habilidades da matriz do SAEB (tópico IV) foram organizadas para facilitar a compreensão textual.

- **Oficina 5:**

Neste tópico, apresentaremos as atividades desenvolvidas na quinta oficina de leitura.

SEMANA 05 (21 de outubro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D7 – Identificar a tese de um texto
CONTEÚDO(S)	Textos dissertativos-argumentativos. Posicionamento do autor em relação a uma ideia.

Iniciamos a aula lembrando as tipologias textuais. Perguntei se os(as) estudantes sabiam o que são e como podemos identificá-las. Expliquei que os textos são expressos por meio de tipos de composição (ou tipos textuais): narração, exposição, argumentação, descrição e injunção. Dessa maneira, de acordo com o objetivo do texto, precisaremos narrar um acontecimento, expor pontos de vista, apresentar informações, argumentar, descrever lugares ou pessoas, dar instruções. Para isso, utilizamos as distintas tipologias.

Focalizamos, então, a tipologia argumentativa: o objetivo dessa tipologia é defender uma ideia sobre determinado assunto e, para essa defesa, são apresentados argumentos pautados em dados, raciocínio lógico, estatísticas e exemplos. Nesses textos, pretende-se convencer o

¹⁹ PORTELLA, Eduardo. Teoria da comunicação literária. 4ª ed., Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985. (Col. BTU 25).

leitor a partir das opiniões e juízos de valor do autor, os quais devem ser pautados em seu próprio conhecimento ou pesquisas.

Alguns elementos são próprios dessa tipologia:

- ✓ uso da 3ª pessoa, para marcar a impessoalidade;
- ✓ linguagem formal, norma culta;
- ✓ presença de apreciações, opiniões e juízos de valor;
- ✓ elementos coesivos usados para criar uma argumentação lógica;
- ✓ argumentos: estatísticas, exemplos, citação de especialistas no assunto;
- ✓ foco na persuasão do leitor.

Reforçamos que nos textos argumentativos a principal função é a defesa de um posicionamento. Assim, quando construímos um texto dessa tipologia, estamos apresentando a nossa opinião e desenvolvendo ideias que fundamentam esse ponto de vista.

Logo, se a principal função do texto argumentativo é a defesa de um ponto de vista, a essência desse tipo de texto é o posicionamento apresentado, também chamado de **tese**.

Esclarecemos aos/as estudantes que escrever um texto argumentativo é como participar de um debate: se não temos opinião acerca do assunto, não participamos ativamente. Logo, se não houver uma tese claramente apresentada - assim como argumentos que a sustentem -, o texto argumentativo não terá sua função cumprida de forma satisfatória. Por isso, ela deve ser apresentada explicitamente, mas sem marcas de uma opinião pessoal, como uso de primeira pessoa, por exemplo.

A tese, em geral, aparecerá como uma afirmação no título, primeiros parágrafos ou ainda no “olho”, no caso de textos jornalísticos.

Olho – Tem a mesma função do subtítulo, mas se distribui entre 3 e 5 linhas. É usado no OESP logo abaixo do título, à direita. É também um intertítulo, pequeno trecho destacado na matéria, em corpo maior, para o arejamento e divisão de textos longos.

Fonte: FARIA, Maria Alice. Como usar o jornal na sala de aula. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 2001. p. 159. (Col. Repensando o ensino)

Após essas explicações, fiz a projeção e a leitura do texto a seguir com a turma. Fiz algumas pausas a cada período da leitura, explicando e discutindo as ideias do texto com a turma.

É IMPOSSÍVEL SER FELIZ SOZINHO?

Mais essencial que o amor em sua forma genérica, é o nosso amor-próprio, que está

intimamente ligado ao prazer em estarmos na nossa própria companhia, e ponto. A dependência irrefreável de estar rodeado de pessoas o tempo todo pode ser tão perigoso quanto qualquer droga psicotrópica: a abstinência de gente pode levar à tristeza profunda e à banalização do viver. Contudo, o tratamento é simples e não tem contraindicações: aceitar os pequenos momentos em que estamos completamente solitários e desfrutá-los com o mesmo prazer que desfrutaríamos de um almoço de domingo com a casa cheia. Importante lembrar que a palavra solidão tem interpretações ambíguas, podendo significar estar só dentro de um espaço físico ou sentindo-se com a alma solitária em meio a uma multidão. Solidão nada tem a ver com a falta de pessoas ao nosso redor, e sim com um estado de espírito. Portanto, reveja seus conceitos.

Disponível em: <https://casule.com/blog/e-impossivel-ser-feliz-sozinho/> Acesso em: 27 set. 2024.

Sobre o assunto abordado, o autor defende a tese de que

- A) a aceitação dos pequenos momentos em que estamos sozinhos supera a solidão.
- B) a palavra solidão tem interpretações ambíguas e significados diferentes.
- C) a falta de amor próprio e o não gostar de si mesma são problemas para as pessoas.
- D) solidão é um estado de espírito e não está relacionada à interação com outras pessoas.

SEMANA 05 (22 de outubro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
CONTÉUDO(S)	Textos dissertativos-argumentativos. Tipos de argumentos

Leia o texto.



Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000001827/0000021991.jpg>> Acesso em 11 de fev. de 2024.

Analise a tirinha:

Antes de confessar que não havia feito a “lição de casa”, Chico Bento fez uma pergunta à professora. Diante da resposta da mesma, ela poderia puni-lo? Por quê?

A linguagem não é apenas um instrumento utilizado para nomear coisas e situações; mas construir teses, elaborar ideias, assumir pontos de vista, enfim argumentar.

O aluno, neste texto, deve perceber que o Chico Bento se antecipa numa pergunta à professora, construindo, assim, um argumento para não ser castigado.

As tipologias textuais são textos orais ou escritos que possuem uma estrutura fixa e objetivos bem definidos.

Podem ser: narração, descrição, exposição, injunção e dissertação.

O texto dissertativo-argumentativo é um tipo textual que consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos, opinião e explicações fundamentadas.

O que são textos argumentativos?

O texto argumentativo é geralmente feito em terceira pessoa e seu objetivo é mostrar ao leitor um ponto de vista a respeito de algum assunto.

Para que esse ponto de vista seja exposto de forma convincente e honesta, o autor usa argumentos válidos, geralmente citando dados, pesquisas, falas de pessoas com autoridade, para apresentar uma opinião e defendê-la, coerentemente, até o final do texto.

Então, a tese é muito importante para dizer qual ponto de vista será defendido durante o texto.

A argumentação e sua importância em diferentes situações



Disponível em: <https://baudelivrosnline.wordpress.com/2016/07/02/6-tipos-de-argumentacao-que-valorizam-sua-redacao/> Acesso em: 27 set. 2024.

Quando se tem um tema, ou mesmo uma tese, de caráter muito teórico, uma das maneiras mais interessantes de fundamentar o ponto de vista adotado é por meio da **ilustração** ou **exemplificação**.

Esse recurso argumentativo se constrói a partir da **elaboração de uma breve narrativa**, que pode ser real ou fictícia, com o **intuito de tornar mais concreto** aquilo que está sendo defendido pelo texto

Atividade em sala de aula Leia o texto abaixo.

Cultura e sociedade

(Fragmento)

A importância da água tem sido notória ao longo da história da humanidade, possibilitando desde a fixação do homem à terra, às margens de rios e lagos, até o desenvolvimento de grandes civilizações, através do aproveitamento do grande potencial deste bem da natureza. A sociedade moderna, no entanto, tem se destacado pelo uso irracional dos recursos hídricos, o desperdício desbaratado de água potável, a poluição dos reservatórios

naturais e a radical intervenção nos ecossistemas aquáticos, de forma a arriscar não só o equilíbrio biológico do planeta, mas a própria natureza humana.

(In: CEREJA, William Roberto e MAGALHAES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 8ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.)

Um argumento que sustenta a tese de que “a sociedade moderna tem utilizado de forma irracional seus recursos hídricos” é que

- A) a água acompanha a história através dos séculos.
- B) a água possibilitou o surgimento de grandes civilizações.
- C) a importância da água é reconhecida ao longo da história.
- D) o equilíbrio biológico do planeta está em grande risco.

SEMANA 05 (24 de outubro – 2 aulas)

HABILIDADE:	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
CONTEÚDO(S)	Gêneros textuais diversos. Tópico frasal. Hierarquia das informações em um texto.

Leitura:

Leia o fragmento:

Meu primo já havia chegado à metade da perigosa ponte de ferro quando, de repente, um trem saiu da curva, a cem metros da ponte. Com isso, ele não teve tempo de correr para a frente ou para trás, mas, demonstrando grande presença de espírito, agachou-se, segurou, com as mãos, um dos dormentes e deixou o corpo pendurado.

O texto acima é um **parágrafo**, onde o narrador conta um fato acontecido com seu primo. **Trata-se de um parágrafo narrativo.**

Vejamos a **estrutura do parágrafo**:

TIPO	EXEMPLO	EXPLICAÇÃO
------	---------	------------

Ideia principal	Meu primo já havia chegado à metade da perigosa ponte de ferro quando, de repente, um trem saiu da curva, a cem metros da ponte.	Podemos observar, que a ideia principal se refere a uma ação perigosa , agravada pelo aparecimento de um trem.
Ideias secundárias	Com isso, ele não teve tempo de correr para a frente ou para trás, mas, demonstrando grande presença de espírito, agachou-se, segurou, com as mãos, um dos dormentes e deixou o corpo pendurado.	As ideias secundárias complementam a ideia principal , mostrando como o primo do narrador conseguiu sair-se da perigosa situação em que se encontrava.

Disponível: <https://prezi.com/lzs-zaavczti/o-paragrafo-e-o-periodo-em-textos-narrativos/> Acesso em: 04 out. 2024.

Os parágrafos correspondem a uma estrutura textual, onde estão contidas informações de um texto, sendo caracterizados por um recuo em relação à margem esquerda do texto; eles podem **ser curtos, médios, longos, dissertativos, narrativos ou descritivos**.

Os parágrafos devem conter apenas uma ideia principal, acompanhados de ideias secundárias; eles podem vir em vários formatos: definição, declaração, pergunta, negação.

Tópico frasal: seu objetivo é estruturar o parágrafo e orientar a sequência do texto, situando o leitor sobre o que será abordado. E a principal função do tópico frasal é **organizar a estrutura de um parágrafo**. Ou seja, ele **sistematiza os argumentos e orienta o raciocínio** do leitor.

Texto na sala de aula.

Necessidade de alegria

O ator que fazia o papel de Cristo no espetáculo de Nova Jerusalém ficou tão compenetrado da magnitude da tarefa que, de ano para ano, mais exigia de si mesmo, tanto na representação como na vida rotineira.

Não que pretendesse copiar o modelo divino, mas sentia necessidade de aperfeiçoar-se moralmente, jamais se permitindo a prática de ações menos nobres. E exagerou em contenção e silêncio.

Sua vida tornou-se complicada, pois os amigos de bar o estranhavam, os colegas de trabalho no escritório da Empetur (Empresa Pernambucana de Turismo) passaram a olhá-lo com espanto, e em casa a mulher reclamava do seu alheamento.

No sexto ano de encenação do drama sacro, estava irreconhecível. Emagrecera, tinha expressão sombria no olhar, e repetia maquinalmente as palavras tradicionais. Seu desempenho deixou a desejar.

Foi advertido pela Empetur e pela crítica: devia ser durante o ano um homem alegre, descontraído, para tornar-se perfeito intérprete da Paixão na hora certa. Além do mais, até a chegada a Jerusalém, Jesus era jovial e costumava ir a festas.

Ele não atendeu às ponderações, acabou destituído do papel, abandonou a família, e dizem que se alimenta de gafanhotos no agreste.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Histórias para o Rei**. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Record, 1998. P. 56.

Qual é a informação principal no texto “Necessidade de alegria”?

- A) A arte de representar exige compenetração.
- B) O ator pode exagerar em contenção e silêncio.
- C) O ator precisa ser alegre.
- D) É necessário aperfeiçoar-se.

A exposição da tese constitui uma estratégia discursiva do autor para mostrar a relevância ou consistência de sua posição e, assim, ganhar a adesão do leitor pela adoção do mesmo conjunto de conclusões.

A diversidade de convívio com gêneros e com suportes é uma das diretrizes da pedagogia de leitura na atualidade.

O professor deve trabalhar, em sala de aula, com textos argumentativos para que os

alunos tenham a oportunidade de desenvolver a habilidade de identificar as teses e os argumentos utilizados pelos autores para a sustentá-las. Essa tarefa exige que o leitor, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo defendido para depois relacionar os argumentos usados para sustentá-lo. O grau de dificuldade dessa tarefa será maior se um mesmo texto apresentar mais de uma tese.

Essa habilidade é característica, principalmente, de textos argumentativos. Dada a importância dessa habilidade para a compreensão das partes constitutivas do texto, sugere-se ao professor que, além de levar os alunos a se familiarizarem com esses textos, trabalhe efetivamente o desenvolvimento dessa habilidade por meio de outras práticas, tais como a elaboração de resumos, de esquemas, de quadros sinóticos, etc.

Na seção seguinte, apresentamos a última etapa da pesquisa, ou seja, a diagnose final, quando objetivamos verificar se o trabalho desenvolvido nas oficinas de leitura favoreceu as habilidades leitoras dos discentes participantes do estudo.

5.4 Atividade diagnóstica final

Nesta seção, iremos apresentar as atividades utilizadas na intervenção durante a avaliação diagnóstica final, tendo em vista os mesmos descritores de leitura empregados na diagnose inicial.

Leia o texto abaixo.

Meu amigo dinossauro

Um pequeno dinossauro
Apareceu no jardim
Educado, inteligente,
O seu nome era Joaquim.

Nunca consegui saber
De onde foi que ele saiu
Quando a gente perguntou
Disfarçou e até sorriu...

Ficou muito nosso amigo
Fez tudo que é brincadeira.
Levou o Miguel pra escola
Levou a mamãe pra feira. [...]

Nessa tarde o papai trouxe
Um amigo bem distinto
Que se espantou e exclamou:
– Mas este bicho está extinto! [...]

Meu dinossauro sorriu [...]

– Tenho mais uma coisinha
Pra dizer. – Pois então, diga!
E o dinossauro puxou
O fecho em sua barriga.

E saíram lá de dentro
O Pedro mais o Raimundo
– Nós não somos dinossauro,
Enganamos todo mundo!

Fonte: ROCHA, Ruth. *Meu amigo dinossauro*. Nova Escola, 2023. Disponível em:
<https://meulink.fit/IqMpSKFZERlvPFo>. Acesso em: 28 jun. 2024. Fragmento.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

01. Nesse texto, no verso “Quando a gente perguntou” (2ª estrofe), a palavra em destaque estabelece relação de

- A) dúvida.
- B) lugar.
- C) modo.
- D) tempo.

Leia o texto abaixo.

O que dizem as camisetas

(Fragmento)

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

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

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

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

– O voto é secreto.

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

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

(...).

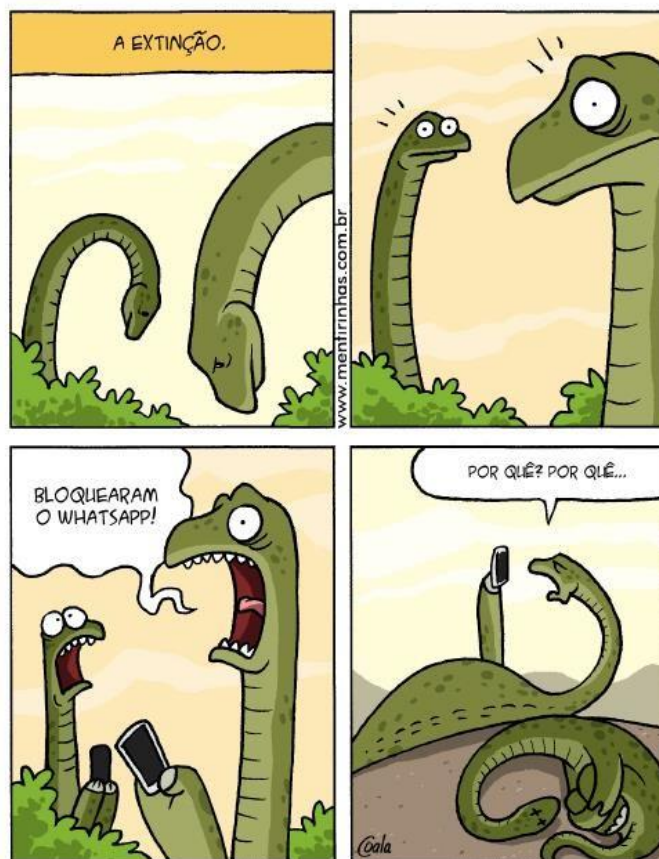
Fonte: DRUMMOND, Carlos. *Moça deitada na grama*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.

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

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

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

Leia o texto abaixo



Disponível em: <https://mentirinhas.com.br/page/330/> Acesso 27 set. 2024.

D7 – Identificar a tese de um texto.

03. Esse texto apresenta uma crítica

- A) à diminuição das áreas verdes nativas.
- B) à falta de atividades de lazer ao ar livre.
- C) ao pouco espaço disponível para os animais.
- D) ao uso da tecnologia de forma exagerada.

Leia o texto abaixo.

Patagotitan

O Patagotitan, [...] cujo nome significa “Titã da Patagônia”, [...] viveu há aproximadamente [...] 95 milhões de anos [...].

Foi, sem dúvida, um dos maiores animais que já existiram na face da Terra. Eram gigantescos dinossauros saurópodes, herbívoros de pescoços longos, caudas compridas e cabeças pequenas, que podiam atingir 18 metros de altura, 37 metros de comprimento e pesar cerca de 70 toneladas, peso este similar ao de 10 elefantes africanos.

Os restos fósseis, compostos de costelas, cauda completa, úmero¹ completo, um fêmur² de 2,40 metros de comprimento, foram encontrados [...] na [...] Argentina. [...]

No local, foram encontrados cerca de 223 restos fósseis de cerca de 6 exemplares da espécie, e nem todos eles foram coletados, sendo ainda necessárias muitas outras etapas de escavação para finalizar a coleta de todos esses fósseis. Essa descoberta representa uma das mais importantes em todo o mundo, tanto pelo tamanho dos animais quanto pelo fato de os espécimes estarem quase completos.

***Vocabulário:**

1úmero: osso do

braço. 2fêmur:

osso da coxa.

Disponível em: <https://www.atlasvirtual.com.br/patagotitan.htm> Acesso em: 28 ago. 2024.

D6 – Identificar o tema de um texto.

04. O assunto desse texto é

- A) a comparação do peso do Titã da Patagônia com os elefantes africanos.
- B) as características da espécie de dinossauro Titã da Patagônia.
- C) o número de exemplares da espécie de dinossauro Titã da Patagônia.
- D) os locais de coleta dos fósseis de dinossauro Titã da Patagônia.

Leia o texto abaixo

Num dia cinzento e nublado saí para mais um dia de trabalho. Para uma menina de treze anos que já tinha 1,74 de altura, eu já me considerava uma adulta em todas as minhas atitudes. Depois de um dia normal, era hora de voltar para casa. Quando pisei na calçada e subi na minha moto eu vi uma família, que morava no prédio ao lado, saindo no mesmo momento que eu. Os cumprimentei e ambos saímos pela mesma direção. Eu me dirigi por uma rua e eles foram por outra. Uns 800 metros depois da minha saída, eu resolvi não parar em uma esquina preferencial, já perto da minha casa. Eu pensei: Sempre passo por aqui e nunca cruzei com um carro, desta vez eu vou passar direto. Não vi nada e não me lembro da cena do acidente. Bati justamente naquele vizinho que eu havia cumprimentado minutos antes.

Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/> Acesso em: 06 ago. 2024.

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

05. A parte da narrativa aqui citada nos leva a concluir que o conflito gerador do enredo da história como um todo é

- A) a relação entre a protagonista e os vizinhos.
- B) o acidente em que a protagonista se envolveu.
- C) o tratamento que a protagonista recebeu no hospital.
- D) o retorno da protagonista à sua vida rotineira.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Leia o texto abaixo.

A Detetive de Dinossauros

Era uma vez, em uma terra muito, muito distante, um grupo de cientistas chamados paleontólogos. Esses cientistas eram muito curiosos e adoravam estudar a história da Terra. Eles passavam os dias explorando ao ar livre em busca de pistas sobre o passado.

Um dia, uma paleontóloga chamada Maria fez uma caminhada pelas montanhas. Enquanto caminhava pelo caminho rochoso, ela notou algo estranho saindo do chão. Era um osso grande e irregular! Maria estava muito animada. Ela sabia que isso poderia ser uma descoberta importante.

Ela chamou seus amigos e, juntos, eles, cuidadosamente, desenterraram o osso. Era um enorme fêmur* fossilizado de um dinossauro extinto há muito tempo! Os paleontólogos ficaram emocionados. Eles sabiam que esse osso poderia dizer muito

sobre a antiga criatura a qual pertencia. Maria estava muito animada, ela sempre sonhou em encontrar um osso de dinossauro e, agora, seu sonho se tornou realidade.

Nos dias seguintes, os paleontólogos trabalharam duro para descobrir mais ossos e pedaços da criatura. Eles limpavam cuidadosamente cada um e os juntaram como um quebra-cabeça. Foi um processo longo e difícil, mas eles estavam determinados a aprender o máximo que pudessem. Eles mediram, pesaram e estudaram cada solavanco e fenda.

Finalmente, depois de muitas semanas de trabalho árduo, os paleontólogos reconstruíram todo o esqueleto [...]. Ficaram maravilhados com o que descobriram. Era uma criatura diferente de tudo que já tinham visto antes, com dentes afiados e pernas poderosas. Maria ficou emocionada com a ideia.

Os paleontólogos ficaram muito orgulhosos de sua descoberta e sabiam que isso os ajudaria a aprender mais sobre a história da Terra. Os paleontólogos sabiam que sua descoberta seria de grande interesse para o resto do mundo, então eles compartilharam suas descobertas com outros cientistas e o público. E, logo, todos estavam falando sobre o incrível dinossauro que Maria e sua equipe haviam encontrado.

Vocabulário:

*fêmur: osso da coxa.

Fonte: A DETETIVE de Dinossauros. Ririro. Disponível em: <https://meulink.fit/gRDJUfeBdlCCgmo>. Acesso em: 27 jun. 2024. Fragmento. (P00074702_SUP)

06. Nesse texto, no trecho “... mas eles estavam determinados a aprender...” (4º parágrafo), a palavra em destaque estabelece uma relação de

- A) adição.
- B) conclusão.
- C) explicação.
- D) oposição.

Leia o texto abaixo.

Um passeio pelo Sistema Solar

Sophia e seu irmão Rubem moravam numa linda casa, de onde podiam ver o céu, com muitas nuvens brancas de dia e milhares de estrelas brilhantes à noite...

Eles já tinham ouvido falar sobre a imensidão do espaço, mas eram bastante curiosos e queriam muito aprender tudo sobre o Sistema Solar [...].

Certa noite, enquanto admiravam o céu estrelado, Sophia e Rubem viram uma estrela cadente e, juntos, fizeram um pedido.

– Oh, linda “estrelinha”! Queremos conhecer o Universo! Será que um dia esse nosso desejo será atendido?

De repente, eles perceberam que estavam com roupas de astronautas, sentados numa possante nave espacial. Sem perder tempo, Sophia e Rubem partiram para uma incrível viagem pelo espaço. [...]

Saindo da Terra, Sophia e Rubem resolveram ir, primeiramente, em direção ao Sol.

A nave era muito veloz e logo eles encontraram o planeta Vênus.

– Sophia! – disse Rubem. – Veja quantas nuvens ao redor de Vênus! Quase não dá para vê-lo!

– É por causa destas nuvens que Vênus é o planeta mais quente do Sistema Solar! – exclamou Sophia. [...]

Um pouco mais adiante, os pequenos astronautas avistaram Mercúrio e se espantaram com o seu tamanho.

– Tão pequenininho! – disse Sophia. [...]

Continuando a viagem, Sophia e Rubem logo encontraram o Sol. [...]

Mas como estava muito quente por lá, resolveram voltar. Aí viram, de longe, a linda Terra de onde partiram. [...]

Aumentando a velocidade da nave, as crianças seguiram em direção a Saturno. Tão logo o avistaram, ficaram extasiados diante de tanta beleza! [...]

– Quantas coisas maravilhosas vimos hoje! Mas já está muito tarde, precisamos voltar para casa...

– É verdade! Mamãe e papai devem estar preocupados! – disse Rubem, um pouco chateado porque a viagem estava terminando.

Com uma rápida manobra, a nave zarpou¹ rumo à Terra. [...]

*Vocabulário:

¹zarpou: saiu apressadamente.

Fonte: BRUNO, Ruth. *Um passeio pelo Sistema Solar*. Biblioteca das crianças, 2016. Disponível em: <https://meulink.fit/yUtdHaPXTwAmeue>. Acesso em: 9 abr. 2024. Adaptado para fins didático.

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

07. Nesse texto, no trecho “... se espantaram com o seu tamanho.” (10º parágrafo), a palavra em destaque substitui

- A) Mercúrio.
- B) Sol.
- C) Terra.
- D) Universo.

Leia o texto.

Dormir será um dos desafios dos astronautas nas missões a Marte

Os astronautas vêm se ajustando aos desafios de dormir no espaço há anos – e as lições aprendidas com o sono em gravidade zero garantirão que, um dia, as primeiras equipes em missões a Marte terão descanso suficiente antes de explorar o planeta vermelho.

As tripulações rotativas [...] lutam com problemas de sono, assim como as pessoas na Terra. Alguns dos desafios são semelhantes aos dos trabalhadores por turnos [...], mas outros são mais exclusivos do ambiente espacial.

Por exemplo, a maioria das pessoas não precisa se preocupar em flutuar para longe de suas camas devido à gravidade zero. Não se preocupe – os astronautas usam equipamentos especiais para evitar que flutuem pela estação espacial enquanto dormem.

Dois dos maiores desafios para os astronautas incluem o ambiente de sono e o estabelecimento de um ciclo natural de descanso.

Os astronautas têm quartos escuros, silenciosos e privados na estação espacial propícios para um bom sono – mas isso nem sempre será o caso em outras missões espaciais, disse a Dra. Erin Flynn-Evans, diretora do Laboratório de Contramedidas de Fadiga no Centro de Pesquisa Ames da Nasa, em Mountain View, Califórnia.

Como seus antecessores históricos da Apollo1, as cápsulas Orion, que serão usadas durante as futuras missões Artemis à Lua, são pequenos veículos com espaço limitado para tripulações e sacos de dormir para períodos de descanso.

“Penso nisso como acampar”, disse Flynn-Evans. “Se for por alguns dias, provavelmente não é grande coisa.” [...]

***Vocabulário:**

1Apollo: missão espacial realizada pela Nasa em julho de 1969 que resultou na chegada do homem à Lua.

Fonte: STRICKLAND, Ashley. *Dormir será um dos desafios dos astronautas nas missões a Marte*. CNN, 2023. Disponível em: <https://meulink.fit/yoyuJpFopeHfmWA>. Acesso em: 17 abr. 2024. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

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

08. Nesse texto, há uma opinião no trecho:

- A) “... outros são mais exclusivos do ambiente espacial.”. (2º parágrafo)
- B) “... os astronautas usam equipamentos especiais...”. (3º parágrafo)
- C) “Os astronautas têm quartos escuros...”. (5º parágrafo)
- D) “‘Penso nisso como acampar’...”. (7º parágrafo)

Leia o texto e, em seguida, responda às questões de 9 a 11.

Bolinhos especiais

– Mamãe, posso levar alguns desses para a Dona Clarice? – Pediu Pâmela, apontando para os *cupcakes* que ela e a mãe estavam terminando de decorar.

– Que boa ideia! – Concordou a mãe. [...]

Muitas vezes, Pâmela preferia ir brincar com sua amiga Bárbara, mas deixava sua vontade de lado e passava na casa da vizinha para conversar um pouco.

Naquele dia, Pâmela correu com os bolinhos até o portão da casa da Dona Clarice e apertou a campainha. Em seguida, ela chamou.

– Dona Clarice, sou eu, a Pâmela! [...]

– Boa tarde, querida! – Respondeu a mulher [...]. Venha tomar um suco que acabei de preparar.

– E eu trouxe bolinhos que a mamãe e eu preparamos!

– Mas então agora a festa está completa – brincou Dona Clarice – e você vai participar dela comigo.

Fonte: OLIVEIRA, Sueli Ferreira de. *Bolinhos especiais*. Nosso Amiguinho, 2017. Disponível em: <https://meulink.fit/BRHbPhwnNGTMqwu>. Acesso em: 26 mar. 2024. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

D2 - Localizar informações explícitas em um texto.

09. De acordo com esse texto, o que Pâmela fez na casa de Dona Clarice?

- A) Preparou um suco.
- B) Decorou bolinhos.
- C) Conversou sobre muitas coisas.
- D) Brincou com a amiga Bárbara.

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

10. Nesse texto, no trecho “... ela e a mãe estavam terminando de decorar.”, a palavra “decorar” significa

- A) comprar.
- B) enfeitar.
- C) ensaiar.
- D) memorizar.

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

11. Nesse texto, ao levar os bolinhos para Dona Alice, Pâmela

- A) demonstra preocupação com a vizinha.
- B) desejava conhecer a casa da vizinha.
- C) pretende ensinar uma nova receita.
- D) queria deixar sua mãe orgulhosa.

Leia o texto abaixo.

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 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.

Daniel Piza. O Estado de S. Paulo.

D7 - Identificar a tese de um texto.

12. 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.

O namoro na adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

Fonte: SUPLICY, Marta. **A condição da mulher.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família.

O argumento que defende essa ideia é

- a família é o anteparo das frustrações.
- a família tem uma relação harmoniosa.
- o adolescente segue o exemplo da família.
- o apoio da família dá segurança ao jovem.

Leia o texto abaixo.

A adolescência é um período da vida humana marcado por um status ambíguo entre a infância e a idade adulta. O adolescente vive o não-mais em relação à criança que foi, e o ainda não em relação ao adulto que será. Este é, porém, um período crucial do desenvolvimento do ser humano. É na adolescência que a pessoa é levada a defrontar-se com questões fundamentais como: plasmar sua identidade pessoal e social e forjar seu projeto de vida.

Este é um processo em que o jovem se procura e se experimenta, se confunde e, algumas vezes, se perde. É um momento difícil. Entretanto, com ajuda da família, da escola

e de outros suportes disponíveis na comunidade, os adolescentes conseguem superá-lo com maior ou menor dificuldade.

Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/o-jovem-e-o-trabalho/> Acesso em 27 set. 2024.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

14. Sobre a temática da adolescência, o texto nos traz

- A) uma definição desse período da vida, uma justificativa sobre a importância desse período, uma descrição de como ele é, e uma sugestão de como esse período pode ser superado.
- B) uma explicação sobre esse período da vida, uma hipótese que justifica a sua importância, uma definição sobre ser adolescente e uma lista de recursos para superar os conflitos desse período.
- C) um relato sobre o que é ser adolescente, uma descrição sobre como os adolescentes se comportam e um diagnóstico sobre como as dificuldades desse período podem ser superadas.
- D) um diagnóstico sobre as características da adolescência, uma explicação sobre as causas do comportamento dos adolescentes e, finalmente, uma solução para os problemas.

Segundo o educador financeiro Reinaldo Domingos, os jovens até 20 anos estão começando a ter acesso efetivo a ferramentas de crédito e estão assumindo o controle de suas finanças, entretanto, em sua maioria, eles não tiveram acesso à educação financeira. "O que faz com que, ao terem dinheiro nas mãos, acreditem que possam adquirir tudo o que antes era impossível, utilizando parcelamento ou outras linhas de crédito que são, na verdade, dívidas", explica.

Já nos primeiros salários os jovens devem começar a construir o futuro com segurança, para ter a certeza de uma vida melhor, com mais qualidade e, no futuro, uma aposentadoria tranquila. "É necessário aprender a planejar para realizar sonhos e objetivos, saber o quanto eles custam, quanto tempo levará para realizá-los, e, principalmente, quanto dinheiro mensal será reservado", afirma Domingos.

Leia o texto abaixo.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/falta-de-educacao-financeira-prejudica-relacao-de-jovens-com-o-dinheiro/> Acesso em: 26 set. 2024.

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

15. O autor aponta como causa do endividamento dos jovens

- A) a facilidade de acesso ao crédito e parcelamento.
- B) a ilusão de que é possível comprar tudo o que se quer.
- C) a falta de educação financeira que ensina a planejar.

D) a incapacidade de assumir o controle das próprias finanças.

Considerações da avaliação diagnóstica final

Conforme os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, a aplicação dessa avaliação final, após todo o trabalho nas oficinas, foi justamente para verificarmos, por meio dos mesmos descritores, o quão houve de avanços ou não em relação às habilidades de leitura dos alunos. Essa discussão estará no próximo tópico.

5.5 Análise e discussão dos resultados da intervenção

Este espaço está reservado para tratarmos de algumas questões não só dos procedimentos de análise e das reflexões sobre os resultados obtidos na intervenção pedagógica, como também a respeito da progressão leitora dos alunos, quanto ao uso dos descritores de leitura da matriz de referência de leitura numa sala de aula do 6º ano.

O nosso instrumental de pesquisa para obtenção dos dados foram os seguintes: uma avaliação diagnóstica de habilidades de leitura → cinco oficinas de leitura → avaliação final de habilidades de leitura. Estes dados tiveram como referência teórica à Matriz de Referência de Leitura da Prova Brasil (2011), Bortoni-Ricardo (2012; 2018), Magalhães (2014), Carvalho (2018) e outros.

Como o nosso trabalho de campo foi a sala de aula, espaço “onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (Bogdan; Bilken, 1994, p. 115). Pois, a sala de aula, nosso campo de pesquisa, e ancorados pelos fundamentos teóricos, intitulamos as nossas oficinas de leitura de diferentes temas, todos baseados nos descritores de leitura, e à medida em que iam aparecendo dúvidas dos nossos alunos, revisávamos aqueles descritores pontuais nos quais eles sentiam maior dificuldade.

Realizamos, ainda, na primeira etapa, a avaliação diagnóstica de habilidades de leitura, contendo 12 questões objetivas, contemplando todos os descritores de dois eixos de leitura (tópicos I e IV) e uma variedade de gêneros de texto, que continham alguns itens já aplicados em edições anteriores da Prova Brasil. Elegemos esses descritores porque a maioria dos alunos não consegue ultrapassar a superfície do texto, de seu nível explícito de processamento de sentido.

Embora os resultados apresentem avanços, precisaríamos intervir com ações que

ajudassem os alunos a progredir em outros descritores considerados de nível médio e complexo de dificuldade. A maioria dos alunos leem de forma fragmentada, muitas vezes, sem compreender as intenções do autor e sem fazer usos de inferências necessárias para produzir sentido.

Concordamos com a pesquisadora Kleiman (2017, p. 15) que adverte: uma das causas do fracasso da escola na formação dos leitores, é, antes de tudo, a “formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Aponta a autora, outra causa que nada contribui para ampliar a visão de mundo do aluno e a sua competência lexical é a “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula” (op. cit., p. 16). Diante dessa realidade, foi quando partimos para executar, durante cinco semanas, as Oficinas de Leitura, propriamente dita. Com esse subsídio pedagógico, proporcionaremos aos alunos uma contribuição para a formação de um leitor competente, autônomo e crítico.

Em contrapartida, as habilidades constantes das matrizes de referência para a nossa pesquisa representam um recorte de todos os tópicos da matriz. Então entre outras tantas habilidades a serem ensinadas na escola, apenas um percentual delas foi objeto de nosso estudo. Essas doze, selecionadas por nós, relativas à proficiência em leitura e interpretação de texto, sinalizam dois tópicos importantes em leitura e em escrita: procedimentos de leitura e coerência e coesão em processamento do texto.

Tabela 6 - Resultado da avaliação diagnóstica final

TÓPICO I: PROCEDIMENTOS DE LEITURA	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	90%	10%
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	70%	30%
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	70%	30%
D6 – Identificar o tema de um texto.	80%	20%
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	60%	40%
TÓPICO IV: COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO		
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	60%	40%

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	70%	30%
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	80%	20%
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	80%	20%
D7 – Identificar a tese de um texto.	40%	60%
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	50%	50%
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	60%	40%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Desde o início, estava prevista uma avaliação final, na qual aplicamos 12 (doze) questões referentes aos descritores de leitura da matriz de referência do SAEB. Para este fim, elaboramos uma prova contendo doze questões de múltipla escolha com textos envolvendo variados gêneros textuais, todas as questões baseadas nos tópicos I e IV da matriz do SAEB.

Informamos aos alunos, com antecedência, sobre a importância de sua participação nessa avaliação, e que lessem os textos com vagar, um modo de ler, de ver o texto e de, portanto ensinar a ler e a ver. Pontuamos que, as mais das vezes, o estudante lê mal, vê mal o texto, na medida em que apenas percorre as linhas graficamente dispostas, reconhecendo as palavras, mas sem saber para que núcleos de interesse dirigir sua atenção. Posto isso, vamos agora ao estudo comparativo entre as avaliações diagnóstica e a final.

Com os resultados comparativos em mãos das duas avaliações, a diagnóstica e a final, podemos tecer alguns comentários sobre o êxito da pesquisa com os dados da avaliação final. Como nossa pesquisa foi realizada numa turma do 6º ano, ficamos satisfeitos com os resultados obtidos, pois a maioria dos descritores de cada tópico mostrou que houve um aumento considerável nos índices trabalhados nas habilidades dos descritores de leitura, exceto os descritores 7, 8 e 9 (tópico IV) que permaneceram inalterados. Vamos à análise dos tópicos:

I) Procedimentos de leitura: nesse eixo/tópico, há agrupamento de diferentes ‘fazeres’ que exigem do leitor a mobilidade de recursos bastante distintos, desde o reconhecimento de informações na superfície do texto até operações inferenciais. Registramos, no entanto, um aumento de acertos nos itens referentes às habilidades requeridas nos descritores: D1 (localizar informações explícitas em um texto) que cresceu de 70% para 90% de acertos; D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão), aumentando de 50% para 70%; D4 (inferir uma informação implícita em um texto), com aumento de 40% para 70%, e D6 (identificar o tema de um texto) não obteve resultado expressivo, porém nos deixou bastante satisfeitos porque as oficinas interventivas de leitura ajudaram a turma a compreender melhor a tríade: título, assunto e tema. Quanto ao D14 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), foi uma grata surpresa

porque os alunos observaram o verbo, quando este era conjugado na 1ª pessoa, que poderia sinalizar uma opinião. E consequentemente, houve aumento no número de acertos.

IV) Coerência e coesão no processamento do texto: o mais complexo em termos de habilidades apreendida, esse tópico corresponde a questões relacionadas à coerência e coesão textuais, é fundamental para a avaliação das habilidades dos estudantes em compreender e produzir textos de forma eficaz. No **processamento do texto**, a coerência é importante porque ajuda o leitor a estabelecer relações entre as partes do texto e entender a mensagem principal. Se o texto não for coerente, o leitor pode ficar perdido ou confuso, não conseguindo fazer conexões entre os diferentes trechos do conteúdo.

Como nosso suporte teórico para trabalhar esse tópico foram os estudos da professora Cavalcante (2012), isso nos ajudou bastante a ter êxito na maioria dos descritores de leitura. Quanto ao descritor D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto), não houve nem aumento nem diminuição na percentagem de acertos/erros. Continuou em 60% de acertos. O descritor D10 (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) vai de 30% de acertos para 70%. Foram sugeridos para leitura em sala de aula, algumas fábulas, que exploram bastante esse tipo de narrativa, cujo início começa com equilíbrio e, o final da narrativa retorna ao equilíbrio inicial. Já o descritor 11 (estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto) não houve alteração, o que também nos deixou bastante satisfeitos, pois a escola trabalhou para que eles aprendessem e apreendessem esse descritor. O D15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.), outro que foi bastante trabalhado em aulas e avaliações, o salto foi, além de quantitativo, qualitativo. Entendemos que os alunos gostaram desse ponto, pois em aulas posteriores eles sinalizavam ser tal conjunção de tempo, lugar, adição, oposição etc.

Esses últimos descritores estudados D7 (identificar a tese de um texto), D8 (estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) e D9 (diferenciar as partes principais das secundárias em um texto) talvez porque a classe já se encontrava cansada de ler textos, ou talvez o conteúdo fosse bastante ‘árido’, no entanto, as percentagens não aumentaram, como também não caíram.

Podemos concluir, de acordo com o nosso trabalho, que alcançamos respostas satisfatórias à aprendizagem dos nossos estudantes, melhorando não só a leitura, um certo modo de ler, como também a oralidade. Em seguida, no mês de novembro, tivemos uma apresentação na semana da Consciência Negra, e esse 6º ano recitou, na quadra esportiva da escola, o poema *Tem gente com fome*, de Solano Trindade, e percebemos que a oralidade deles e a dicção deles

melhoram bastante. Acreditamos que a formação continuada do professor é importante por não só alargar seus horizontes como também – e este deveria ser o objetivo maior – expandir os horizontes de seus alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, ainda, imensos desafios que nós, professores de língua portuguesa, teremos que enfrentar como mediadores de leitura, armados não só com uma sólida formação continuada, como também apetrechados nos conhecimentos da Linguística Textual.

Tivemos acesso aos resultados de uma investigação em que estudamos o desempenho de 10 alunos da educação básica, ou seja, 10 alunos de uma turma do sexto ano dos anos finais, de uma escola municipal da cidade de João Pessoa-PB, em avaliações de leitura: compreensão e interpretação de textos, cujo foco está nas habilidades de leitura determinadas pela matriz de referência do SAEB – a mesma utilizada nas avaliações de larga escala. Testamos a eficácia dos diagnósticos de leitura e suas estratégias pretendidas pelas avaliações que aplicamos e analisamos.

A partir de uma primeira etapa composta de uma avaliação diagnóstica de leitura, cujos resultados ficaram aquém do que esperávamos, traçamos um roteiro para trabalhar a compreensão/interpretação textual desses alunos a fim de que melhorassem em leitura. O roteiro traçado concretizou-se durante cinco semanas, que foram as *Oficinas de Leitura*, cujo foco eram os descritores de leitura dos eixos/tópicos, o I – *Procedimentos de leitura* – e o IV – *Coerência e Coesão em Processamentos do Texto*, ambos da Matriz de Referência de língua portuguesa do SAEB.

Posto o quê, percebemos que os alunos diante das questões de múltipla escolha, em testes apresentados durante as oficinas, esforçaram-se por mobilizar diferentes habilidades, estratégias, conhecimentos com o objetivo de acertarem as perguntas que lhes eram formuladas. No entanto, alguns alunos que tiveram dificuldade na compreensão de leitura de algum item que exigia deles as mesmas habilidades estudadas e debatidas em sala de aula, falha que pode ter acontecido porque o enunciado estava mal formulado, em sua estrutura. Essa dificuldade deveu-se, sobretudo, às nossas buscas em bancos de dados de provas, em site educacionais, nos quais os itens eram mal elaborados.

Na nossa intervenção, procuramos contribuir justamente para isto: explorar as diferentes dimensões de leitura, de forma a poder interpretar os textos de forma crítica e criativa; descobrir os sentidos literal e figurado das palavras; reconhecer a polissemia, a polifonia e o caráter dialógico dos textos e, nesse sentido, tentamos minimizar as dificuldades na compreensão dos textos produzindo atividades que orientem melhor a proficiência leitora dos alunos.

A escolha pelas Oficinas de Leitura favoreceu-nos por colocar em prática a nossa

pesquisa, após os resultados da avaliação diagnóstica, em que percebemos a defasagem de leitura dos alunos. Levando-os, através da intervenção, a uma leitura pontual, global e crítica, em que eles tiveram acesso a uma vasta variedade de gêneros textuais/discursivos, assimilando as finalidades de cada campo de atuação não só pela temática e o estilo linguístico, como também pela composição (tríade bakhtiniana).

A nossa escolha didático-pedagógica visa oportunizar o aluno ao domínio da língua que envolve o vocabulário, a organização das frases, o modo de organizar os textos, o domínio dos gêneros textuais e o domínio enciclopédico do leitor para ampliar sua leitura crítica.

A partir do exposto, concluímos com a avaliação final o progresso na aprendizagem leitora dos alunos, como por exemplo o descritor 15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.) em 80% em relação à avaliação diagnóstica.

De um modo geral, podemos afirmar que o resultado da pesquisa foi satisfatório, uma vez que contribuiu para que os alunos-sujeitos da pesquisa tivessem uma visão mais ampla acerca de gêneros textuais e das estratégias de leitura.

Logo, reconhecemos inúmeros fatores positivos em se trabalhar, de forma orientada e sistemática, com os descritores de leitura na aula língua portuguesa. Citaremos apenas dois: o primeiro deles é a apropriação dos descritores da matriz de referência do SAEB por parte do professor, o que lhe dá mais segurança na elaboração de atividades interventivas necessárias. Já o segundo, é que essa apreensão pode auxiliá-lo na detecção das habilidades que o aluno já possui, e quais ainda necessita adquirir. Além do mais, o professor como mediador de leitura, faz-se necessário que ele domine as estratégias de ensino, e aliá-las às habilidades que o aluno necessite adquirir. Neste trabalho, tivemos a preocupação de seguir os três momentos definidos por Solé (2012), que são a pré-leitura, a leitura do texto e pós-leitura.

Nossas reflexões e conclusões diante das nossas ações didáticas, como as Oficinas de Leitura, contribuíram para o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura em um processo de apropriação das habilidades (descritores) de leitura, permitindo a eles uma melhor compreensão de textos e uma constante evolução em sua competência leitora.

Por fim, esperamos ter mostrado ao menos um pouco que a prática de leitura em sala de aula não é uma atividade livre, que os alunos devem fazer sem direcionamentos. Ao contrário, a compreensão de um texto passa pela leitura explícita e implícita e, neste último caso, incluem-se diferentes processos (que vão da lógica ao contexto) que podem ser sistematicamente trabalhados pelo professor na condução das atividades didáticas.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2020.

BANDEIRA, Manuel. In: **Manuel Bandeira**. São Paulo: Abril Cultural, 1981. (col. Literatura Comentada).

BARROS, Leandro Gomes de. **História da Donzela Teodora**. Disponível em: <https://www.algosobre.com.br/resumos-literarios/historia-da-donzela-teodora.html>. Acesso em: 9 fev. 2024.

BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=descritores+do+saeb+em+l%C3%ADngua+portuguesa&type=AllFields&limit=20>. Acesso em: 20 fev. 2024

BENTES, Anna Christina. “Linguística Textual”. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 9ª ed., São Paulo, Cortez, 2011. (vol. 1).

BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1997.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. (Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista). Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.). **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2018 [2010].

_____. *et al.* **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Vol. 2).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil**: ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC. SEB: Inep, 2008 [2011].

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 11 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CARVALHO, Robson Santos de. **A avaliação na escola**: guia de conceitos e práticas. São Paulo: Parábola, 2022.

_____. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
CASTELO BRANCO, Camilo. **Amor de Perdição**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

CEREJA, William e VIANNA, Carolina Dias. **Português**: linguagens: 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. (6º ano).

ESTEBAN, Standin Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 2001. (Col. Repensando o ensino)

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual**: uma introdução. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 18ª ed., São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. (col. Polêmica do nosso tempo, 4).

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** (Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura.** 3ª ed., São Paulo: Contexto, 1998. (Col. Repensando a Língua Portuguesa).

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** 7ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2001.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas-SP: Pontes, 1989. (col. linguagem-ensino).

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 11ª ed., Campinas-SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual.** 3ª ed., São Paulo: Contexto, 1991. (col. repensando a língua portuguesa).

_____. **Introdução à linguística textual.** 2ª. ed., São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 8ª. ed., São Paulo: Cortez, 2015b.

KOCH, Ingedore e ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2017.

JESUS, Klebyr Wanderson Cristóvão de. **Linguística Textual: princípios teóricos e práticos.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed., São Paulo: Atlas, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2024. [2011].

_____. **O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar.** São Paulo: Cortez, 2023.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016 [2012].

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

_____. “Gêneros textuais e ensino: configuração, dinamicidade e circulação”. In: (orgs.) KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: (orgs.) DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARQUESI, Sueli Cristina, ELIAS, Vanda Maria e CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa, In: COSTA, Alessandra Castilho et al. (org.). **Linguística Textual e Ensino.** São Paulo: Contexto, 2017.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e Vida Severina: e outros poemas em voz alta.** 20ª ed., Rio de Janeiro: J, Olympio, 1984

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PORTELLA, Eduardo. **Teoria da comunicação literária.** 4ª ed., Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985. (Col. BTU 25).

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. “As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação”. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba e TEIXEIRA, Cláudia Santos. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6ª ed., Porto Alegre: Penso, 2012. [1998].

SOUSA, A. C. de, RODRIGUES, C. “Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura”. In: TOMITCH, L. M. B. (org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru: EDUSC, 2008.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 5ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

EMEF. Viola Formiga
Av. Alfredo José de Alayde, SN
Alto do Céu - Mandacaru
Cep: 58.027-740
João Pessoa - PB

APÊNDICE

ANEXO A - Carta de anuência para autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS Responsável pelo projeto: Francisco Roncalli Gomes de Sousa
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado “**DOS DESCRITORES DE LEITURA À LEITURA DOS DESCRITORES: DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**” a ser desenvolvido sob orientação do Professor **Francisco Roncalli Gomes de Sousa**, com a participação dos alunos do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral da pesquisa é promover práticas de leitura com vistas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e de compreensão textual previstas na matriz de referência do SAEB, que oportunizem uma leitura crítica e consciente. Tendo ainda os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar as concepções de texto, de gêneros e de leitura com foco no ensino de língua portuguesa, (ii) explicitar os descritores de leitura estabelecidos pela matriz de referência do SAEB e suas relações com as práticas de leitura desenvolvidas na e pela escola, (iii) desenvolver uma proposta de intervenção por meio de oficinas de leitura com foco nas habilidades de compreensão textual, (iv) produzir, como produto final, um caderno pedagógico.

João Pessoa, 30 de julho de 2024.


Elizabete Brasilino Leite Olegário
Gestão Escolar

Elizabete Brasilino L. Olegário
Gestora Administrativa
Mat: 9.010-7

APÊNDICE B**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

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

**Responsável pelo projeto: Francisco Roncalli Gomes de Sousa
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Orientação para alunos e alunas)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 510/2016)**

Caro aluno e cara aluna, _____

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“DOS DESCRITORES DE LEITURA À LEITURA DOS DESCRITORES: DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA”** do mestrando **FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA**, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral é desenvolver práticas de leitura em uma turma do 6º ano do ensino fundamental com vistas ao aprimoramento das habilidades leitoras e de compreensão textual previstas na Matriz de referência do Saeb. Para concretizar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

Apresentar concepções de texto, de gêneros e de leitura com foco no ensino de língua portuguesa;

Explicitar os descritores de leitura estabelecidos pela matriz de referência do Saeb e suas relações com as práticas de leitura desenvolvidas na e pela escola;

Elaborar e aplicar uma proposta didática de intervenção por meio de oficinas de leitura com foco nas habilidades de compreensão textual previstas na matriz de referência do Saeb;

Produzir um caderno pedagógico compilando a proposta didática desenvolvida na

pesquisa.

A presente pesquisa oferecerá riscos mínimos aos participantes, limitados à possibilidade de eventual desconforto, incômodo ou vergonha ao colaborador. Em caso de algum problema desta natureza detectada no momento de assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa. Caso o colaborador aceite participar das etapas da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Salientamos que, em nenhum momento, ninguém saberá que ele(a) estará, está ou esteve participando desta pesquisa, ou que resolveu desistir durante o processo, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações, as quais ficarão sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Importante destacar que toda pesquisa, como afirmamos acima, oferece riscos.

Os participantes da pesquisa a se realizar, podem esperar alguns benefícios, como o de proporcionar auxílio no conhecimento científico, pois gerará novos dados e informações que enriquecerão nossa compreensão de diversos fenômenos, neste caso, relacionados à formação de um leitor proficiente contribuindo, também, para a formação leitora e cidadã do aluno da escola básica.

Os novos dados gerados podem, por sua vez, ajudar a identificar soluções para problemas educacionais relacionados à leitura de textos por alunos do ensino fundamental, bem como para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade. Para benefício pessoal do participante, haverá o melhor conhecimento sobre o tema, o que permitirá a promoção de qualidade de leitura e formação do aluno crítico e cidadão.

Durante nossa intervenção, guiados pelos objetivos propostos, verificaremos se há, a partir da aplicação dos descritores em nossas atividades práticas, se há uma melhor compreensão de leitura em nosso alunado. Dessa forma, este projeto pretende contribuir para o debate da questão das estratégias de leitura, centrada na compreensão de textos em sala de aula do ensino fundamental dos anos finais.

Os resultados dessa pesquisa contribuirão com o trabalho referente à leitura crítica em sala de aula, que possa fornecer um material de apoio para professores/as de língua portuguesa, embasado nos gêneros textuais como fábula, miniconto, contos de fábulas, piadas, histórias em quadrinhos, tira, charge etc.

A forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de atividades diagnósticas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura, cujos objetivos são: identificar

o entendimento dos alunos e das alunas sobre o conceito e os estigmas de gênero; perceber a capacidade dos alunos e das alunas de fazer inferências no que diz respeito às relações de gênero, subtendidos nos textos; analisar a habilidade dos/das alunos/alunas em realizar leituras críticas e verificar o posicionamento crítico em relação às relações de gênero.

No decorrer dela, você terá a garantia:

- a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta;
- b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal que tenha consentido sua participação, e sem que haja penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza;
- c) da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifique antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações. São esperados benefícios por meio de sua participação na pesquisa como: torná-lo um leitor autônomo e crítico.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais do professor responsável pela pesquisa: a) ENDEREÇO: Rua Antônio Pereira Gomes Filho, nº 170/303. Bairro: Jardim Oceania. – João Pessoa, PB, CEP: 58.037.555; b) E-mail: roncalli2013@gmail.com; c) Telefone: (83) 996745003.

Eu, _____, fui informado/a a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim

o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final do pesquisador. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos/as, visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa, PB, de agosto a outubro de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I,
Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail:
eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

**Responsável pelo projeto: Francisco Roncalli Gomes de Sousa Mestranda do
PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis) (Elaborado de acordo com a Resolução
CNS/CONEP nº 510/2016)**

Caro/a pai, mãe, responsável ou representante legal,

O/a seu/sua filho/a-dependente está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “Dos descritores de leitura à leitura dos descritores: desenvolvendo habilidades leitoras na aula de língua portuguesa”, do mestrando FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral é desenvolver práticas de leitura em uma turma do 6º ano do ensino fundamental com vistas ao aprimoramento das habilidades leitoras e de compreensão textual previstas na Matriz de referência do Saeb. Para concretizar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

Apresentar concepções de texto, de gêneros e de leitura com foco no ensino de língua portuguesa;

Explicitar os descritores de leitura estabelecidos pela matriz de referência do Saeb e suas relações com as práticas de leitura desenvolvidas na e pela escola;

Elaborar e aplicar uma proposta didática de intervenção por meio de oficinas de leitura com foco nas habilidades de compreensão textual previstas na matriz de referência do Saeb;

Produzir um caderno pedagógico compilando a proposta didática desenvolvida na pesquisa.

A presente pesquisa oferecerá riscos mínimos aos participantes, limitados à possibilidade de eventual desconforto, incômodo ou vergonha ao colaborador. Em caso de algum problema desta natureza detectada no momento de assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa. Caso o colaborador aceite participar das etapas da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Salientamos que, em nenhum momento, ninguém saberá que ele(a) estará, está ou esteve participando desta pesquisa, ou que resolveu desistir durante o processo, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações, as quais ficarão sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Importante destacar que toda pesquisa, como afirmamos acima, oferece riscos.

Os participantes da pesquisa a se realizar, podem esperar alguns benefícios, como o de proporcionar auxílio no conhecimento científico, pois gerará novos dados e informações que enriquecerão nossa compreensão de diversos fenômenos, neste caso, relacionados à formação de um leitor proficiente contribuindo, também, para a formação leitora e cidadã do aluno da escola básica.

Os novos dados gerados podem, por sua vez, ajudar a identificar soluções para problemas educacionais relacionados à leitura de textos por alunos do ensino fundamental, bem como para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade. Para benefício pessoal do participante, haverá o melhor conhecimento sobre o tema, o que permitirá a promoção de qualidade de leitura e formação do aluno crítico e cidadão.

Durante nossa intervenção, guiados pelos objetivos propostos, verificaremos se há, a partir da aplicação dos descritores em nossas atividades práticas, se há uma melhor compreensão de leitura em nosso alunado. Dessa forma, este projeto pretende contribuir para o debate da questão das estratégias de leitura, centrada na compreensão de textos em sala de aula do ensino fundamental dos anos finais.

Os resultados dessa pesquisa contribuirão com o trabalho referente à leitura crítica em sala de aula, que possa fornecer um material de apoio para professores/as de língua portuguesa, embasado nos gêneros textuais como fábula, miniconto, contos de fábulas, piadas, histórias em quadrinhos, tira, charge etc.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais do professor

responsável pela pesquisa: a) ENDEREÇO: Rua Antônio Pereira Gomes Filho, nº 170/303.

Bairro: Jardim Oceania. – João Pessoa, PB, CEP: 58.037.555; b) E-mail: roncalli2013@gmail.com; c) Telefone: (83) 996745003.

Solicitamos a colaboração do seu/sua filho/a-dependente para participar das atividades diagnósticas que serão realizadas de maneira remota, a fim de que os/as alunos/alunas possam refletir acerca dos estereótipos de gênero através da leitura crítica de anúncios publicitários. Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso).

Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do/a seu/sua filho/a-dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do/a seu/sua filho/a-dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o/a seu/sua filho/a-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para que o/a menor partici

cipe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

João Pessoa, PB _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com o pesquisador: FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA, Telefone: (83) 99674-5003.

Endereço (Setor de Trabalho): XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

APÊNDICE D**Termo de confidencialidade e sigilo**

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

**Responsável pelo projeto: Francisco Roncalli Gomes de Sousa Mestrando do
PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **FRANCISCO RONCALLI GOMES DE SOUSA**, mestrando em Letras, telefone (83) 99674-5003, e-mail: roncalli2013@gmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“DOS DESCRITORES DE LEITURA À LEITURA DOS DESCRITORES: DESENVOLVENDO HABILIDADES LEITORAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA”**, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação de sequência didática e a observação participante em instituição de ensino pública da rede municipal da cidade de Água Branca, Paraíba;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

João Pessoa, ____ de ____ de 2024.

Francisco Roncalli Gomes de Sousa
- Pesquisador -

APÊNDICE E

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Eu (pesquisadora responsável) e (orientadora)
responsáveis pelo estudo intitulado: “(título do estudo).

Declaramos que:

1. Temos conhecimento e assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução (nº 466/2012 ou nº 510/2016) e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde - CNS, do Ministério da Saúde - MS.
2. Só será dado início ao estudo após emissão do parecer de aprovação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa;
3. Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;
4. Todos os dados e materiais obtidos no desenvolvimento do estudo proposto serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes e apreciação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP;
5. Todos os documentos e dados obtidos durante a coleta de dados, serão arquivados ao final da pesquisa, sob nossa responsabilidade por cinco anos. Após este período serão destruídos de forma adequada.
6. A publicização dos resultados da pesquisa só será realizada para fins científicos, com apresentação em eventos científicos de interesse do tema, ou em periódicos científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
7. Comunicaremos ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que emitiu o parecer favorável

a realização do presente estudo, resultados do mesmo por meio de relatórios parciais e relatório final, como também quaisquer alterações, suspensão ou o encerramento da pesquisa por meio de EMENDAS e NOTIFICAÇÕES apresentado com a devida justificativa.

João Pessoa, de de 2024

Pesquisador Responsável Orientador

(nome):CPF: (nome) CPF

Assinatura: Assinatura: