UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

EVA CARLA ALVES DE SOUSA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COLEÇÃO “SINGULAR & PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM” (PNLD-2017)

Recife
2018

EVA CARLA ALVES DE SOUSA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COLEÇÃO “SINGULAR & PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM” (PNLD-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profª Drª Dilma Tavares Luciano

Coorientador: Prof. Dr. Clecio Bunzen dos Santos Júnior

Recife

2018

Catalogação na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S725e Sousa, Eva Carla Alves de
Estratégias de leitura na coleção “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” (PNLD-2017) / Eva Carla Alves de Sousa. – Recife, 2018.
137f.: il.

Orientadora: Dilma Tavares Luciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2018.

Inclui referências.

1. Estratégias de leitura. 2. Modelos de leitura. 3. Livro didático. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-146)

EVA CARLA ALVES DE SOUSA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COLEÇÃO “SINGULAR & PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM” (PNLD-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 27/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profº. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Coorientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

_____

Profº. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho a Jonas e a Francisco, meus companheiros em todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior, que guia meus passos e me dá forças para seguir em frente.

Aos meus pais, Evilásio e Carminha, grandes incentivadores para que eu investisse na minha formação profissional. Muito obrigada pelos conselhos e pelo colo em TODOS os momentos!

A Jonas, meu amor, pela compreensão, parceria e incentivo para que eu superasse os obstáculos e continuasse firme. Sem dúvidas, nosso amor só se fortaleceu!

A Francisco, meu pequeno grande amor, que mesmo com tão pouca idade, teve a maturidade de compreender as minhas ausências...

À Liloca, sua paciência e ajuda foram essenciais para que eu concluísse todas as etapas desse momento.

À minha irmã Cármen e ao meu cunhado-irmão Renato, por todo suporte que me deram para a conclusão desta dissertação. Minha eterna gratidão por vocês!

À Marina, sobrinha linda que me enche de alegria. Seu abraço e sorriso renovam minhas forças. É por isso que não me canso de dizer: “Titia te ama!!”

À família do grande amigo Heleno, por ter me adotado como mais um membro da família. Muito obrigada por tudo!

À professora Dilma Tavares Luciano, por compartilhar comigo sua experiência acadêmica.

Ao professor Clecio Bunzen, pela orientação e leitura atenta desta pesquisa. Muito obrigada por sua solicitude!

Às amigas do mestrado: Gorete, Elisângela, Cristiane e Yanna, pelo companheirismo.

RESUMO

Esta dissertação emergiu da observação da pesquisadora que, como professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, constatou a dificuldade apresentada por alguns alunos durante as atividades de leitura e a importante função do livro didático como principal instrumento na relação de ensino e aprendizagem. Diante disso, percebeu-se que esse material didático requer o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir com a prática dos docentes, oferecendo-lhes subsídios teórico-práticos a fim de que redimensionem e ampliem as atividades voltadas à leitura, compreensão e interpretação de texto. A coleção selecionada Singular & Plural é constituinte das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2017) e adotada pelas escolas da Rede Estadual de Pernambuco. O estudo procedeu a uma pesquisa bibliográfica, de natureza quali-quantitativa para que a frequência de estratégias de leitura e os modelos de leitura promovidos por elas fossem ilustrados e explorados. Portanto, a pesquisa esteve situada nos princípios teóricos dos estudos que abordam a leitura e a compreensão leitora do ponto de vista sociocognitivo, para isso recorremos à Solé (2012); Kato (2007); Kleiman (2008) (2011); Leffa (1996) e na pesquisa em livro didático, a Soares (2002); Bunzen (2005); Batista (2009); Rangel (2003), dentre outros. A respeito dos resultados, verificamos que os quatro volumes apresentam quantidade significativa de atividades que contemplam o desenvolvimento da compreensão leitora voltadas para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Por conseguinte, como proposta de intervenção didática, foram sugeridas atividades complementares para o livro didático com vistas a colaborar com outras opções que possam vir a fomentar a aprendizagem e a enriquecer o conteúdo abordado nos livros.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Modelos de leitura. Livro didático.

ABSTRACT

This dissertation emerged from the observation of the researcher who, as a Portuguese Language teacher at the State Network of Pernambuco, noted the difficulty presented by some students during reading activities and the important role of the textbook as the main instrument in the teaching and learning relationship. Therefore, it was noticed that this didactic material required the development of research that could contribute to the practice of teachers, offering them theoretical-practical subsidies in order to resize and expand activities aimed at reading, understanding and interpretation of text. The selected collection is constituent of the collections approved by the National Program of Didactic Book (PNLD-2017) and adopted by the schools of the State Network of Pernambuco. The study carried out a qualitative and quantitative documentary research so that the frequency of reading strategies and reading models promoted by them were illustrated and explored. Therefore, the research was based on the theoretical principles of the studies that approach the reading and the reading comprehension from the socio-cognitive point of view, for this we resort to Solé (2012); Kato (2007); Kleiman (2008) (2011); Leffa (1996) and the textbook research, Soares (2002); Bunzen (2005); Batista (2009); Rangel (2003), among others. Regarding the results, we verified that the four volumes present a significant amount of activities that contemplate the development of the reading comprehension directed toward students of Elementary School II. Therefore, as a didactic intervention proposal, complementary activities were suggested for the textbook with the aim of collaborating with other options that may promote learning and enrich the content addressed in the books.

Keywords: Reading strategies. Reading models. Textbook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9
2 LEITURA 14
2.1 O movimento sacádico e a função da memória de trabalho 17
2.2 Os conhecimentos prévios e os esquemas 19
2.3 A relação entre os modelos de leitura e o processamento de informação 23
2.3.1 O processamento descendente (top-down) 24
2.3.2 O processamento ascendente (bottom-up) 25
2.3.3 O modelo interativo de leitura 26
2.4 Estratégias de leitura 26
2.4.1 Estratégias cognitivas em leitura 27
2.4.2 Estratégias metacognitivas em leitura 28
3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS 33
3.1 O Livro didático de Português e o PNLD 34
3.2 Critérios para uma escolha adequada do livro didático 38
4 METODOLOGIA 45
4.1 Apresentação da coleção *Singular & Plural* 46
4.2 Corpus: Caderno de Leitura e produção 49
5 ANÁLISE DE DADOS 53
5.1 Singular & Plural (6º ano) 53
5.2 Singular & Plural (7º ano) 79
5.3 Singular & Plural (8º ano) 100
5.4 Singular & Plural (9º ano) 117
5.5 Proposta de intervenção 129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 136

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um instrumento indispensável à inserção do indivíduo na cultura letrada. O contato com o texto e a sua efetiva compreensão possibilitam a quem lê a informação sobre o que acontece no seu meio, no seu país, no mundo e amplia os conhecimentos gerais para atender a necessidades escolares, profissionais e cotidianas.

Enfim, a leitura contempla o aspecto formativo do leitor através do contato com a emoção, com a estética e também possibilita, ao indivíduo, o conhecimento para que ele compreenda o que se passa nas esferas do poder e, de posse desse conhecimento, possa vir a atuar de forma reflexiva nas tomadas de decisões na sociedade onde está inserido, exercendo, assim, o pleno exercício da sua cidadania.

O cenário da educação brasileira, no entanto, apresenta uma realidade desoladora no que tange o desempenho dos alunos em compreensão leitora. Prova disso são os baixos resultados apresentados por nossos alunos em exames internacional e nacional referentes às suas habilidades em compreender e interpretar textos.

Segundo a avaliação do Programa Internacional do Estudante (PISA), em sua última edição, no ano de 2015, foi constatado que o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho nas três áreas avaliadas: Leitura, Ciências e Matemática. Os alunos dos estados do Nordeste, com exceção do Ceará, apresentaram o nível de dificuldade mais elevado nos itens de leitura. Com relação à avaliação nacional, em 2016, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) divulgou o resultado das provas aplicadas em 2015. Conforme esse documento, ocorreu uma melhora na proficiência em Língua Portuguesa entre os anos de 2013 e 2015, entretanto, parte expressiva dos nossos alunos ainda se encontra nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência. O resultado desse exame também revelou que os estudantes do estado de Pernambuco ficaram entre os piores do Brasil.

Diante desse quadro, é evidente o importante papel que cabe à escola na tarefa de educar com êxito todos os cidadãos, pois, ela é um dos espaços que dão acesso ao conteúdo formal, ao questionamento e à formação de valores. Tanto é que os PCN (Brasil, 1998, p. 32) preconizam, com os objetivos gerais de Língua Portuguesa do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de:

> • utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
> • utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
> • sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerente;
> • sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.;
> • aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
> • analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
> • contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
> • inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
> • percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/ leitor;
> [...]

O art. 32 da LDB também se posiciona sobre a participação da escola na formação do indivíduo quando garante que o Ensino Fundamental obrigatório terá por objetivo a formação do cidadão, mediante o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A partir de vivências como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, é frequente perceber as dificuldades que muitos alunos apresentam durante atividades de leitura desenvolvidas na escola. Em razão disso, a escolha do tema é decorrente de consequentes constatações evidenciadoras desse problema, que se revela como obstáculo para o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Reconhecemos, portanto, que o conhecimento de pressupostos teóricos advindos das ciências sociocognitivas pode subsidiar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e defendemos a relevância do ensino de estratégias de leitura com vistas à formação de um leitor autônomo que transite conscientemente pelas variadas esferas da interação social. Sendo assim, antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido, são habilidades constitutivas da construção dos sentidos do que se lê.

Frente a essa constatação, estabelecemos para esta pesquisa objetivos a serem atingidos. Assim, com o objetivo geral, propusemos analisar quais estratégias de leitura descritas por Solé (2012) e os modelos de leitura estão mais presentes nas atividades da coleção de livros didáticos *Singular &* Plural com o propósito de promoverem o desenvolvimento e o controle metacognitivo da compreensão. Portanto, a investigação desta pesquisa gira em torno dos seguintes objetivos específicos:

- verificar se a concepção de leitura subjacente nas atividades de compreensão e interpretação de texto dos volumes da coleção Singular & Plural está alinhada com o que é preconizado pelo Manual do Professor;
- averiguar as estratégias de leitura que aparecem com maior frequência nas atividades de leitura e se o modelo de leitura, induzido por elas, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno;
- identificar, por meio dos processamentos de leitura, os comportamentos mentais utilizados pelo aluno-leitor durante o processamento de leitura.

O motivo de ter escolhido o livro didático para a investigação deve-se ao fato de tratar-se de um material de frequente uso tanto coletivo (na escola), quanto individual (em casa ou na sala de aula) e por o mesmo se destinar a auxiliar no ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Na escola onde atuo como professora, tenho observado que muitos alunos não têm contato sistemático com a leitura, tornando-se a escola, mais das vezes, o principal ambiente reservado a essa atividade e, a muitos estudantes, é o livro didático o único instrumento de acesso mais efetivo a práticas de leitura e de escrita. Sobre isso, Soares (2009, p.58) afirma que “(...) em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda algo natural e acessível (...)”.

Com o propósito de contribuir com a melhoria do Ensino Fundamental público, foi criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo como principal objetivo o de subsidiar o trabalho dos professores através da distribuição dos livros didáticos. Entretanto, só a partir de 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Quanto a isso, Rangel discorre que

> Quebrando uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos (LD) que comprava para uso das escolas públicas,

> a então FAE constituiu, em 1993, uma comissão para definir critérios de avaliação de LD. E a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática* (daqui por diante, Avaliação). (RANGEL, 2005, p.13).

Conforme o exposto, o PNLD representa um avanço na política educacional brasileira, em não só garantir a aquisição do livro didático ao aluno, mas também, ao submeter esse material à avaliação, contribuindo, com isso, com a melhoria do ensino. Esta pesquisa, então, torna-se necessária visto que em muitas escolas públicas brasileiras o livro didático é o material mais utilizado tanto por professores, quanto por alunos.

Para tanto, procedemos a uma pesquisa documental, de natureza quali-quantitativa. Como consequência desta pesquisa, almejamos contribuir com a prática dos docentes da Rede Estadual de Pernambuco, oferecendo-lhes subsídios teórico-práticos, a fim de que redimensionem e ampliem as atividades voltadas à leitura, compreensão e interpretação de texto.

Destarte, a discussão norteadora desta dissertação está organizada em quatro sessões.

A primeira seção é constituído pela fundamentação teórica. Por conseguinte, apresenta conceitos teóricos e reflexões sobre a concepção da leitura a partir das teorias advindas das ciências sociocognitivas. Para isso, fundamentamo-nos em exponentes sobre a leitura, dentre eles, citamos Solé (2012), Kato (2011), Kleiman (2008), Leffa (1996).

A segunda seção apresenta o conceito do livro didático, bem como as transformações pelas quais esse material didático passou para atingir o grau de melhoria que apresenta hoje. Como parâmetros para a análise do livro didático, baseamo-nos em Batista (2009), Bunzen (2015), Rangel (2005).

Na terceira seção, apresentamos de modo mais detalhado os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo. Cabe explicar que como a coleção Singular& Plural está dividida em três cadernos, optamos pela análise da unidade 3 do Caderno Leitura e Produção.

Por último, apresentamos a análise de dados e, nesta mesma seção, uma Proposta de Intervenção. Para tanto, fizemos uma breve descrição da unidade 3 nos quatro volumes da coleção para, em seguida, analisar o *corpus*. Na última seção,

apresentamos uma sugestão complementar para o professor com propostas de outras atividades concernentes ao ensino de leitura, compreensão e interpretação textual.

Os resultados obtidos pela análise de dados revelaram-nos que as Seções Didáticas da coleção Singular & Plural são constituídas por questões colaborativas para a formação de alunos-leitores proficientes. Essa constatação foi-nos possível graças à verificação da frequência de estratégias de leitura e dos modelos de leitura acionados por elas.

2 LEITURA

A leitura é uma atividade que requer do leitor a habilidade e a capacidade de estabelecer relações entre o processo de decodificação e os vários conhecimentos arquivados na memória do leitor ao longo de suas experiências. Podemos também compreendê-la como um processo de construção de sentidos em que o leitor, diante do texto, age, atribuindo sentido ao escrito através do que compreende por meio da sua leitura.

Conforme essas afirmações, um leitor proficiente é aquele que compreende o que lê, pois não para na superfície do texto, conseguindo, assim, depreender as intenções de quem escreve e atribuir sentidos ao que lê. Portanto, vale ressaltar que a atribuição do significado ao texto só é possível porque o leitor, além de dominar as habilidades de decodificação, também ativa conhecimentos prévios necessários sobre o assunto do texto.

Além desses conhecimentos, o trabalho com leitura requer que um outro aspecto também seja levado em consideração: o de que o leitor deverá traçar os objetivos do que almeja alcançar com a atuação de uma determinada atividade de leitura. Conforme Koch e Elias (2013, p. 19): “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim”. Nessa mesma direção, Solé afirma:

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

Todas essas afirmações estão assentadas numa perspectiva interativa da leitura em que ela é conceituada como um processo que envolve o texto, o leitor, seus objetivos e seus conhecimentos prévios. Solé (1998, p. 23) explica essa perspectiva da seguinte forma:

> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver num processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação

> proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Ainda sobre a concepção interacional da leitura, Leffa (1996, p. 18) reitera que:

> A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente que requer do leitor a habilidade de decodificar informações explícitas, depreender informações implícitas nos textos, de modo a que se obtenha compreensão do que é expresso nos textos.

Esses preceitos ressaltam a importância de propostas pedagógicas que levem o aluno a processar o texto e seus elementos, assim como a desenvolver estratégias que contribuam com a construção da compreensão leitora. Para isso, devem ser propostas atividades de leitura que se apoiem em pôr o aluno em contato com a diversidade de gêneros textuais, que considerem a bagagem experiencial e que promovam a reflexão sobre o que ele lê.

Nesse sentido, a concepção interacional da leitura refuta práticas pedagógicas que se limitam a atividades mecanicistas da leitura. Para tal concepção, o ato de ler ultrapassa a decodificação, o que exige, por sua vez, refletir sobre a representação da escrita. Sobre isso, Vygotsky (1987, p. 85) define a linguagem escrita como: “Uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”.

De acordo com essa definição, a linguagem escrita representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento abstrato. Daí sua natureza ser diferente da linguagem oral, pois, enquanto esta se realiza no diálogo e nas situações reais de interação entre os interlocutores, aquela é o instrumento do pensamento reflexivo. Essa concepção considera a escrita como a expressão de um ponto de vista, de um pensamento elaborado num nível teórico. E a leitura, por sua vez, é compreendida como um instrumento que leva ao questionamento e a refletir de maneira crítica.

Assim, através da leitura, é possível o aluno desenvolver sua capacidade de refletir sobre acontecimentos de relevância social e, consequentemente, atuar de

modo mais efetivo na sociedade onde está inserido. A esse estado de utilizar a leitura e a escrita na sociedade, Soares (2008, p.39) chama de letramento e, conforme a autora, ele pode ser definido como: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

O exposto reconhece que atividades de leitura devam ser estimuladas e incentivadas por todas as áreas do conhecimento, uma vez que a aprendizagem de ouras disciplinas ocorre também através de práticas de leitura e de escrita. Conforme Antunes (2009, p.70): “A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor.” Essa é uma tarefa, portanto, que não deve restringir-se ao professor de língua materna, mas fazer parte de um projeto pedagógico que envolva também os professores das outras disciplinas a fim de contribuir com a aquisição de novas informações para, com isso, fomentar a participação, na sociedade, de um cidadão crítico para, só assim, exercer conscientemente as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

A partir de princípios sociocognitivos, a leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada que engloba habilidades e processos cognitivos, como compreensão, memória, monitoração e aprendizagem. A abordagem sociocognitiva considera também o contexto social em que ocorre a interação entre autor, texto e leitor. Para isso, o conhecimento prévio do leitor – construído nas interações sociais – revela-se como um componente fundante na compreensão leitora. Nesse sentido, processar um texto coerentemente implica em conseguir estabelecer relação entre o que decodificamos e os nossos conhecimentos anteriores. Isto é, construir possíveis sentidos entre as palavras, expressões, frases e as informações que fazem parte do nosso conhecimento.

Para tanto, o leitor utiliza diferentes estratégias cognitivas e metacogitivas. Entre as estratégias metacognitivas – nosso interesse na pesquisa aqui proposta – estão as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Embora essas estratégias sejam espontaneamente utilizadas pelos leitores, nem todos as acionam conscientemente em todas as situações de leitura e é por isso que Solé (1998) defende que estas devem ser ensinadas. Essa proposta de Solé é corroborada pelos PCN, segundo os quais:

> Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.70).

As próximas subseções desta seção abordarão a leitura sob a perspectiva sociocognitiva, salientando a importância do conhecimento prévio do leitor, o papel das memórias e os processamentos de informação. Além disso, será abordado o desenvolvimento de estratégias de leitura que contribuem com o leitor para a construção do sentido e significado do texto.

2.1 O movimento sacádico e a função da memória de trabalho

Com os conhecimentos advindos da Psicologia e da Psicolinguística, é sabido que numa leitura proficiente, não se lê letra por letra, nem sílaba por sílaba. As pesquisas nessas áreas do conhecimento afirmam que, durante a leitura, os olhos se fixam numa determinada parte do texto e saltam para uma outra parte. A esse movimento ocular, dá-se o nome de sacádico.

Tal movimento proporciona ao leitor bastante rapidez na leitura. Pois, segundo Kleiman (2008, p.32), “Lemos 200 palavras por minuto quando o material for fácil [...]”. Essa rapidez está diretamente relacionada com o papel da memória de trabalho na compreensão do que estamos lendo.

Sobre a direção desse movimento, Kleiman (2008) explica que, quando lemos, os olhos se movimentam para frente, num movimento progressivo, ou retrocedem, num movimento regressivo. Ambos estão relacionados com o grau de facilidade ou de dificuldade encontrados pelo leitor. Isto é, haverá mais movimentos regressivos quando o leitor se deparar com obstáculos durante sua leitura. O leitor eficiente, por exemplo, exerce controle no seu processo de compreensão e relê, através do movimento regressivo, o que não lhe ficou claro.

Ainda sobre o movimento dos olhos, as pesquisas na área da cognição revelam que em um leitor proficiente, durante a fixação, o olho percebe com clareza o material linguístico. Entretanto, no momento da sacada, a apreensão do objeto realiza-se pela visão periférica, que é limitada e não permite ao leitor enxergar com nitidez as palavras

existentes entre cada fixação. Esses estudos indicam, portanto, que grande parte do que os olhos de um leitor proficiente apreendem passa por um processo de reconhecimento instantâneo da palavra e não por um processamento analítico-sintético.

Smith (1978 *apud* Kato 2007, p. 32) compara o reconhecimento da palavra com o reconhecimento de um objeto. Para ele, assim como identificamos um objeto por sua configuração, também reconhecemos uma palavra por seu contorno, extensão. Kato (2007, p. 34) exemplifica esse caso assim: “Da mesma forma, porém, que podemos identificar uma árvore enxergando apenas uma parte de sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem que enxerguemos a sua totalidade”.

O reconhecimento instantâneo é explicado pelo fato de a palavra já fazer parte do léxico visual do leitor. Nesse caso, além de a palavra ser apreendida por seu contorno, ela também é reconhecida pelas restrições fonotático/ortográficas, pois, o conhecimento dessas restrições funcionam como pistas que levam o leitor competente a dispensar determinadas combinações e considerar as possíveis posições das letras.

No entanto, para um leitor iniciante, como seu léxico visual ainda é reduzido, a leitura se processa em operações analíticas-sintéticas. Portanto, com o passar do tempo e com a prática da leitura, essas operações vão passando para segmentos maiores como as sílabas e destas para morfemas. Sobre essa evolução Kato (2008, p. 35) afirma que:

> [...] acredito, também em partes maiores da palavra que não constituem unidades linguísticas, mas que têm incidência muito grande na língua, como é o caso de segmentos –*ola* que aparece em palavras como *bola, mola, cebola*, etc. Trata-se, pois, de uma operação de decomposição e composição, que envolve também um reconhecimento visual instantâneo, porém parcial, da palavra.

Um outro aspecto cognitivo que se encontra relacionado com a rapidez com a qual os olhos se movimentam é a memória de trabalho. Como mencionamos, o movimento sacádico favorece uma leitura bastante rápida e essa agilidade, por sua vez, favorece a memorização, fator importante à compreensão do que estamos lendo.

Quando os olhos apreendem o material, dá-se início à interpretação das letras em sílabas, destas em palavras, em seguida em frases para finalmente chegar à proposição com significado. Esse material vai sendo estocado na memória de trabalho, que é responsável pela organização em unidades sintáticas, seguindo regras

e princípios da nossa gramática implícita. De acordo com Kleiman (2008, p. 34), a memória de trabalho pode ser concebida como:

> [...] a capacidade do leitor para estocar o material que está entrando mediante a percepção e para agrupá-lo em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua. O processo de agrupamento e análise é chamado de FATIAMENTO.

Entretanto, a capacidade de armazenamento dessa memória é limitada e finita, pois possui a capacidade limitada de 7 unidades. Isso significa que à medida que novas unidades vão sendo introjetadas, a memória precisa ser esvaziada das anteriores para que as novas sejam armazenadas.

Conforme o exposto, se o leitor estiver lendo letra por letra, ele não conseguirá armazenar todas as unidades na memória de trabalho. Já se a sua leitura passar pelo reconhecimento instantâneo da palavra, haverá mais espaço na memória de trabalho e ela não estará sobrecarrecada. E caso ele consiga agrupar as unidades em fatiamento sintático, terá ampliado ainda mais sua capacidade de processar o material linguístico e mantê-lo na memória de trabalho.

Diante disso, o conhecimento acerca dos aspectos cognitivos da leitura (perceber e memorizar) pode ajudar a explicar algumas das dificuldades relacionadas à compreensão de texto de determinados alunos e alertar para ações pedagógicas que favoreçam a solução das dificuldades ocorridas. Para isso, é necessário que o professor esteja atento ao desempenho dos seus alunos, pois leitores que ainda se encontram no estágio de decodificar letra por letra, por exemplo, necessitam de atividades que venham a estimular a percepção a fim de que mais material linguístico seja estocado na sua memória de trabalho.

2.2 Os conhecimentos prévios e os esquemas

A aprendizagem, conforme uma concepção construtivista, consiste em atribuir sentido e em construir significado para o conteúdo ao qual o aluno se propõe a aprender. A construção do significado pelo aluno é efetivada a partir de elementos, como: a disposição para aprender, a capacidade, a habilidade e estratégias que ele é capaz de utilizar e ao acionamento dos conhecimentos construídos por ele

previamente. Vamos focar nossa atenção neste último por estar estreitamente relacionado com as estratégias de leitura, tema desta pesquisa.

Nessa perspectiva, Mira (2002, p. 60) define a aprendizagem, como:

> [...] a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última instância, produto de uma atividade mental construtivista realizada pelo aluno, atividade mediante a qual constrói e incorpora à sua estrutura mental os significados e representações relativos ao novo conteúdo.

Mediante essa concepção, a aprendizagem construtivista parte de conhecimentos construídos que podem estar direta ou indiretamente relacionados com o conteúdo concreto a ser aprendido. Sendo assim, a aprendizagem não parte de um vazio, mas da relação entre os conhecimentos prévios que possibilitam a construção de um novo conhecimento. A esse respeito, Coll (1990, p. 61) assinala que:

> [...] quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas.

Assim, graças ao conhecimento que o aluno carrega em sua bagagem experiencial é possível dar o primeiro passo para o processo da aprendizagem. Além de possibilitar esse primeiro contato com o novo conteúdo, os conhecimentos prévios também possibilitam a construção de novos significados. Pois, quanto mais o aluno for capaz de mobilizar e atualizar seus conhecimentos prévios, mais relações de sentido com o novo conteúdo ele estabelecerá e, por conseguinte, a aprendizagem tornar-se-á mais significativa.

A concepção construtivista concebe os conhecimentos prévios em forma de esquemas de conhecimentos. Coll (1983 apud Miras 2002, p. 63) define os esquemas como sendo “a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”. Conforme essa definição, tais esquemas abrangem uma grande variedade de tipos de conhecimento, podendo ser informações, conceitos, experiências pessoais, valores, etc.

Ainda sobre os esquemas, conforme Leffa (1998), a teoria de Ausubel relaciona-se com a teoria de esquemas, pois ressalta a importância de haver interação entre o material a ser aprendido e a base cognitiva. De acordo com esse pressuposto teórico, o processo de aprendizagem significativa é explicada por Leffa (1998, p. 28), como:

> Há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente, mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada. Sem esse encaixe não há possibilidade de aprendizagem significativa.

Com essa contribuição advinda das teorias cognitivas, foram iniciadas, por linguistas, várias pesquisas que reverberaram na contribuição de estudos sobre a compreensão do texto escrito. Entre essas pesquisas, encontra-se o papel que os conhecimentos prévios e os esquemas ocupam na construção de sentido do texto.

Nesse sentido, para que o leitor chegue à compreensão do que está lendo, é imprescindível que os seus conhecimentos prévios aportem ao texto visto que, no processo de construção de significado do texto, entram em cena diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico. É através do engajamento entre esses diferentes níveis que o leitor atribui ao escrito significado e sentido.

Kleiman (2011, p. 13) conceitua o conhecimento linguístico da seguinte forma: “Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

Como se pode evidenciar, mediante o uso do conhecimento linguístico é, possível evitar falhas na compreensão do texto, uma vez que o desconhecimento de significados de determinadas palavras pode vir a comprometer a compreensão do que se está lendo. Além disso, esse conhecimento é também um grande responsável pelo processamento do texto. Isto é, no momento da percepção da palavra, a nossa mente é ativada e ela logo se encarrega de construir significados através da atividade de agrupar as palavras no processo de fatiamento.

Portanto, para se chegar à compreensão, é necessário que o leitor tenha um determinado conhecimento linguístico, pois, por meio da ativação deste, ele realizará devidamente o fatiamento em categorias que contribuirá com a compreensão do texto.

Outro componente do conhecimento prévio que Kleiman (2011) define como conjunto de noções sobre o texto é o conhecimento textual. Esse conhecimento desempenha um papel muito importante na compreensão, pois a aquisição deste favorece, ao leitor, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos que podem despertar certas expectativas em relação aos textos que, por sua vez, exercem um importante papel na compreensão.

Há também o conhecimento de mundo ou enciclopédico, podendo ser adquirido, de acordo com Kleiman (2014), formalmente ou informalmente e, quando ativado, torna o assunto do texto familiar ao conhecimento que se encontra armazenado na memória do leitor, dessa forma, facilitando a compreensão.

O conhecimento de mundo, segundo a autora, pode ser descrito em estruturado (porque está ordenado) e parcial (por ser genérico e previsível). Esse conhecimento descrito que temos na memória sobre assuntos, eventos sociais, situações são chamados de esquemas.

Leffa (1998) também se refere à relação entre a Teoria de Esquemas e a compreensão de texto. A respeito disso, ele diz que: “A compreensão, segundo a Teoria de Esquemas, dá-se na medida em que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que configuram um determinado esquema.” Sendo assim, é pela interação entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor que as variáveis são reconhecidas e a elas é atribuído valor.

A inferência, operação importante na construção do sentido, por exemplo, só é possível, se houver o acionamento adequado de esquemas. Sobre elas, Cafiero (2005, p. 34) diz que: “Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor.” Como as inferências são informações implícitas no texto, se o leitor não possuir os conhecimentos prévios em nível ciente, para ele, haverá falha na produção de sentido, não ocorrendo, assim, a compreensão do texto.

Em linhas gerais, o sentido de um texto é construído por informações presentes no texto que acionam níveis de conhecimento encontrados na estrutura cognitiva do leitor. Diante disso, vale ressaltar que o texto apresenta apenas uma parte das informações necessárias para sua compreensão; a outra parte é o resultado do preenchimento das lacunas pelo leitor através do acionamento dos seus conhecimentos prévios, organizados em esquemas.

A compreensão dos processos envolvidos durante o momento da compreensão é muito importante para os formadores de leitores, pois de posse desse conhecimento, os professores poderão intervir mediante atividades que possibilitem o acionamento de conhecimentos que ajudem na compreensão do texto. Ressaltamos também a relevância que o livro didático de língua portuguesa (doravante, LDLP) ocupa na formação do leitor proficiente. Tal material, além de ser representante de textos que circulam nas mais diversas esferas da sociedade, é constituído por atividades voltadas à compreensão e à interpretação de texto. Portanto, para que as questões contribuam com a formação de um leitor eficiente, reconhecemos que o levantamento de conhecimentos prévios devem constar na formulação de questões, constituindo, assim, uma estratégia cujo objetivo consiste na aproximação do conhecimento do leitor e da informação do texto e facilitadora da atividade de compreensão do texto.

2.3 A relação entre os modelos de leitura e o processamento de informação

A noção de modelo de leitura foi incorporada nas Ciências Cognitivas sob a influência das teorias da Inteligência Artificial. Silveira (2005; p. 23) refere-se aos modelos de leitura como: “[...] uma tentativa de explicação dos processos mentais (cognitivos e linguísticos) que ocorrem quando o indivíduo está engajado no ato de ler”.

A partir dos anos 60, dentro da Psicologia Cognitiva, ganhou bastante força a corrente que explica o pensamento pelo processamento de informação. E nessa perspectiva, teóricos como Goodman (1967), Smith (1978), Gough (1972) e Rumelhart (1977) apresentaram modelos de como a leitura pode ser processada conforme uma orientação descendente (top down), ascendente (bottom up) e de acordo com um modelo interativo, estão as orientações descendentes e ascendentes (bottom up e top down).

Goodman e Smith defendem a leitura como um processo descendente. De acordo com o top down, a leitura é processada de forma não- linear, isto é, o leitor faz uso intensivo e dedutivo de informações não usuais, para isso, ele aciona seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para compreender o conteúdo do texto. Gough, por sua vez, defende a leitura como um processo ascendente, isto é, considera que o leitor processa os elementos composicionais do texto, começando pelas letras, passando para as palavras até chegar às frases para, por fim, alcançar a

compreensão do texto. E Rumelhart defende o modelo interativo da leitura como o que integra os processos descendente e ascendente.

O conhecimento sobre os modelos de leitura consiste na descrição científica do que se passa na mente do leitor durante o ato de ler. Sendo assim, é evidente a relevância dessa abordagem para o ensino da leitura uma vez que quanto mais conhecimento os professores tiverem sobre o complexo processo que é a leitura, melhores intervenções pedagógicas poderão apresentar aos alunos a fim de contribuir com a função básica da leitura: a construção da compreensão.

2.3.1 O processamento descendente (top down)

O processamento top down define que no ato da leitura, o leitor não procede letra por letra. De forma não-linear, ele ativa seus conhecimentos prévios e com ele estabelece predições sobre o conteúdo do texto. Dessa forma, quanto mais conhecimento prévio ele possuir sobre o texto, menos precisará se fixar no texto para chegar ao significado. Esse tipo de processamento é o que predomina no modelo de Goodman (1970 apud Silveira 2005, p. 28) e é caracterizado da seguinte forma:

> A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral.

Diante desse pressuposto, vale ressaltar o papel renovador trazido por esse processamento ao ensino de leitura. Se antes havia uma tradição cristalizada pela valorização da decodificação, a partir dele, foi enfatizado o reconhecimento global das palavras.

Ademais, para o referido teórico, as estratégias de leitura ocupam um papel de destaque na compreensão do texto. Nessa perspectiva, vigora a concepção de leitura como um processo que envolve as estratégias de predição, seleção, inferência, confirmação e de correção (se houver necessidade). De acordo com Silveira (2005), há grandes evidências de que uma das características que diferenciam um leitor

maduro de um imaturo é justamente a capacidade de uso que o primeiro faz dessas estratégias.

A respeito do leitor que privilegia o processamento descendente, Kato (2007) caracteriza-o como fluente, veloz e apreende com facilidade as ideias principais e gerais do texto. No entanto, exagera nas adivinhações sem confirmá-las. Faz mais uso, portanto, do seu conhecimento prévio do que das informações que se encontram no texto.

Na mesma direção, Silveira (2005, p. 29) afirma que:

> A inconsistência do modelo de Goodman é a sua ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca o significado sem intermediação dos processos inferiores [...]

Em suma, no processamento top down, como o leitor exagera nas predições, ele busca apenas as informações que lhe interessam, podendo, assim, comprometer a compreensão das informações expressas pelo texto escrito.

2.3.2 O processamento ascendente (bottom up)

Oposto ao processamento top dow que enfatiza a importância do conhecimento prévio para a efetivação da compreensão leitora, o processamento bottom up caracteriza-se por considerar que o leitor processa os elementos composicionais do texto, começando pelas letras, depois pelas palavras e, em seguida, pelas frases, isto é, num processo ascendente.

Conforme Silveira (2005), Gough, um dos principais estudiosos desse modelo, causou polêmicas entre os estudiosos da época por defender princípios behavioristas ao evidenciar que para alcançar a compreensão do texto, o leitor precisa partir das unidades menores. Nessa perspectiva, o sentido está restrito às palavras e às frases.

De acordo com o processamento ascendente, o leitor constrói o significado do texto com as informações contidas nele. Através desse processamento, é possível identificar as informações explícitas na superfície do texto. Portanto, a leitura, nesse caso, restringe-se a um processo mecânico e automático e, em decorrência disso, o leitor sente dificuldade em compreender as entrelinhas e não consegue distinguir as

informações mais importantes do que é meramente ilustrativo, não consegue, enfim, identificar as ideias gerais do texto.

2.3.3 O modelo interativo de leitura

O modelo interativo surge como uma combinação dos processamentos *top-dow* e *bottom-up*. Nesse caso, tanto o conhecimento prévio quanto as informações que aparecem na superfície do texto são componentes privilegiados pelo leitor.

Solé (2012) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento da leitura como um processo de construção do significado do texto. Dessa forma, a leitura constitui-se como um processo dinâmico da construção de sentidos em que a ativação dos conhecimentos prévios e a decodificação fazem-se necessárias.

O modelo interativo é o que mais contempla o aspecto dinâmico do ato de leitura, visto que, nele, não há supremacia nem do texto, nem do leitor. É considerado proficiente, o leitor que faz uso do processamento descendente e ascendente, pois através de sua competência, interage com o autor por meio da compreensão do texto.

2.4 Estratégias de leitura

Estratégias de leitura são ações ou procedimentos que o leitor realiza diante do texto, podendo serem elas, cognitivas ou metacognitivas. A oposição entre ambas, conforme Kato (2009), é inspirada no estudo de Vigotsky (1962) sobre a lei do estado de consciência. De acordo com essa lei, o desenvolvimento do conhecimento pode ser explicado através de duas fases: a do desenvolvimento automático e inconsciente e a do monitoramento ativo desse conhecimento.

Essas estratégias exercem um papel relevante para o ensino de leitura, pois mediante o conhecimento e o desenvolvimento delas pelo professor é possível desencadear um momento de bastante eficácia no processo de ensino-aprendizagem da compreensão leitora, conforme será discutido nas próximas subseções, sobretudo, no que tange o desenvolvimento das metacognitivas, em virtude de sua natureza consciente.

2.4.1 Estratégias cognitivas em leitura

Durante a atividade de leitura, muitas vezes utilizamos inconscientemente estratégias para a compreensão do que estamos lendo. Kato (2009) chama-as de cognitivas, pois explicam o comportamento automático e inconsciente do leitor.

Na concepção da autora, há pelo menos dois princípios básicos que regem o comportamento automático e inconsciente durante a leitura: o Princípio da Canonicidade e o Princípio da Coerência.

O Princípio da Canonicidade engloba as estratégias tanto de natureza sintática como a semântica. Mediante esse Princípio, é explicada a tendência do leitor em interpretar, em nível sintático, a primeira oração como a principal e não como a subordinada, bem como seguir a ordem SVO (sujeito- verbo- objeto); já em nível semântico, há a tendência em considerar, por exemplo, que o agente sempre aparece antes do paciente ou a causa antes do efeito, etc.

Com relação ao Princípio da Coerência, este é explicado por teóricos como Agar e Hobbs (1992). Para esses estudiosos, o Princípio da Coerência não rege apenas o comportamento do leitor, mas também do autor do texto. Assim, tal Princípio encontra-se relacionado com a compreensão de leitura como uma busca das intenções do autor.

Se por um lado, por se tratarem de procedimentos automáticos e inconscientes do leitor, as estratégias cognitivas são responsáveis pela rapidez e economia, facilitadoras da compreensão do texto; por outro, são responsáveis por certas tendências, durante o processo da leitura, que podem ocasionar equívocos na compreensão pelo fato de o leitor estar habituado, por exemplo, ao nível sintático correspondente a SVO.

Diante da tendência automatizada e inconsciente que direciona o leitor a equívocos, é da competência do professor, como um leitor maduro, estar atento às dificuldades que a estrutura de alguns textos podem apresentar aos alunos, causando, assim, falhas na compreensão do que está sendo lido. Uma forma de contribuir com a superação da falta de compreensão é detectar onde ela ocorreu e adotar ações pedagógicas que explicitem o que levou ao não entendimento de todo o texto, ou apenas de parte dele. Dessa forma, a escola estará contribuindo com o aluno a usar o nível da consciência para superar o que em determinado momento representa uma dificuldade.

2.4.2 Estratégias metacognitivas em leitura

As estratégias metacognitivas são princípios reguladores da desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Se, em alguns casos, estas podem levar o leitor a falhas na compreensão, por meio da automatização, aquelas são responsáveis pelo monitoramento durante o ato de leitura. Um leitor proficiente, ao se deparar com algo que venha a dificultar a compreensão do que está lendo, utiliza conscientemente procedimentos que o conduzem à compreensão e à interpretação.

Brown, estudiosa de destaque das estratégias metacognitivas em leitura, define metacognição como um conjunto de estratégias em leitura que se caracteriza "pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão" (Brown 1980, *apud* Leffa 1998, p. 46). Entre essas atividades, podemos destacar:

> • explicitação dos objetivos da leitura;
> • identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
> • alocamento de atenção em áreas que são importantes;
> • monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
> • engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
> • tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão
> • recobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.
>
> (BROWN 1980, *apud* KATO, 2007)

Para Brown (1980, *apud* Leffa, 1998), as atividades cognitivas estão abaixo do nível da consciência enquanto as metagognitivas são designadas por uma introspecção consciente. Leffa (1998) compreende essa diferenciação como problemática, pois, na sua concepção, as atividades cognitivas englobam também as atividades de alto nível de consciência.

A solução apontada por ele é que as atividades cognitivas, bem como as metagocnitivas não sejam classificadas pelo critério da consciência, mas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar uma atividade. Para tanto, ele adota os termos conhecimento declarativo e conhecimento processual para tal diferenciação.

O conhecimento declarativo designa apenas a consciência da tarefa a ser executada, por conseguinte, pertence ao domínio das atividades cognitivas. Já o

conhecimento processual, além de envolver a consciência de realizar uma tarefa, também envolve a consciência da própria consciência. Sendo assim, esse conhecimento pertence às atividades metacognitivas e é por meio dele que o leitor, ao se confrontar, durante o ato da leitura, com uma situação problemática que venha a comprometer a construção do sentido, avalia seu próprio conhecimento e utiliza procedimentos a fim de recuperar a compreensão do texto. Da perspectiva em que nos situamos, as estratégias metacognitivas são procedimentos de caráter elevado e reguladores do próprio conhecimento.

Diante da gama de textos que circulam na sociedade, é ponto pacífico que não lemos uma bula de remédio do mesmo modo que lemos um romance. Com efeito, são os objetivos de leitura, expostos por Brown como uma das atividades metacognitivas, que determinam como o leitor se posiciona diante de um determinado gênero a fim de alcançar a compreensão.

Kato (2011) apresenta algumas experiências comprovadoras de que o estabelecimento de objetivos específicos para a atividade de leitura favorecem a compreensão do texto. Em uma das experiências, foram divididos dois grupos de estudantes com a solicitação para ler um texto expositivo e, após a realização dessa tarefa, fazer um resumo. O texto era o mesmo para ambos, havendo diferença na explicitação dos objetivos para a atividade. Enquanto que, para um grupo, a atividade consistia em leitura e produção de um resumo, para o outro, além de executar a leitura e a produção, foi explicitado o objetivo de publicar o resumo no jornal que circula na escola. O resultado da experiência revelou que o grupo cujo objetivo havia sido explicitado não apenas redigiu um texto bem estruturado, como também demostrou maior compreensão do tema. Sobre isso, Kato (2011, p. 35) comenta que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.” Essa constatação remonta-nos a uma situação vivenciada em alguns contextos escolares: a ausência de objetivos delineados para a leitura. Em algumas realidades, a leitura tem servido apenas de pretexto para outras atividades, reduzindo-se, assim, a uma atividade mecânica e, consequentemente, desmotivadora, podendo, dessa forma, implicar na aprendizagem do aluno.

Com objetivos explícitos para atividade da leitura, é comprovado que eles, além de determinarem a forma de o leitor situar-se diante do texto, também favorecem a utilização de estratégias metagognitivas de monitoração que, por sua vez, pressupõem a reflexão e o controle da compreensão. Vale ressaltar que, apesar da

idiossincrasia ser uma característica das estratégias metagognitivas, em âmbito escolar, o professor deve ser um estimulador e incentivador do desenvolvimento dessas estratégias.

Ao lado da importância do professor na formação do leitor proficiente, está o tratamento do ensino-aprendizagem da leitura oferecido pelo LDLP. Além de ser o instrumento que auxilia o professor a organizar suas aulas, para o aluno, ele contribui com a leitura de textos representantes de diversos gêneros e com questões de compreensão e interpretação de texto. Sendo assim, é relevante que essas questões levem os estudantes a conhecerem e a acionarem conscientemente as estratégias de leitura a fim de que superem dificuldades referentes à compreensão e à interpretação textual.

Considerando a relevância do ensino das estratégias de leitura para a formação do leitor proficiente, Solé (2012) defende que as estratégias de leitura são procedimentos que devem ser ensinados, pois eles configuram conteúdos de ensino. Nesse sentido, a utilização consciente das estratégias ajudarão o aluno a sentir-se motivado para leitura, a recuperar o sentido e o significado do texto, tornando o texto inteligível, e contribuir com a formação reflexiva e crítica. Para isso, devem ser colocadas em prática em "três momentos indispensáveis: o antes, o durante e o depois da leitura.

O *antes da leitura* é o momento constituído por estratégias utilizadas para despertar o interesse do aluno pela leitura. Solé propõe as seguintes estratégias:

- Motivação: consiste em despertar a curiosidade e o interesse do aluno a fim de que ele se sinta desafiado;
- Fornecer um objetivo para a leitura: através de sugestões de atividades após a leitura, como também estimulando a leitura por prazer e a reflexão sobre as funções sociais do texto;
- Levantamento de conhecimentos prévios: essa estratégia tem o propósito de ativar os conhecimentos sobre o tipo de texto a ser lido, o tema, o autor;
- Estabelecimentos de previsões sobre o texto: essa estratégia é desenvolvida através de formulação de questões e também da exploração dos índices textuais (ilustrações, títulos, cabeçalhos, etc.).

Já a estratégia *durante a leitura* compreende a maior parte da atividade de compreensão, pois é nesse momento que construímos as interpretações possíveis. Solé propõe atividades de leitura compartilhada entre alunos e professores que os levem a:

- Formulação de previsões e perguntas sobre o que está sendo lido: consiste, basicamente, em criar expectativas para a continuidade da leitura e ativar conhecimentos prévios sobre o tema do texto;
- Esclarecer dúvidas sobre o texto das seguintes maneiras: interromper a leitura quando o aluno solicitar um esclarecimento referente à determinada passagem do texto, levantar hipóteses sobre o que o autor está querendo dizer, consultar o dicionário quando necessário, reler o trecho que representa maior complexidade para a compreensão do aluno;
- Recapitular, de forma resumida, o que já foi lido por meio das seguintes ações: checar se está havendo compreensão, explorar pistas linguísticas do texto, monitorar o processo de leitura.

Por fim, estão as estratégias *após a leitura* que auxiliam na retomada e na reflexão sobre as relações estabelecidas anteriormente, de modo que auxiliem o discente a desenvolver vários tipos de atividades, como: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, estabelecer a causa e o efeito presente no enredo da obra, considerar as intenções e pontos de vista do autor do texto e aplicar as novas informações adquiridas com a leitura.

Entre as estratégias *após a leitura*, podemos enumerar:

- Extração da ideia principal: explica o que é a ideia principal, mostrando exemplos com outros textos, relaciona essa ideia com o objetivo da leitura como também compara diferentes posições sobre qual seria a ideia principal de um texto com o grande grupo;
- Elaboração de um resumo de diversas formas: oralmente ou por escrito, cada aluno deve elaborar seu resumo, comparando-o com os outros produzidos para registrá-lo coletivamente;
- Responder a perguntas sobre o texto como: perguntas literais, inferenciais e de elaboração pessoal.

Portanto, uma prática docente que conjuga estratégias de leitura com a contribuição dos processos de informação, certamente, formará leitores ativos e com mais autonomia para atuar na sociedade de forma crítica e reflexiva.

Uma aula de leitura produtiva e eficiente colabora com a formação de um leitor ativo e competente, isto é, que interage conscientemente com o texto, compreende e interpreta o que está lendo. Sobre isso, Antunes (2003, p. 67) diz que a leitura é: “por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples

decodificação dos sinais gráficos". De acordo com essa concepção, a leitura se concretiza na interação entre autor-texto-leitor, cabendo ao leitor atribuir significado ao que lê. Lajolo (1993, p. 59) faz menção à essa concepção ao afirmar que:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Concordamos com Antunes e com Lajolo, pois a leitura, numa perspectiva interativa, pressupõe a presença de um leitor construtor do significado e do sentido do texto. Isso porque, a grosso modo, lê-se para compreender. Ao comungar a concepção das referidas autoras com as contribuições sociocognitivas, estaremos contribuindo com um ensino que contempla a formação de um leitor proficiente, pois estaremos reconhecendo que, para chegar à compreensão, o leitor necessita fazer o percurso da decodificação, já que restringir a atividade de leitura à essa habilidade, não é o suficiente para que a compreensão seja efetivada, bem como estaremos atentos ao comportamento durante a leitura e, com isso, identificar o que poderá estar causando possíveis dificuldades para que sejam sanadas pela intervenção do professor.

Nas escolas públicas brasileiras, o LDLP é o principal material didático norteador do ensino de leitura, por ser um representante de uma diversidade de textos que circulam nas esferas sociais e por ser um facilitador da compreensão e da reflexão sobre o que foi lido. Diante disso, é relevante compreender o seu conceito, as transformações pelas quais passou e outros parâmetros para análise do livro didático que serão discutidos na próxima seção.

3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

O livro didático ocupa uma importante função nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. Se, para o aluno, é considerado como o principal instrumento de ensino e aprendizagem, visto que esse material didático é representante da inclusão do aluno na cultura letrada mediante a gama de textos que o constitui, para o professor, é considerado como um facilitador da organização do seu trabalho.

Não obstante, conceituar o livro didático, conforme Batista (2009), não se trata de uma tarefa fácil. Para esse autor, essa é uma atribuição complexa devido à diversidade de materiais portadores de textos e impressos que circulam nas salas de aula com a finalidade de contribuir com a aprendizagem do aluno.

Um dos aspectos dificultadores da conceituação do livro didático, nesse sentido, repousa no contrato de leitura que livros, textos ou impressos ensejam para os leitores. E isso acontece devido à diversidade de estruturação, de organização e da função que alguns materiais podem se articular com propostas pedagógicas e, assim, contribuir com os processos de ensino.

Quanto às funções que determinados livros, textos ou impressos atribuem à leitura e à utilização deles, Chopping (1992 apud Batista 2009, p. 49) categorizou os impressos didáticos em quatro tipos e, de acordo com Batista, parte do material didático utilizado nas escolas brasileiras enquadra-se nas categorias definidas por Chopping:

> *(i) Os manuais e seus satélites:* "são, por assim dizer, os utilitários da sala se aula: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até meados do século XIX, esse papel não está claramente formulado, principalmente no ensino primário, ele se torna em seguida mais passível de ser determinado, com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis, uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações que gravitam em torno dele (livros o guia para professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno, o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quanto individual (em casa)" (p.16).

> (ii) *As edições clássicas:* "a segunda categoria, muito fecunda - e também a mais antiga -, agrupa, de modo integral ou sob a forma de excertos, as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna) *abundantemente anotadas e comentadas para o uso em sala de aula.* O nível de utilização é raramente precisado, pois depende das escolhas que podem fazer os professores em função dos espaços de liberdade que lhes permitem os programas, dos conhecimentos e das aptidões de seus alunos e de seu próprio gosto" p. 16 – ênfase do autor)
> (iii) *As obras de referência:* "são um 'tipo híbrido", que "compreende os dicionários, os atlas, os compêndios resumidos, as antologias de documentos textuais e iconográficos. A destinação dessas publicações não é sempre exclusivamente escolar e não é geralmente explicitada" (p.16). Constituem *"complementos frequentemente indispensáveis ao ensino e ao aprendizado* e cuja utilização individual, na escola ou em casa, não se limita a uma série, mas se estende por todo um ciclo ou grau de ensino, ou por toda a escolarização do aluno" (p. 16 – ênfase do autor).

Como esta pesquisa destina-se a analisar uma coleção de livros didáticos voltada para o ensino sistematizado da disciplina de Língua Portuguesa, optamos por restringir o conceito do livro didático conforme o verbete de Bunzen (2015):

> *O livro didático de Língua Portuguesa* constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Seus principais interlocutores – professores e alunos – encontram-se, em suas sucessivas páginas impressas, uma forma especial de disponibilização e de circulação de objetos do conhecimento que se vinculam à disciplina escolar "Português" ou "Língua Portuguesa" – também já denominada de" Comunicação & Expressão".

Para chegar à versão atual, o livro didático sofreu algumas transformações motivadas pela LDB e pelo PNLD. Sendo assim, uma retrospectiva histórica do LDLP ajuda-nos a compreender o seu surgimento e a evolução pela qual vem passando a fim de contribuir com a melhoria do ensino do país.

3.1 O Livro didático de Português e o PNLD

O surgimento do LDP é marcado por mudanças que o ensino de Língua Portuguesa atravessou ao longo dos anos. De início, tínhamos um ensino, conforme Soares (2002), voltado às classes mais abastadas da sociedade e os materiais

didáticos destinados a essa pequena parcela eram seletas constituídas apenas por trechos de textos de autores consagrados, ou seja, não havia exercícios, comentários e nem explicações. Nesse caso, cabia ao professor, a incumbência de formular questões, comentar o texto, analisar e discutir. É notória, portanto, a concepção que se tinha do professor de Língua Portuguesa dessa época: um profissional independente na elaboração de suas aulas, já que não havia um material expositivo do conteúdo, e, também na formulação dos exercícios. Vale destacar que como não ainda não havia centros de formação de professores, pois as Faculdades de Filosofia surgiram na década de 30, o professor de Português era representado por um estudioso da língua e da literatura que se dedicava ao ensino.

Nos anos 50, com o início da democratização do ensino, começa a ocorrer o que Soares (2002, p.12) chama de " [...] real modificação no conteúdo da disciplina Português". A partir de então, os filhos das classes trabalhadoras passaram a frequentar as salas de aula, antes de acesso exclusivo da burguesia, e, para se adaptar a esse novo contexto, tanto o ensino de língua quanto os materiais didáticos passaram por transformações. Quanto a estes, exercícios (de vocabulários, de gramática e de redação) passaram a ser incluídos nos LDLP. E ao professor, não lhe cabia mais a função, como anteriormente, de formular questões, já que elas já vinham prontas nesse novo material.

Entretanto, foi nos anos 70 e nas primeiras décadas dos anos 80 que, em decorrência da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº5692/71), ocorreu o que Soares denomina de "radical mudança" no ensino de língua. Os LDLP, por sua vez, também participaram dessa mudança, e com ela veio uma nova concepção de texto e um conceito ampliado de leitura. Sobre isso, Soares (2002, p.15) expõe que;

> [...] os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de "leitura": não só a recepção e a interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal. (SOARES 2002, p. 15).

Desde a década de 60, que o livro didático aparece para o professor como um norteador do seu trabalho mediante à metodologia de ensino perpassada por esse manual; e para o aluno, representa um instrumento de exposição de um conteúdo,

ajudando-o a fixar, pelos exercícios, o conteúdo que está sendo estudado. Batista (2003, p.28) fala do papel que o livro didático passou a ocupar a partir dessa década da seguinte forma:

> O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Pelo exposto, o livro didático deixou de ser um coadjuvante durante as aulas e tornou-se o instrumento principal de trabalho do professor, ceifando, assim, sua iniciativa criativa de planejar um ensino apropriado à realidade escolar em que se encontram o discente e o aluno.

A respeito dessa função que o livro didático passou a obter na sala de aula, Geraldi (2013, p. 94) faz a seguinte indagação sobre o papel do professor: “Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual será sua função depois disso?” E responde:

> Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica; sua função é controlar o tempo de contrato do aprendiz com o material previamente selecionado; a definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor” [...]

Possivelmente, as raízes dessas críticas que circundam os livros didáticos podem estar relacionadas com a democratização do ensino nos anos 50, pois, segundo Soares (2002, p.12), nessa época, ocorreu “um recrutamento mais amplo e, portanto menos seletivo de professores [...]”. Além de a autora referir-se a professores mal formados, esse fato também causou impactos na vida do professor; entre um deles, a sobrecarga que, consequentemente, dificultou o planejamento das aulas, e, de um modo geral, pode ter condicionado o professor à utilização exclusiva do livro didático.

Entretanto, é provável a existência de professores competentes que, sem se tornarem reféns do livro didático, reconhecem que esse manual não é o único instrumento de planejamento e organização da sua ação didática, podendo, assim,

complementar o uso do LD com outros recursos, como planejamento com materiais elaborados pelo docente, dicionários, pesquisas, etc. tendo em vista a melhoria da sua atividade pedagógica e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Diante das mudanças que o LDLP sofreu, além da influência da LDB, é inquestionável a grande influência que o Programa Nacional do Livro (PNLD) passou a exercer na elaboração do LDLP. As coleções aprovadas por esse programa precisam passar por várias etapas, como: obedecer às regras estabelecidas pelo edital; passar pela triagem; e, por fim, ser aprovadas pela avaliação pedagógica. Sendo assim, as editoras constroem seus manuais para passarem pelo crivo do PNLD a fim de atingirem um número maior de escolas a adotarem os materiais aprovados.

Considerado como o programa mais antigo voltado à distribuição de obras didáticas em escolas públicas brasileiras, o PNLD surgiu em 1937, porém com outra denominação: Instituto Nacional do Livro. Até chegar à dimensão que tem hoje, ele passou por várias mudanças, entretanto foi em 1996, com a denominação de PNLD desde 1985, que o modelo atual do PNLD, de acordo com Sampaio e Carvalho (2010), passou a ser consolidado. A partir daí, deu-se início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos, sendo publicado, então, o primeiro Guia dos Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries.

Esses mesmos autores afirmam que o PNLD é, atualmente, o segundo maior programa do mundo de distribuição de livro didático, perdendo, nesse caso, apenas para a China. Em 2017, por exemplo, a distribuição de materiais didáticos atinge números elevados que, por sua vez, exige do governo um investimento alto em cifras alocado para a distribuição dos materiais. Os dados abaixo foram extraídos do site do FNDE:

Tabela 1 – Investimento realizado pelo PNLD na distribuição de materiais didáticos

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R$) Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	**111.668**	**22.586.500**	**118.740.638**	**958.738.216,28**
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	**117.690**	**29.416.511**	**152.351.763**	**1.295.910.769,73**

Fonte:www.fnde.com.br

Pelo exposto, é evidente que as políticas públicas aplicam altos valores na distribuição de materiais didáticos. Esse dado remete à reflexão sobre a importância de estabelecer critérios para a adoção do livro didático para que sejam bem utilizados e cumpram com a sua função de facilitador da aprendizagem do aluno.

Sobre as melhorias advindas com o PNLD, Rojo e Batista são incisivos ao afirmarem:

> [...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas. (ROJO; BATISTA, 2003, p.41).

Como mencionamos anteriormente, o Guia do Livro Didático tem sua origem em 1996. A partir daí, deu-se início ao processo de avaliação dos livros inscritos para o PNLD, o que resultou numa grande conquista para a melhoria desses manuais, pois os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação são reprovados e excluídos do Guia.

3.2 Critérios para uma escolha adequada do livro didático

Na sala de aula, o livro didático é o material para fins de ensino-aprendizagem mais presente. Segundo Rangel (2003, p. 6), isso acontece “[...] porque são eles os mais visados pelas políticas públicas voltadas para recursos didáticos”. Sendo assim, é imprescindível que a sua escolha seja efetivada com responsabilidade, pois caso contrário, a sua utilização poderá ficar comprometida.

Uma escolha malsucedida desse material pode ter várias razões, como: a coleção que chegou na escola não correspondia a primeira opção escolhida pelo professor ou também pode acontecer de o professor ter recebido a coleção correspondente a primeira opção, porém, durante o processo de ensino-aprendizagem, o livro revelou-se inadequado à realidade do contexto escolar ou não correspondeu às expectativas do professor.

Para tanto, é necessário que sejam estabelecidos critérios bem definidos tendo em vista uma melhor utilização do livro adotado. Rangel (2002) elenca algumas recomendações para que se evite a subutilização do livro:

- Considerando que o LD é o material mais orientado pela e para escrita em todas as disciplinas, é relevante que professores e alunos interajam diante da proposta pedagógica que ele apresenta através da leitura de textos e da escrita de exercícios. Diante disso, é notório que, independente de qual seja a disciplina, o LD, de acordo com Rangel (2002, p.7), é "um poderoso recurso de letramento, talvez o principal, entre os disponíveis na escola."
- Com a implantação da avaliação pedagógica, a equipe do PNLD passou a excluir do Guia do Livro Didático os livros que apresentavam erros conceituais, indução ao preconceito ou discriminação de qualquer tipo, abordagens pedagógicas ultrapassadas e falhas no projeto gráfico. Portanto, os livros didáticos recomendados pelo Guia correspondem a uma proposta pedagógica alinhada a paradigmas científicos, considerados como ideais durante o período em que os livros estão sendo avaliados. Mesmo com a orientação do Guia, a equipe escolar precisa estar atenta à adequação das coleções aprovadas ao projeto político didático-pedagógico da escola. Para tanto, é importante que a equipe pedagógica organize-se para elaborar critérios que antecedam a escolha por determinado material. Também é recomendável à equipe realizar a leitura das resenhas das coleções aprovadas e examinar os exemplares.

De acordo com o exposto, escolher o LD requer da equipe pedagógica a consciência de quão importante é esse momento, para que sejam evitadas situações que possam vir a dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Com a subtulização do material, o aluno, com efeito, será o principal prejudicado já que poderá ficar sem um material que sirva de referência para a aquisição do conhecimento e sem o apoio de exercícios. Reiteramos, portanto, a importância da competência e da autonomia do professor para, caso venha a se defrontar com uma situação como essa, crie alternativas que viabilizem a aprendizagem do aluno.

A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco posiciona-se sobre a função pedagógica do LD (2009, p. 52) para o aluno. Segundo esse documento, o LD deve:

> • favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes;
> • propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia;
> • consolidar, ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos adquiridos;
> • auxiliar na auto-avaliação da aprendizagem;

> • contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício da cidadania.

As funções estabelecidas pelo documento supracitado coadunam com o propósito do LDLP, pois é mediante o seu uso que os professores procuram desenvolver a compreensão leitora e a competência escritora. Para que seja realizada uma escolha adequada desse material, é importante que ele contemple esses aspectos no ensino de Língua Portuguesa. Como este estudo teve como propósito analisar as questões referentes à compreensão e interpretação de texto, também tomamos como base o que determinam as orientações do Guia do Livro Didático.

As atividades de compreensão e interpretação de texto, segundo o Guia, têm como objetivo a formação do leitor (inclusive do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, para o Guia (2017, p.19), as atividades de compreensão e interpretação “só podem constituir-se como tais na medida que”:

> • encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
> • respeitarem as convenções e os modos próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
> • desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto relacionadas aos gêneros propostos quanto aos inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.

Em 2005, Marcuschi realizou uma análise minuciosa em vinte e cinco LDLP de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Seu estudo teve como foco as questões de compreensão e interpretação de texto e como resultado dessa análise, o referido autor criou uma Tipologia das perguntas de compreensão nos LDLP, cujo objetivo foi o de classificar em percentuais as perguntas que apareciam com maior e menor frequência nos manuais avaliados.

Quadro 1 – Tipologias de compreensão em LDP

Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP	
Tipos de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do Cavalo branco de Napoleão?''

2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie,retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.*
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4.Inferencias	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5.Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos
6.Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
7.Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
8.Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9.Metas-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto, do léxico, bem como de partes textuais.

Fonte: Marcuschi (2005), p. 53-54

O resultado estatístico do seu estudo revelou que, em alguns manuais, predominavam as perguntas classificadas como cópias, já em outras houve uma presença maior das inferenciais e globais.

Assim como o PNLD tornou-se uma referência no avanço do tratamento do eixo leitura e, consequentemente, das questões de compreensão e interpretação, já que as obras para serem aprovadas necessitam de estarem ajustadas aos critérios estabelecidos por esse programa, acreditamos que a tipologia criada por Marcuschi (2005) possa servir como um material de consulta para o professor de Língua

Portuguesa. No entanto, também reconhecemos que com as melhorias advindas pelo PNLD, algumas das questões abordadas pelo referido autor não se enquadram na perspectiva atual do ensino da leitura no LDLP.

É indubitável que o Guia do Livro Didático constitui um importante instrumento de orientação, todavia não é o único a que o professor possa recorrer, pois, a prática do professor pressupõe um papel ativo e crítico em relação ao seu ensino. Sendo assim, compete aos professores, diante da escolha do LD, assumir uma posição crítica e reflexiva, podendo esse momento constituir-se de estudos ou consultas a outros textos que também discutam a temática do LD, pois, na concepção de Zeichner sobre a função reflexiva que cabe ao professor (1998, p. 16), é importante:

> "[...] o reconhecimento de que professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar para às mãos dos professores."

O conhecimento da tipologia pode contribuir com a análise do professor, bem como auxiliá-lo na identificação dos modelos de leitura subjacentes ao tipo de questão. Como mencionamos no primeiro seção, os professores, ao ensinarem a leitura, conscientes ou não, adotam um modelo ou modelos de leitura. A adoção ao modelo em que prevalece o processo de leitura *top-dow*, ou *bottow-up*, ou ainda o interativo é revelador da concepção de língua e da teoria de aprendizagem que acompanham a prática pedagógia do professor com o propósito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

O quadro abaixo mostra a Tipologia das perguntas de compreensão, criada por Marcuschi e os processos de leitura subjacentes ao tipo de pergunta.

Quadro 2 – Correlação entre as tipologias por Marcuschi e os modelos de leitura

Tipos	**Modelo de processamento de leitura**
1. Cavalo Branco	Bottom-up
2. Cópias	Bottom-up
3. Objetivas	Bottom-up
4. Inferenciais	Interativo
5. Globais	Interativo
6. Subjetivas	Não se sabe

7. Vale-tudo	Não se sabe
8. Impossíveis	Top-down
9. Metalinguísticas	Bottom-up/Top-down/Interativo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A associação entre a tipologia de questões criadas por Marcuschi e os modelos de leitura constituem as ações desenvolvidas pelos leitores durante as atividades de leitura referentes à compreensão e à interpretação de texto.

Nas perguntas do tipo *"Cavalo branco", "Cópias"* e *"Objetivas",* percebemos que o texto serve apenas como pretexto para exercícios ascendentes, ratificando, com isso, uma concepção errônea de compreensão como uma mera atividade de decodificação. Questões pertencentes a essa tipologia não promovem o desenvolvimento da reflexão, do senso crítico e do papel ativo do leitor como construtor de sentidos e de significados, visto que limitam-se a informações estritamente textuais. Apenas vão de encontro ao que Marcuschi (2005, p.58) advoga como compreensão, pois para o autor "compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações."

Não pretendemos, com essa análise, depreciar questões pertencentes a essas tipologias, reconhecemos, portanto, que elas cumprem uma importante função: a de treinamento da compreensão textual. Todavia, vale salientar, que essa não deve configurar a única e nem tampouco a principal forma de desenvolver habilidades e competências relevantes à compreensão leitora.

As questões tipificadas como *"Subjetiva"* e *"Vale-tudo"* têm como finalidade discutir outros assuntos que, de certa forma, estão interligados ao texto. Constituem-se em atividades para serem realizadas basicamente na forma de conversação, já que, através delas não há como checar a ocorrência ou não da compreensão.

Quanto à tipologia *"Impossíveis",* privilegia o uso das estratégias de leitura top-down uma vez que a resposta a esse tipo de questão só será possível por meio da ativação do conhecimento prévio. Nesse caso, não há relação alguma entre o texto e a questão, pois trata-se de perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto, como os conhecimentos enciclopédicos.

As questões *"Inferenciais* e *"Globais"* são, por sua vez, estimuladoras das estratégias *bottom-up* e *top-down*, pois requerem do aluno tanto a habilidade de decodificação, quanto a ativação de conhecimentos prévios, sendo, assim, exemplo

do modelo interativo da leitura. Sobre o leitor que faz uso desse tipo de processamento, Solé (1998) afirma tratar-se de um leitor proficiente, pois obtém informações por meio da decodificação *bottom-up* e da análise *top-down*, fazendo, dessa forma, uso do modelo interativo.

Com relação às perguntas tipificadas como *"Metalinguísticas",* correlacionamo-as como estimuladoras dos modelos *bottom-up, top-down* ou interativo, pois a associação a um modelo ou outro de leitura está a depender da construção da formulação da questão. Isto é, caso ela solicite o conhecimento estrutural do texto ou do léxico, será classificada como *bottom-up.* Entretanto, caso o enunciado da questão solicite o conhecimento formal do texto conjugado à reflexão sobre a forma, estaremos diante do modelo interativo. Há ainda a possibilidade de a questão, por exemplo, requerer o significado de uma palavra por meio do conhecimento prévio, nesse caso, a ação desenvolvida pelo aluno ocorrerá pelo modelo *top-dow,*

Por meio dos modelos de leitura, o discente é capaz de construir significado a partir do que os enunciados propõem. Sendo assim, um dos meios possíveis para levar o aluno à utilização e ao desenvolvimento da sua capacidade cognitiva e metacognitiva é trabalhar de forma equilibrada os modelos de leitura nas questões de compreensão e de interpretação textual.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa conta com uma pesquisa bibliográfica que tem como *corpus* o *Caderno de Leitura e produção,* integrante da coleção *Singular & Plural,* direcionada ao Ensino Fundamental II. Conforme Marconi e Lakatos (2010), esse tipo de pesquisa se caracteriza pela fonte de coletas de dados estar restrita a livros, documentos, escritos ou não. No caso deste estudo, recorremos aos livros constituintes do *corpus* e a documentos como o site do FNDE, aos PCN, ao Guia do Livro Didático e ao Edital do PNLD.

Ao considerar que o livro didático constitui-se em um importante instrumento de apoio didático – para professor e alunos- sobretudo nas escolas públicas, devido ao alto investimento de políticas públicas para sua distribuição, surgiu o interesse em verificar se as atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto auxiliam os discentes a utilizarem as estratégias de leitura de modo a contribuir com a proficiência em leitura e, consequentemente, com a formação de leitores autônomos, diante da diversidade de textos com a qual se deparam no seu cotidiano.

Para tanto, fizemos a opção pela execução de uma pesquisa quali-quantitativa, uma vez que nosso estudo esteve fundamentado numa perspectiva reflexiva em relação às atividades de leitura dos quatro volumes da coleção selecionada. Pois, segundo Oliveira (2010, p.22) a pesquisa qualitativa consiste em “analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar, buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado.”

Por meio do paradigma interpretativista, foi possível a descrição das estratégias de leitura contempladas nas atividades e a identificação da correlação entre elas e os modelos de leitura para que fosse compreendido o potencial dessas atividades no acionamento consciente das estratégias de leitura.

Sobre a abordagem quali-quantitativa, Minayo (2004) afirma que ambas não são excludentes visto que se complementam, interagindo de forma dinâmica. De acordo com essa concepção, quem determina o procedimento científico será a natureza do problema que pode exigir determinada coleta ou forma de construir dados.

Tendo explicitado os pressupostos metodológicos que deram suporte a esta pesquisa, na sequência, será apresentada a descrição dos aspectos gerais da coleção analisada e a sua colocação quanto ao número de aquisições no Brasil e na cidade

do Recife. Em seguida, mostraremos como o *corpus* de análise *Caderno de Leitura e produção* encontra-se estruturado.

4.1 Apresentação da coleção Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem

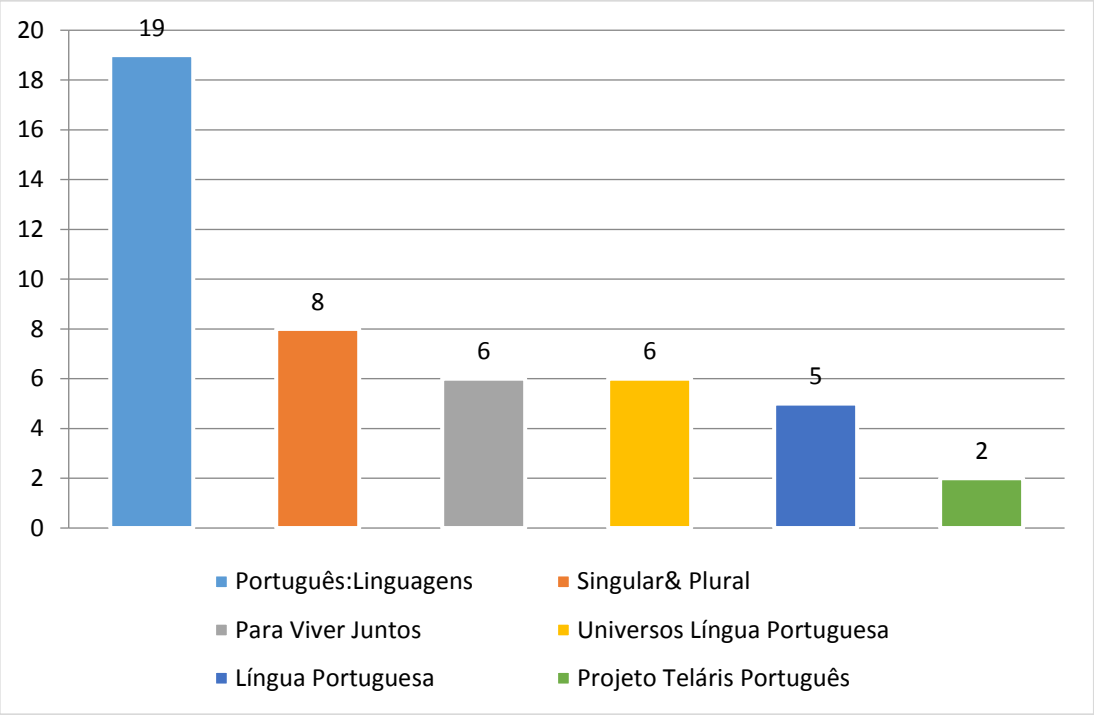
De autoria de Laura de Figueiredo, Marina Balthasan e Shirley Goulart, a coleção *Singular & Plural* é editada pela editora Moderna desde 2012 e encontra-se em sua segunda edição. A escolha por analisar essa coleção justifica-se por ela ter sido aprovada pelo PNLD/2017 e por sua ampla adoção no Brasil e em algumas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco da cidade do Recife. Segundo a pesquisa que realizamos pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a coleção analisada é a segunda com maior número de aquisições no país (ver quadro 3) e também a segunda mais adotada nas 102 escolas pertencentes à Gerência Regional de Educação (GRE- Norte e GRE- Sul) na cidade do Recife (ver gráficos 1 e 2).

Quadro 3 – Coleções mais distribuídas- PNLD 2017

Item	Nome da Coleção	Quantidade de Exemplares
1	Português:Linguagens	5.792.929
2	Singular& Plural	1.108.198
3	Para Viver Juntos	1.099.009
4	Projeto Teláris Português	1.023.300
5	Tecendo Linguagens	1.017.914
6	Universos Língua Portuguesa	745.592

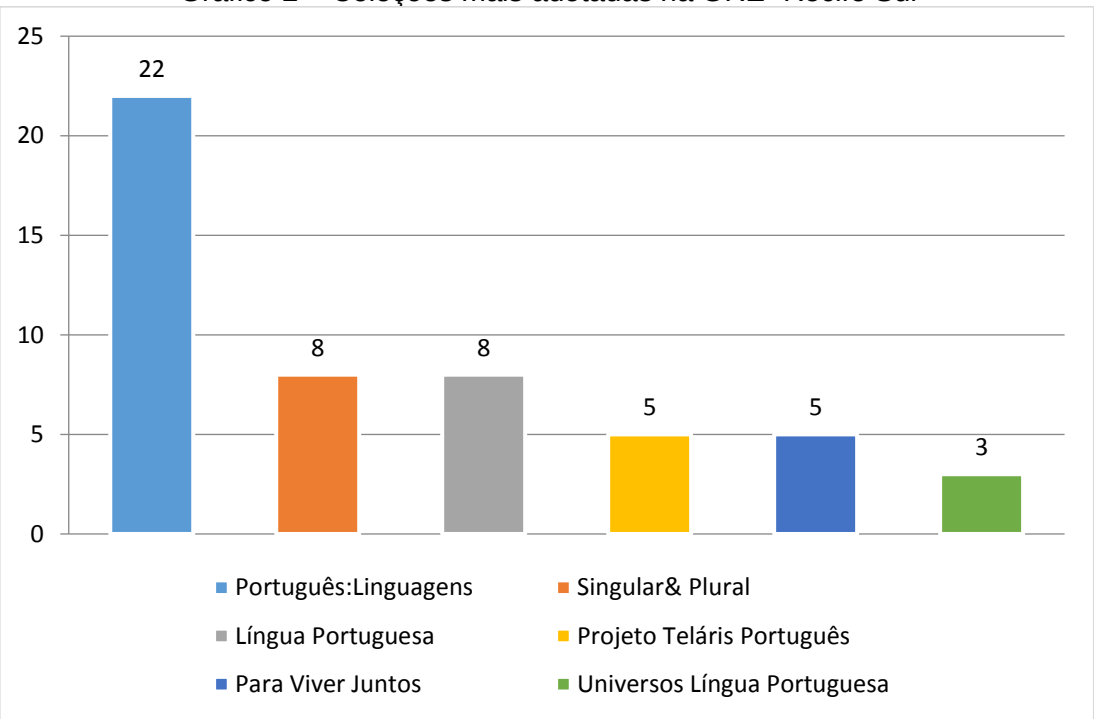
Fonte: www.fnde.com.br

Gráfico 1 – Coleções mais adotadas na GRE- Recife Norte



Fonte: gráfico elaborado pela pesquisadora, baseando-se no site www.fnde.com.br

Gráfico 2 – Coleções mais adotadas na GRE- Recife Sul



Fonte: elaborado pela pesquisadora, baseando-se no site www.fnde.com.br

O *Quadro de coleções mais distribuídas pelo PNLD- 2017 no Brasil* e os *Gráficos 1 e 2 referentes às coleções mais adotadas na cidade do Recife* apontam para uma diferença quantitativa substancial entre a adoção de *Português: Linguagens* e *Singular & Plural*. A coleção *Português: Linguagens* consta no Guia do Livro Didático desde 2002, enquanto *Singular & Plural*, a partir de 2014. Como a primeira circula há mais tempo, esse fato pode representar, aos professores, uma consolidação conquistada pelo mérito de a mesma vir se ajustando aos critérios de avaliação do PNLD e, por isso, não ter sido excluída do Guia ao longo desses anos. Convém destacar, portanto, que essa é uma explicação hipotética, pois não propusemos, nesta pesquisa, entrevistar o corpo docente sobre os critérios adotados por ele em relação à escolha do livro didático. Acrescentamos, ainda, que a não escolha por analisar *Português: Linguagens* deve-se pela existência de muitos estudos debruçados sobre essa obra.

No entanto, o fato de a segunda coleção com pouco tempo de circulação já ter conseguido o posto de segunda mais adotada no Brasil e na cidade do Recife, mesmo que timidamente nesta última, justifica-se, possivelmente, por ensejar, ao corpo docente, o uso de um material didático que possibilita a flexibilidade de planejamento ao apresentar os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa, divididos internamente em três cadernos, a saber: *Caderno de Leitura e produção; Caderno de Práticas de literatura; Caderno de Estudos de língua e linguagem.* Segundo o Manual do Professor, essa divisão prioriza, em cada caderno, o componente do ensino sem que o mesmo seja tratado de modo estanque. Sobre isso, as autoras afirmam que:

> Isso quer dizer que no *Caderno de Leitura e produção* os alunos serão solicitados a fazer reflexões sobre os conhecimentos linguísticos que ajudaram a construir os sentidos do texto. No *Caderno de Estudos de língua e linguagem,* também irão encontrar o recurso aos textos, nos quais se poderá observar o aspecto linguístico estudado e sua contribuição para os efeitos de sentidos pretendidos. A mesma articulação será percebida no *Caderno de Práticas de literatura.* (MANUAL DO PROFESSOR, 2012, p. 6)

Sendo assim, conforme o Manual, a construção de sentido do texto perpassa por todos os cadernos, ainda que o eixo de ensino contemplado seja diferente.

Como mencionamos, nesta pesquisa, optamos por analisar o *Caderno de Leitura e produção*, especificadamente, as atividades voltadas à compreensão e interpretação de texto.

A sessão seguinte dedica-se à justificativa por termos escolhido esse caderno e à sua devida apresentação. Vale ressaltar que as questões de compreensão e interpretação, objetivo desta pesquisa, serão analisadas no próximo capítulo.

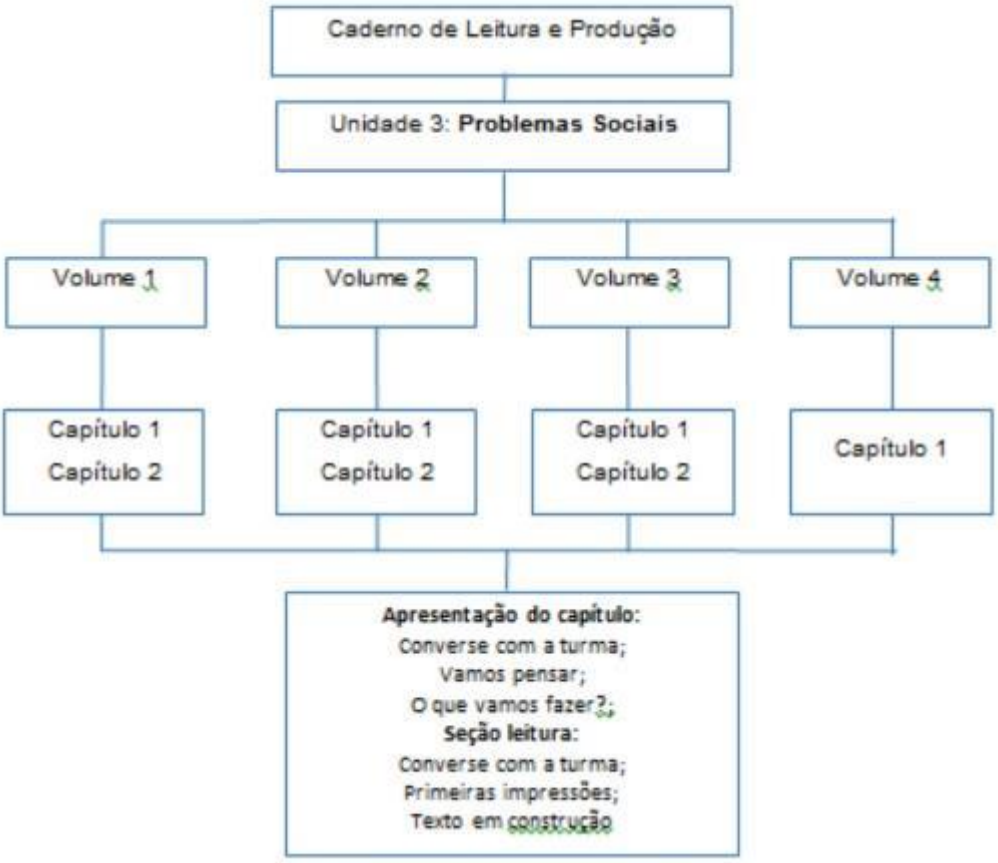
4.2 Corpus: Caderno de Leitura e produção (Unidade-3)

A escolha por tal caderno justifica-se por ser o que tem como prioridade apresentar ao aluno um conjunto de textos pertencentes aos diversos gêneros que circulam nas esferas sociais com vistas à formação de um sujeito com maior capacidade de ampliar suas práticas de letramento e usá-las para práticas cidadãs. Reconhecemos, outrossim, a importância do *Caderno de Práticas de literatura* sobretudo na formação do letramento literário. Entretanto, pela necessidade de delimitarmos o campo da nossa pesquisa e pela justificativa ora supracitada, decidimos pelo *Caderno de Leitura e produção* e, por meio do recorte temático, analisar o tema **"Problemas da sociedade**" correspondente à Unidade 3 nos quatro volumes, permitindo, assim, o aprofundamento desta pesquisa.

Esse caderno é dividido em três unidades e cada uma é constituída por dois capítulos, exceto o volume quatro, referente ao 9º ano, possuindo apenas um capítulo na Unidade 3. A abertura de toda unidade é composta pela Seção Didática *Converse com a turma* e pelos boxes *Vamos pensar* e *O que vamos fazer nesta unidade***.** Cada um deles possui uma determinada função, pois são formados por propósitos diferentes. No entanto, esse fato não exime a articulação entre eles visto que em nossa análise, verificamos que os mesmos mostram-se entrelaçados e, em sua totalidade, concorrem para um ensino efetivo de leitura que consolida a construção da compreensão leitora e a formação de um leitor proficiente.

O organograma a seguir é ilustrativo da estrutura do Caderno de Leitura e Produção concernente às atividades do eixo leitura. Assim, tal visualização tem o propósito de contribuir com a compreensão de como a obra encontra-se organizada.

Figura 1 – Caderno de leitura e produção referente à unidade 3



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quanto à abertura de cada unidade e capítulo, são apresentados textos com diferentes linguagens e a Seção Didática *"Converse com a turma"* que apresenta questões cujo principal objetivo é o de levantar os conhecimentos prévios a respeito da temática a ser estudada durante a unidade. O boxe *Vamos pensar* sugere perguntas aos alunos a fim de aproximá-los à temática a ser discutida pelos textos e *O que vamos fazer?* oferece informação sobre os gêneros textuais que serão lidos e produzidos, assuntos a serem discutidos, etc. Após essa sequência de trabalho, vem a seção *Leitura* em que a Seção Didática **"***Converse com a turma***"** reaparece, porém, dessa vez, além de apresentar questões com o mesmo objetivo das que estão presentes na abertura do capítulo, como o levantamento de conhecimentos prévios, também levanta expectativas para leitura do texto ao qual precede. Ainda fazem parte dessa seção, as atividades intituladas de *Primeiras impressões* e *O texto em construção.*

Diante da explanação feita pelos boxes e pelas atividades relacionadas à leitura, verificamos durante a descrição da estrutura da obra que os mesmos comungam com as estratégias de compreensão leitora descritas por Solé (2012). Como mencionado em capítulo anterior, as estratégias devem ser incentivadas “antes, durante e após a leitura”. A esse respeito, a referida autora acrescenta que elas não ocupam posição fixa, sendo, portanto, passíveis de troca, podendo estar presentes em mais de um momento. De fato, os quatro volumes apresentam, em sua estrutura, atividades e boxes voltados ao que Solé advoga sobre isso. Como já citamos, a Seção Didática *Converse com a turma* aparece em mais de um momento nas atividades.

Sendo assim, elaboramos o quadro abaixo a fim de desvelar a forma como as atividades e as estratégias de leitura aparecem articuladas na obra *Singular & Plural*:

Quadro 4 – Organização das Estratégias de Leitura e as Seções Didáticas

ANTES DA LEITURA
Converse com a turma
Vamos pensar
O que vamos fazer nesta unidade
DEPOIS DA LEITURA
Converse com a turma
Primeiras impressões
O texto em construção

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As estratégias descritas para o momento durante a leitura não foram incluídas no quadro acima por não termos identificado atividades nos quatro volumes com esse propósito. Sobre isso, compreendemos que esse momento deve ser construído pelo diálogo mediado pelo professor por meio da leitura compartilhada com seus alunos.

Em todos os volumes da coleção, o Manual do Professor vem no final do livro e independente do ano ao qual é destinado, apresenta o mesmo conteúdo. Nele há informações sobre os pressupostos teóricos-metodológicos norteadores da obra. A esse respeito, conforme as autoras (2015), a obra está fundamentada nos estudos de Vygotsky e nas teorias enunciativo- discursivas sobre a língua e a linguagem, que têm Bakhtin como precursor. O MP afirma que as atividades de leitura têm como objetivo levar os alunos à reflexão do tema da unidade e, ao mesmo tempo, propiciar condições para que eles produzam um texto no gênero proposto. Ademais, salienta que como a leitura faz inúmeras solicitações ao cérebro, é necessário consolidar e automatizar habilidades muito sofisticadas para que a leitura seja realizada com

naturalidade e rapidez. Portanto, cita as habilidades abaixo como relevantes para a efetivação da compreensão leitora:

- decodificação de signos;
- interpretação de itens lexicais e gramaticais;
- agrupamento de palavras em blocos conceituais;
- identificação de palavras-chave;
- seleção e hierarquização de ideias;
- associação com informações anteriores;
- antecipação de informações;
- elaboração de hipóteses;
- construção de inferências
- compreensão de pressupostos;
- controle de velocidade;
- focalização da atenção;
- avaliação do processo realizado;
- reorientação dos próprios procedimentos mentais.

A respeito de tais habilidades, o seu desenvolvimento é importante para a formação de um leitor proficiente. Pois, o processo de leitura não se esgota no momento da leitura; ele transcende o contado do aluno-leitor com o texto a fim de que sejam produzidos efeitos que repercutam na sua formação crítica-reflexiva com vistas a uma atuação consciente no convívio social.

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata de apresentar os resultados acerca do *Caderno Leitura e Produção* (unidade 3) dos quatro volumes da coleção Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem.

Procurando atender aos objetivos desta pesquisa, retomamos a fundamentação teórica para correlacionarmos as estratégias de leitura por Solé (2012) aos modelos de leitura. Com o nosso estudo, foi possível identificar a estratégia utilizada na formulação da questão, por seu turno, a que comportamento ela leva o jovem-leitor a desenvolver durante a leitura.

Para isso, organizamos a análise consoante a presença mais frequente das estratégias e os modelos correlacionados a elas.

Quadro 5- Estratégias de Leitura correlacionadas aos modelos de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	MODELOS DE LEITURA
Perguntas de resposta literal	*Bottom-up*
Perguntas para pensar e buscar	Modelo interativo
Perguntas de elaboração pessoal	Modelo interativo
Elaboração de resumo	Modelo interativo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Cabe aqui esclarecer que a estratégia *Levantamento de conhecimento prévio* não está associada aos modelos de leitura por estes estarem relacionados com o comportamento durante a leitura.

Quanto às questões analisadas dos quatro volumes, as mesmas encontram-se agrupadas em blocos, nominados com os títulos: **Perguntas de localização; Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos; Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação.**

5.1 Singular & Plural (6º ano)

No volume destinado aos alunos do 6º ano, o recorte temático **Problemas da sociedade** é composto por dois capítulos. O primeiro capítulo é iniciado pelo tema *O que o pessoal anda fazendo na internet?* cujo propósito é o de conduzir o aluno à

reflexão sobre hábitos infanto-juvenis na internet. Os textos pertencentes a esse capítulo recebem os seguintes títulos: *A cilada da webcan (Texto 1); Informação segura (Texto 2); Quando navega na Web, quais dos seguintes conteúdos você costuma consultar? (Texto 3)* e *Cresce número de crianças e adolescentes nas redes sociais no País (Texto 4).*

No segundo capítulo, o tema de abertura *Onde é que eu estou nas estatísticas?* discute hábitos e comportamentos na internet. Os textos deste capítulo são compostos quatro gráficos extraídos de pesquisas feitas com jovens de todo o país e uma tabela. Os títulos dos gráficos são: *De acordo com seus pais, que coisas você não pode fazer quando navega na internet? (Texto 5), Que tipo de informação pessoal você compartilha pela internet? (Texto 6), Quando você se sente em perigo ou é agredido na internet, o que você faz? (Texto 7)*, *Atividades on-line (Texto 8);* e da tabela é *O que gostam de fazer em seu tempo livre(%) (Texto 9).*

Os capítulos da unidade 3 remetem os alunos do 6º ano a refletirem sobre como devem lidar com a internet para que se evite o mau uso da rede. Sobre essa escolha temática, o MP (2015, p. 336) afirma que "A partir desses temas gerais, cada volume sugere um recorte temático que propicia a discussão dos temas transversais propostos pelos PCNs [...]. Além disso, o MP apresenta orientações ao professor sobre as atividades e respostas.

Os dados apresentados no quadro a seguir correspondem à quantidade de textos, ao gênero que cada um deles pertence e ao número de questões presente nas atividades de compreensão e interpretação.

Quadro 6- Apresentação dos números de questões e dos gêneros textuais

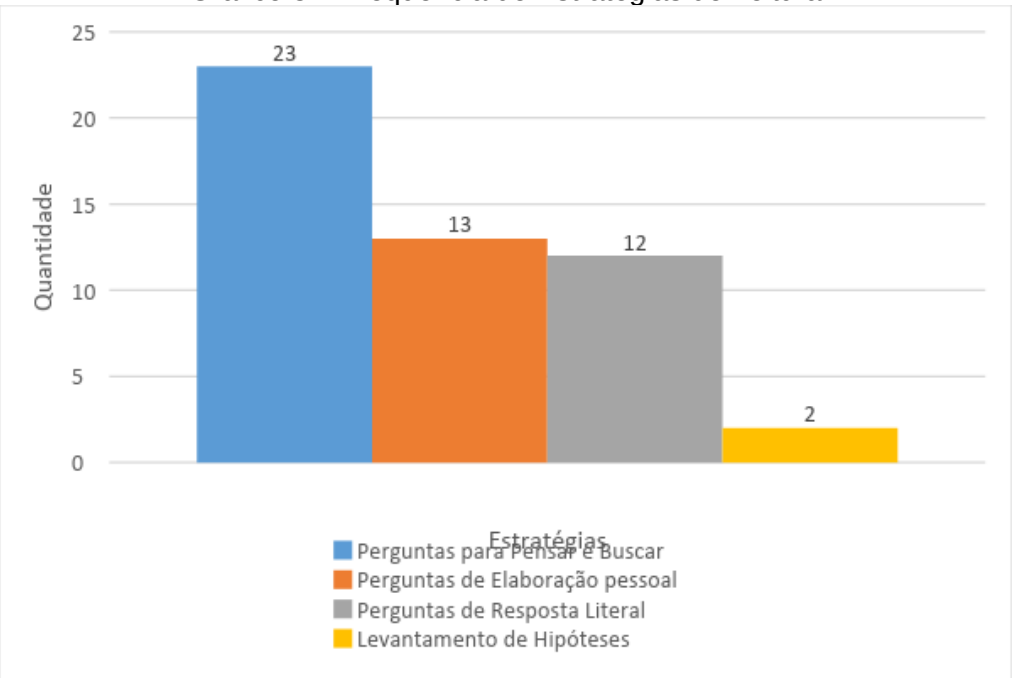
Textos	Número de questões de compreensão/interpretação textual	Gêneros textuais
Texto 1	8	Tira
Texto 2	5	Tira
Texto 3	7	Gráfico
Texto 4	14	Reportagem
Textos 5, 6, 7 e 8	7	Gráficos
Texto 9	1	Tabela

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os dados do quadro acima evidenciam que o *corpus* apresenta quatro gêneros diversos, havendo a predominância do estudo de gráficos. Atribuímos a isso o fato de tal gênero estar articulado com o gênero proposto pela seção **Produção**.

Ao analisar as frequências das estratégias nas questões das Seções Didáticas, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 3 – Frequência de Estratégias de Leitura



Fonte: elaborado pela pesquisadora

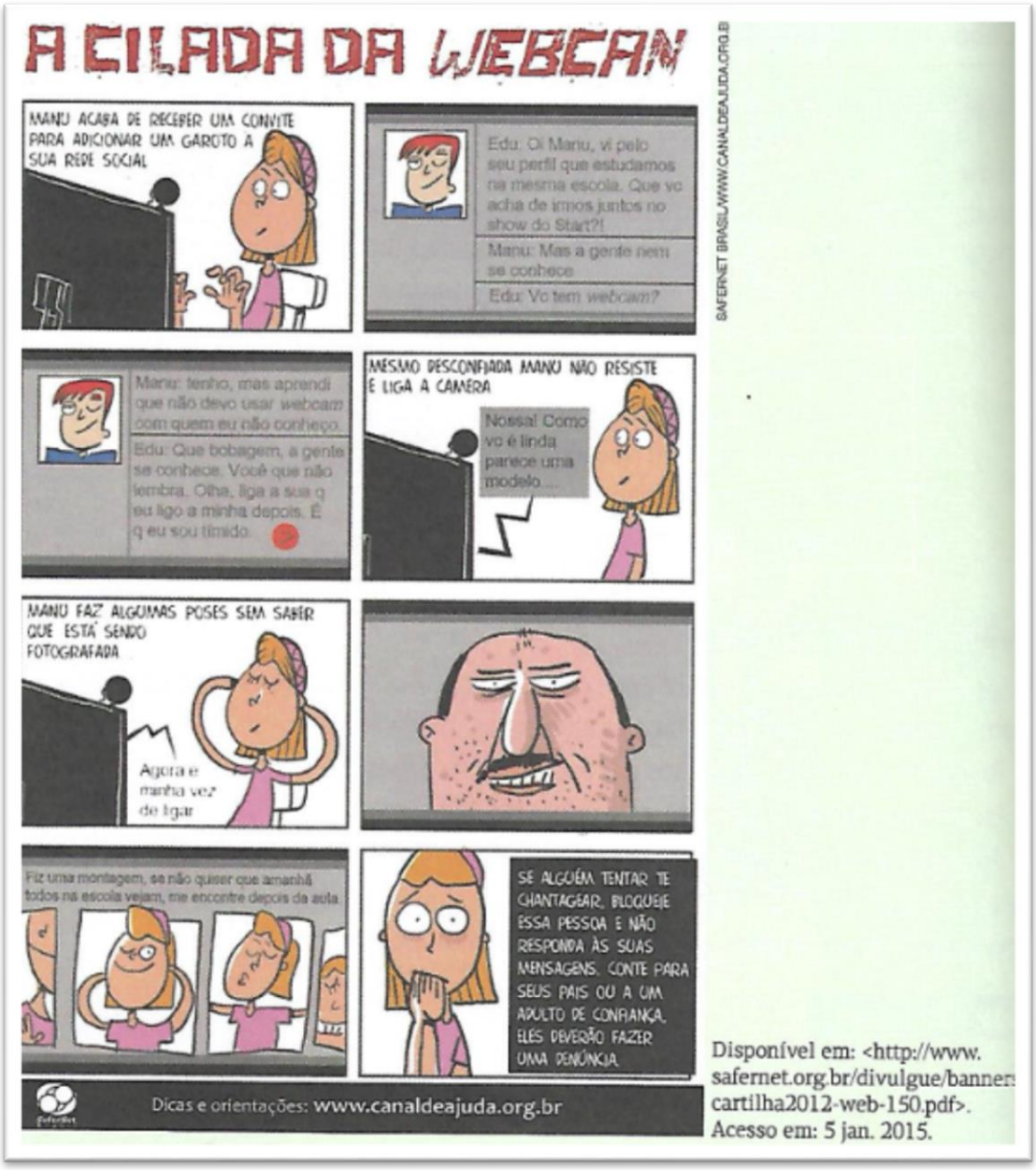
O gráfico 3 permite constatar que a estratégia de leitura *Perguntas para pensar e buscar* e o modelo interativo, correlacionado a ela, apareceram com maior frequência no *corpus*. Essa estratégia e modelo potencializam o desenvolvimento de habilidades de nível superior de complexidade, como a inferência e a comparação de informação.

A frequência com que as *Perguntas de elaboração pessoal* aparece contribui com a formação de cidadãos críticos e participativos dos acontecimentos na sociedade. Para tanto, é preciso que o jovem-leitor compreenda o texto lido e tome uma posição sobre o que lê.

Sendo assim, constatamos que a conjugação da frequência e os modelos de leitura presente nas atividades que envolvem a leitura, a compreensão e a interpretação de textos concorre para um ensino voltado para a proficiência em leitura. Pois, levantar hipóteses sobre o conteúdo, ativar o conhecimento prévio, localizar

informação explícita, inferir e ter uma postura crítica sobre o que lê, ajuda na capacidade de compreensão.

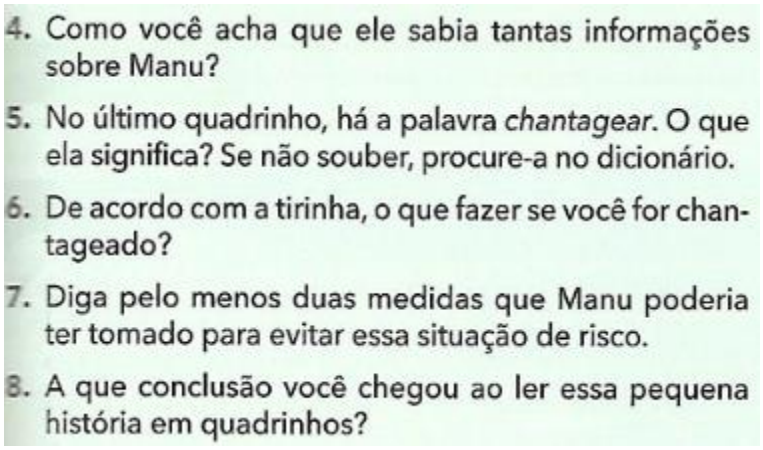
Figura 1 – Texto 1 e Seção Didática



Disponível em: <http://www.safernet.org.br/divulgue/banner cartilha2012-web-150.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

Converse com a turma

1. Manu recebe o convite de um garoto em uma rede social. O que é uma rede social?
2. Localize a imagem da *webcam* na tira e explique o que é isso.
3. Manu estava falando mesmo com um garoto? Justifique.



4. Como você acha que ele sabia tantas informações sobre Manu?
5. No último quadrinho, há a palavra *chantagear*. O que ela significa? Se não souber, procure-a no dicionário.
6. De acordo com a tirinha, o que fazer se você for chantageado?
7. Diga pelo menos duas medidas que Manu poderia ter tomado para evitar essa situação de risco.
8. A que conclusão você chegou ao ler essa pequena história em quadrinhos?

Fonte: livro do aluno, p. 100-101

A abertura da unidade 3 apresenta dois textos **(Texto 1) e (Texto 2)** pertencentes ao gênero tira, cujo tema encontra-se relacionado com outros textos deste capítulo.

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

Nas questões 1, 2, 3 e 5 do **Texto 1,** a ativação dos conhecimentos prévios está presente, pois, para respondê-las, é necessário ao aluno ter adquirido o conhecimento em pauta que faz parte do universo temático tratado nesta unidade. Sobre isso, Kleiman (2011, p.21) diz que “Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada [...]”. De acordo com o exposto, sem o conhecimento prévio necessário, possivelmente, haverá falhas na compreensão do texto e, assim, o aluno enfrentará dificuldades para responder às questões. Portanto, elas contribuem com a leitura pelo modelo interativo, já que o aluno-leitor deverá estar atento às informações visuais e o conhecimento prévio deverá estar em nível ciente. A respeito da primeira questão, O MP (2015) comenta sobre a possibilidade de na sala de aula algum aluno desconhecer o que seja uma rede social, conhecimento requerido na primeira questão, e recomenda que o professor deva solicitar a explicação por quem souber. Em 3, o leitor precisa relacionar que a foto indicada pelo homem é falsa, ou seja, Manu não estava falando com um garoto. Para chegar a tal conclusão, o aluno deve inferir ao relacionar conhecimentos enciclopédicos sobre criação de perfis falsos com a leitura da imagem do homem mais velho com a foto da tira. O conhecimento

linguístico é ativado na 5ª questão quando é perguntado sobre o significado da palavra *chantagem* para os jovens do 6º ano. Dessa forma, é salientada a importância de tal palavra, pois o desconhecimento do seu significado pode provocar algumas dificuldades na compreensão do texto. Na construção do enunciado dessa questão, há a presença de duas estratégias de leitura que, por sua vez, induzem o discente a processar a informação por modelos de leitura diferentes, a saber: interativo na primeira pergunta e *bottom-up* na segunda. Para chegar à resposta da primeira, o aluno poderá identificar o significado através das pistas oferecidas pelo texto. Caso não consiga, através da segunda pergunta, um possível significado será observado pelo uso do dicionário.

Perguntas de localização e informação

A questão 6 conduz o aluno a processar a informação conforme o modelo *bottom-up*. Para La Berge e Samuels (1976, apud Kleiman, p.25), "A estratégia consiste em captar os princípios básicos de automoticidade no processamento perceptual e associativo através de exemplos simples aos estágios mais complexos na leitura." Sendo assim, a estratégia *Pergunta de resposta literal* aplicada nessa questão propicia a localização da informação no texto. Consideramos que essa estratégia é colaborativa na construção da compreensão leitora, pois salienta uma informação importante para a compreensão do texto.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

Para responder à questão 7, o aluno precisará utilizar de forma adequada os dois modelos de processamento (*top-down e bottom- up)*, isto é, o modelo interativo. Pois, além de se apoiar na informação visual, ele deverá acessar seus conhecimentos prévios sobre as formas de restringir o que publicamos nas redes sociais. Trata-se, nesse caso, de uma resposta que não se encontra na superfície do texto e fica por conta da estratégia *Pergunta de elaboração pessoal* do (a) aluno(a).

Perguntar ao aluno sobre a que conclusão ele chegou sobre o texto, como acontece na 8ª questão, é uma forma de levá-lo à reflexão sobre os cuidados que devemos ter ao fazer uso da webcam nas redes sociais e a conscientizá-lo de um

conhecimento relevante sobre cautelas que protegem dos perigos aos quais a exposição exacerbada pode-os levar. Vale ressaltar que a mesma estratégia que foi utilizada em 7, também foi aplicada na composição dessa questão, podendo, assim, levar à ocorrência da existência de diferentes respostas diante das idiossincrasias numa sala de aula. Sobre essa possibilidade, posicionamo-nos que é imprescindível, ao professor, a tarefa de avaliar a coerência e a justificativa das respostas, para que não corra o risco de desperdiçar a oportunidade de elaboração de uma resposta como resultado da atividade de um leitor competente. Por conseguinte, essa questão leva o aluno a compreender o texto pelo modelo interativo.

Figura 2 – Texto 2 e Seção Didática

1. O que é Google? Para que serve? Você já o utilizou? Para quê?
2. Você concorda com a avó de Alcides quando diz que tudo na internet é mentira? Justifique.
3. O que é NASA? Você confiaria em informações dadas pela NASA? Por quê?
4. De acordo com o menino do quadrinho 2, o que é necessário para garantir informações verdadeiras na internet?
5. Essa tirinha foi feita por uma instituição de Portugal. Você percebeu alguma diferença na forma de as personagens falarem? Qual?

Fonte: livro do aluno, p.101

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos aluno

Na questão 2, o conhecimento prévio faz-se necessário para que o aluno compreenda o que motivou a avó de Alcides afirmar que as informações encontradas na internet são mentirosas. Ao mesmo tempo, é uma pergunta proporcionadora do autoquestionamento, pois requer um posicionamento crítico diante do tema. A questão 3 também proporciona a atualização do conhecimento prévio enciclopédico ao solicitar que o aluno explique o que é a NASA. Poderá acontecer que algum aluno do 6º ano apresente alguma dificuldade em responder a essa pergunta. Se isso acontecer, é porque o assunto encontra-se numa distância desfavorável à atualização do conhecimento do aluno à informação do texto. Cabe ao professor, neste caso, atuar como mediador, pois só de posse do conhecimento conceitual sobre a NASA, o aluno poderá posicionar-se diante das outras perguntas que compõem essa mesma questão "*Você confiaria em informações dadas pela NASA? Por quê?* Compreendemos, portanto, que na formulação das questões 2 e 3, há as estratégias *Levantamento de conhecimento prévio* e *Pergunta de elaboração pessoal.*

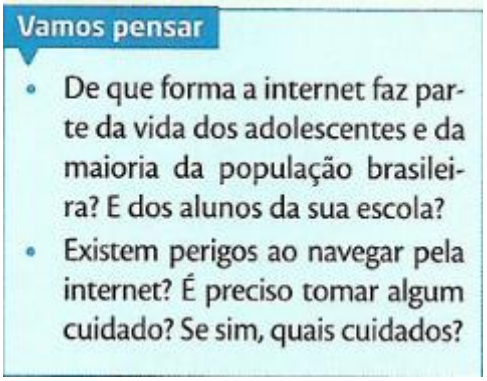
Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

A formulação das questões 4 e 5 pela estratégia *Pensar e buscar* contribui com a construção da compreensão e do controle do seu processo pelo modelo interativo. Para responder, a inferência é indispensável, pois o aluno deverá, através dos processos ascendente e descendente, desenvolver a leitura nas entrelinhas. Pois, é preciso o aluno depreender do quadro 2 a informação de que se deve pesquisar em *sites* confiáveis e comparar informações. O conhecimento linguístico prévio é ativado na questão 5, uma vez que chama a atenção do aluno para as variedades da língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. O MP (2015, p. 440) informa que "stôra" é uma abreviação de "senhora doutora", expressão usada principalmente por alunos do Ensino Fundamental de Portugal. Além disso, aconselha o professor a "[...] conversar um pouco com os alunos sobre o fato de a língua ter diversas variedades, sendo que nenhuma é mais "certa" ou "melhor" que a outra". Entendemos que a formulação dessa questão estimula a capacidade de inferir. Através dela, o aluno poderá relacionar o vocativo "stôra" com a figura da professora, representada pela

interlocutora de Alcides, bem como perceber as diferenças na forma das personagens falarem ao inferirem também pela conjugação dos verbos na 2ª pessoa do singular. Em nossa análise, verificamos que indicadores textuais como os títulos das tiras *A Cilada da webcam* **(Texto 1)** *e Informação Segura* **(Texto 2)** poderiam ser aproveitados na formulação de alguma questão. Conforme Solé (1998), essa é uma estratégia que proporciona informação sobre o texto que vai ser lido, sendo assim, precisa ser reconhecida e estimulada já que constitui um procedimento útil para a compreensão e interpretação do texto.

O boxe *Vamos pensar* encontra-se na mesma página na Seção Didática *Converse com a turma.*

Figura 3 – Boxe

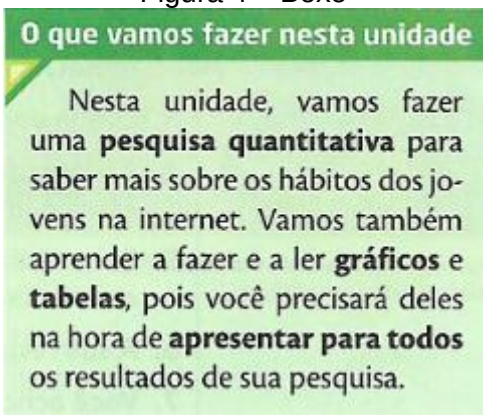


Fonte: livro do aluno, p. 101

As questões acima podem ser respondidas oralmente a fim de estimular a participação da turma, pois, como há de convir, as perguntas são de natureza subjetiva e isso abre espaço para diferentes respostas. Propiciar momentos de discussão, de troca de opinião pode resultar em uma excelente oportunidade de despertar a curiosidade para ler sobre o tema tratado na unidade. As diversas estratégias utilizadas nas perguntas desse boxe como *Levantamento dos conhecimentos prévios/ Estabelecer previsões sobre o texto (1ª questão)* favorecem a leitura pelo modelo interativo e podem ajudar a nortear os alunos, desde o início, para o que farão no decorrer da unidade. Concordamos com Solé (1998, p. 92), quando a referida autora defende que “[...] motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”. [...] Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela

serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar[...]”

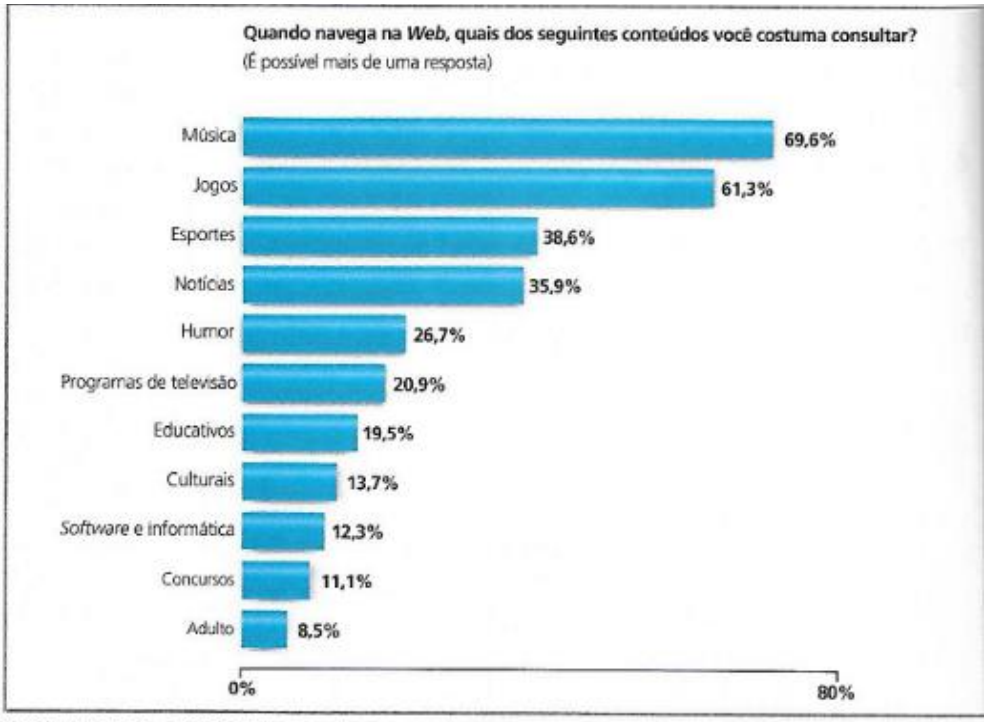
Figura 4 – Boxe



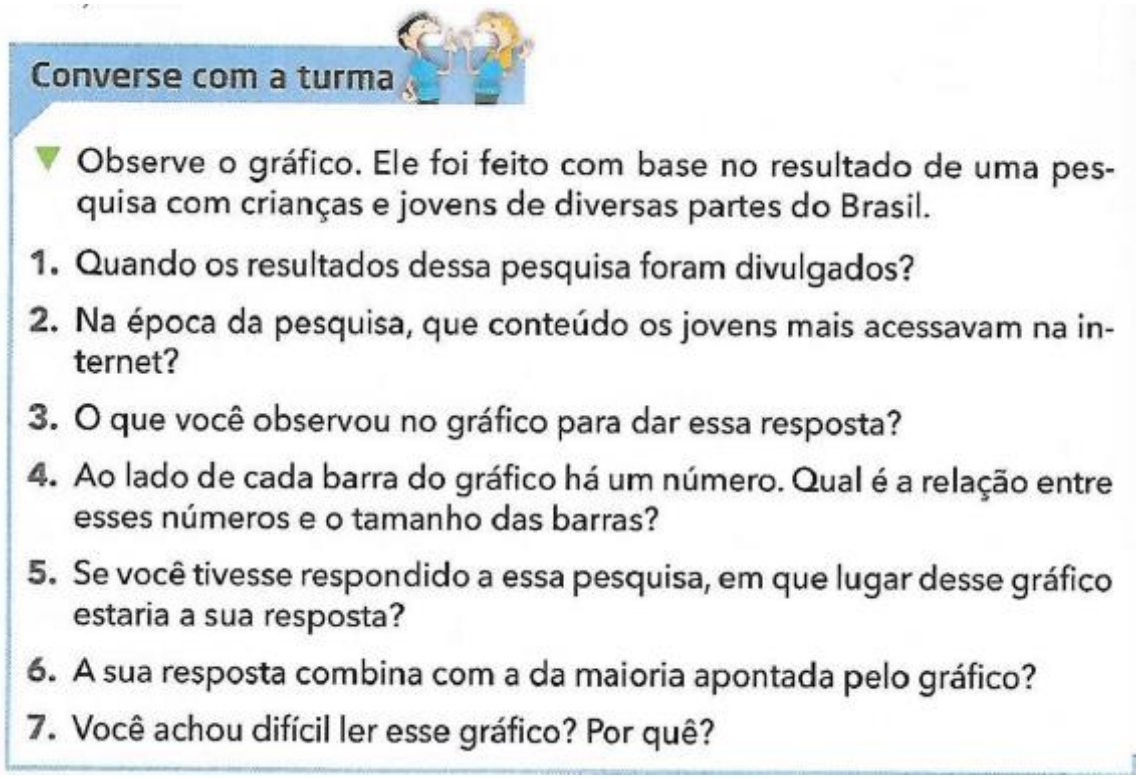
Fonte: livro do aluno, p. 101

Apesar de esse boxe não ser constituído por perguntas, salientamos a sua importância para as atividades que fazem parte da unidade 3, objeto de análise desta pesquisa. Ele indica os objetivos sobre os conhecimentos que vão ser construídos, pois, de acordo com a perspectiva de Solé (1998), são os objetivos de leitura que guiam nossas ações e intenções diante da variedade de textos que circulam nas esferas da sociedade, dessa forma, colaboram com a aprendizagem significativa do aluno.

Figura 5 – Texto 3 e Seção Didática



PASSARELLI, B. & JUNQUEIRA, A. H. *Gerações interativas Brasil* – crianças e adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. Disponível em: <http://www.telasamigas.com/descargas/2012-11-GERACOES-INTERATIVAS-BRASIL-CRIANCAS-E-ADOLESCENTES-DIANTE-DAS-TELAS.pdf>. Acesso em 14 jan. 2015.



Converse com a turma

▼ Observe o gráfico. Ele foi feito com base no resultado de uma pesquisa com crianças e jovens de diversas partes do Brasil.

1. Quando os resultados dessa pesquisa foram divulgados?
2. Na época da pesquisa, que conteúdo os jovens mais acessavam na internet?
3. O que você observou no gráfico para dar essa resposta?
4. Ao lado de cada barra do gráfico há um número. Qual é a relação entre esses números e o tamanho das barras?
5. Se você tivesse respondido a essa pesquisa, em que lugar desse gráfico estaria a sua resposta?
6. A sua resposta combina com a da maioria apontada pelo gráfico?
7. Você achou difícil ler esse gráfico? Por quê?

Fonte: livro do aluno, p.102

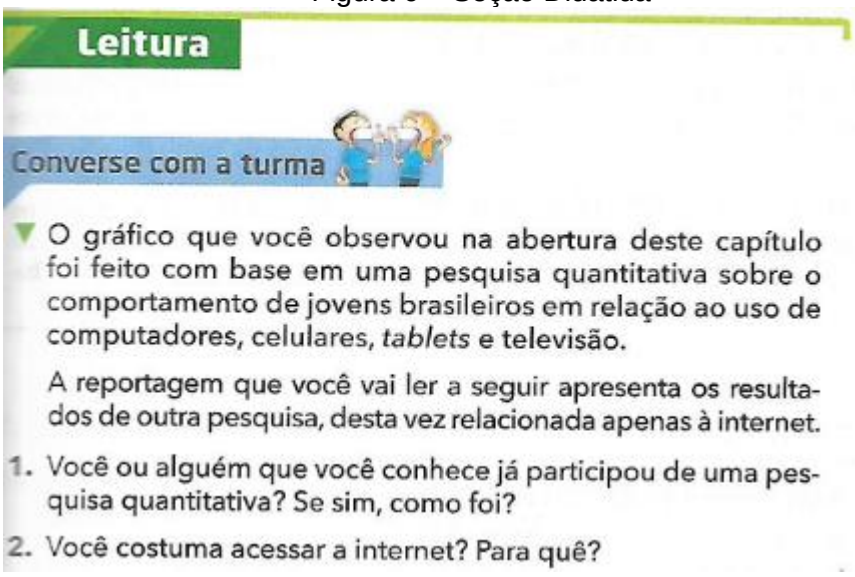
Perguntas de localização da informação

Nas questões de 1 a 4, constituintes da Seção Didática *Converse com a turma*, há uma predominância da estratégia *Pergunta de resposta literal* e do modelo de processamento bottom-up. Conforme esse modelo, Silveira (2005, p. 35) explica que "[...] para Gough, o leitor é um decodificador que trabalha com todas as informações visuais." Reconhecemos a eficácia da formulação dessas questões para esse momento inicial da aprendizagem por conferirem ao aluno do 6º ano o contato com o estudo de gráficos, pois esse gênero é apropriado para esta faixa etária e, comumente, é encontrado em livros didáticos de disciplinas como matemática, geografia, etc. Além disso, essas questões vão gradativamente contribuindo com a construção da compreensão do aluno acerca do gênero em estudo.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal do aluno

As questões de número 5, 6 e 7 são de natureza subjetiva e contribuem com o posicionamento do aluno-leitor após a leitura do gráfico. Pois, as duas primeiras colocam-no para interagir com o texto e comparar informações com base na sua posição, enquanto a última leva-o à autoavaliação da leitura.

Figura 6 – Seção Didátida



Leitura

Converse com a turma

O gráfico que você observou na abertura deste capítulo foi feito com base em uma pesquisa quantitativa sobre o comportamento de jovens brasileiros em relação ao uso de computadores, celulares, *tablets* e televisão.

A reportagem que você vai ler a seguir apresenta os resultados de outra pesquisa, desta vez relacionada apenas à internet.

1. Você ou alguém que você conhece já participou de uma pesquisa quantitativa? Se sim, como foi?
2. Você costuma acessar a internet? Para quê?

Fonte: livro do aluno, p. 103

Esta Seção Didática pertence ao que Solé (1998) defende como estratégias que devem ser incentivadas antes da atividade de leitura.

A estratégia *Levantamento de conhecimento prévio* presentes nas duas questões procuram ativar os conhecimentos prévios dos alunos e ao mesmo tempo utilizam a estratégia de levantamento de expectativas sobre o tema a ser tratado no texto que será lido. Dessa forma, buscam motivar os alunos à medida que os envolve com a discussão de um assunto presente no cotidiano de um adolescente.

Figura 7 – Texto 4 e Seção Didática

Cresce número de crianças e adolescentes nas redes sociais no País

Pesquisa TIC Kids Online, comandada pelo NIC.br, divulgou resultados sobre uso da web por menores nessa quarta-feira

SÃO PAULO – As crianças e os adolescentes brasileiros estão cada vez mais presentes nas redes sociais. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2013, divulgada nesta quarta-feira pelo CETIC.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) do NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR), 79% dos menores que têm acesso à internet possuem algum perfil na rede social que mais utilizam — em 2012, eram apenas 70%.

37% dos entrevistados dizem mentir a idade em redes sociais.

Continuação

Leitura e produção

Além do aumento do uso de redes sociais, outra tendência apontada pela pesquisa é o aumento do uso de dispositivos móveis: se em 2012 apenas 21% dos menores usavam celulares para acessar a *web*, esse número cresceu para 53% dos entrevistados. O uso de *tablets* também cresceu: de 2% em 2012 para 16% no ano passado. Entretanto, *desktops* e *notebooks* seguem liderando, sendo utilizados por 71% dos entrevistados.

Feita entre setembro de 2013 e janeiro de 2014, a pesquisa entrevistou 2.261 crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos (e seus pais ou responsáveis) em todo o território nacional, usando o método da pesquisa europeia EU Kids Online, feita pela London School of Economics.

[...] Entre as principais atividades feitas pelas crianças e adolescentes na rede, destacam-se pesquisas para trabalhos escolares (87%), assistir a vídeos (68%) e *download* de músicas e filmes (50%).

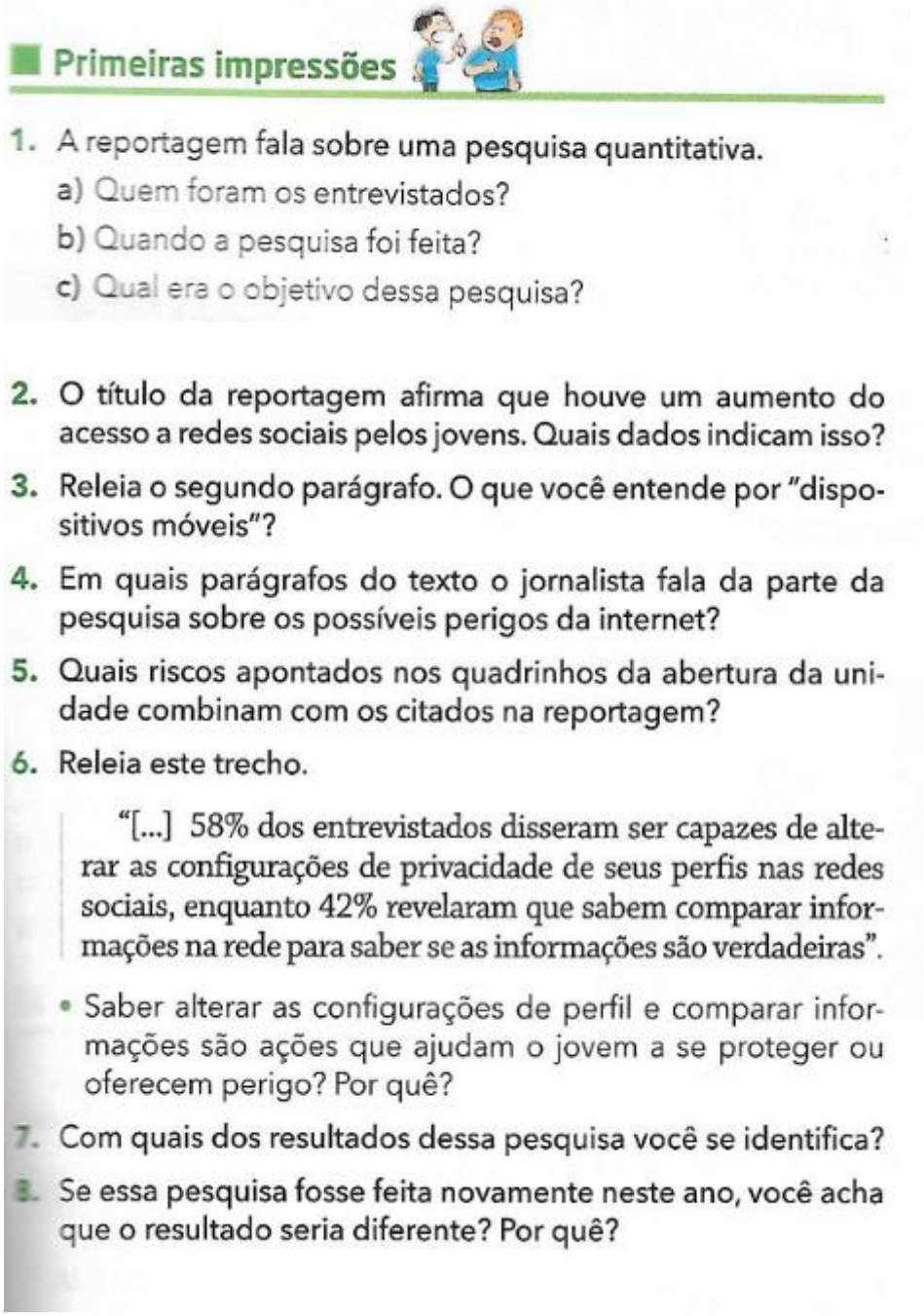
Riscos

A pesquisa também se preocupou em avaliar as condições de segurança e os riscos a que os jovens eventualmente se expõem na internet. Segundo a TIC Kids Online Brasil 2013, 58% dos entrevistados disseram ser capazes de alterar as configurações de privacidade de seus perfis nas redes sociais, enquanto 42% revelaram que sabem comparar informações na rede para saber se as informações são verdadeiras.

Ainda no âmbito das redes sociais, 38% dos jovens entrevistados disseram ter adicionado pessoas que nunca conheceram aos seus contatos nas redes sociais. "As faixas de idade mais altas reportam mais atividades de risco potencial em relação aos mais novos", alerta Alexandre Barbosa, gerente do CETIC.br. Entre os usuários de redes sociais, 93% dos entrevistados disseram ter uma foto que mostre claramente o seu rosto em algum tipo de perfil, enquanto 37% dizem mentir a idade nas redes sociais que utilizam. Metade dos entrevistados disse ainda ter criado seus perfis nas redes sociais sozinho.

Disponível em:<http://blogs.estadao.com.br/link/79-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-conectados-usam-redes-sociais/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

Continuação



Primeiras impressões

1. A reportagem fala sobre uma pesquisa quantitativa.
   a) Quem foram os entrevistados?
   b) Quando a pesquisa foi feita?
   c) Qual era o objetivo dessa pesquisa?

2. O título da reportagem afirma que houve um aumento do acesso a redes sociais pelos jovens. Quais dados indicam isso?
3. Releia o segundo parágrafo. O que você entende por "dispositivos móveis"?
4. Em quais parágrafos do texto o jornalista fala da parte da pesquisa sobre os possíveis perigos da internet?
5. Quais riscos apontados nos quadrinhos da abertura da unidade combinam com os citados na reportagem?
6. Releia este trecho.

> "[...] 58% dos entrevistados disseram ser capazes de alterar as configurações de privacidade de seus perfis nas redes sociais, enquanto 42% revelaram que sabem comparar informações na rede para saber se as informações são verdadeiras".

   - Saber alterar as configurações de perfil e comparar informações são ações que ajudam o jovem a se proteger ou oferecem perigo? Por quê?

7. Com quais dos resultados dessa pesquisa você se identifica?
8. Se essa pesquisa fosse feita novamente neste ano, você acha que o resultado seria diferente? Por quê?

Fonte: livro do aluno, p.103-104

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

Durante o estudo desta seção, detectamos haver mais perguntas formuladas com a estratégia *Pergunta para pensar e buscar* e modelo interativo de leitura que, por sua vez, requerem a construção da inferência nas questões analisadas. A função

do recurso inferencial nas atividades de leitura e compreensão de texto é fazer emergir uma informação que não se encontra na superfície do texto portanto depreendê-la é, consoante Coscarelli (2003, p. 31), “[...] um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. [...]” As seguintes questões são exemplos dessas ocorrências, pois mostrar a relação existente entre o título e as informações presentes no texto, como é o caso da segunda questão, é uma estratégia descrita por Solé (1998, p. 136) que “pode ajudar na tarefa de ensinar a encontrar as ideias principais”. Dessa forma, essa questão incentiva a importância da leitura do título visto que o mesmo traz pistas sobre o tema que será discutido na reportagem. Quanto à formulação da pergunta de número 3, ela requer como resposta o que não está explícito no segundo parágrafo, para respondê-la, o aluno deverá inferir o sentido da expressão “dispositivos móveis” pelo uso do sinal de dois pontos, que neste contexto tem a função de introduzir uma explicação e pelo significado da palavra “móveis”. A inferência também é um requisito necessário para responder às questões 5 e 6, pois as respostas não se encontram explícitas, cabendo, ao aluno-leitor, a construção de uma nova informação.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

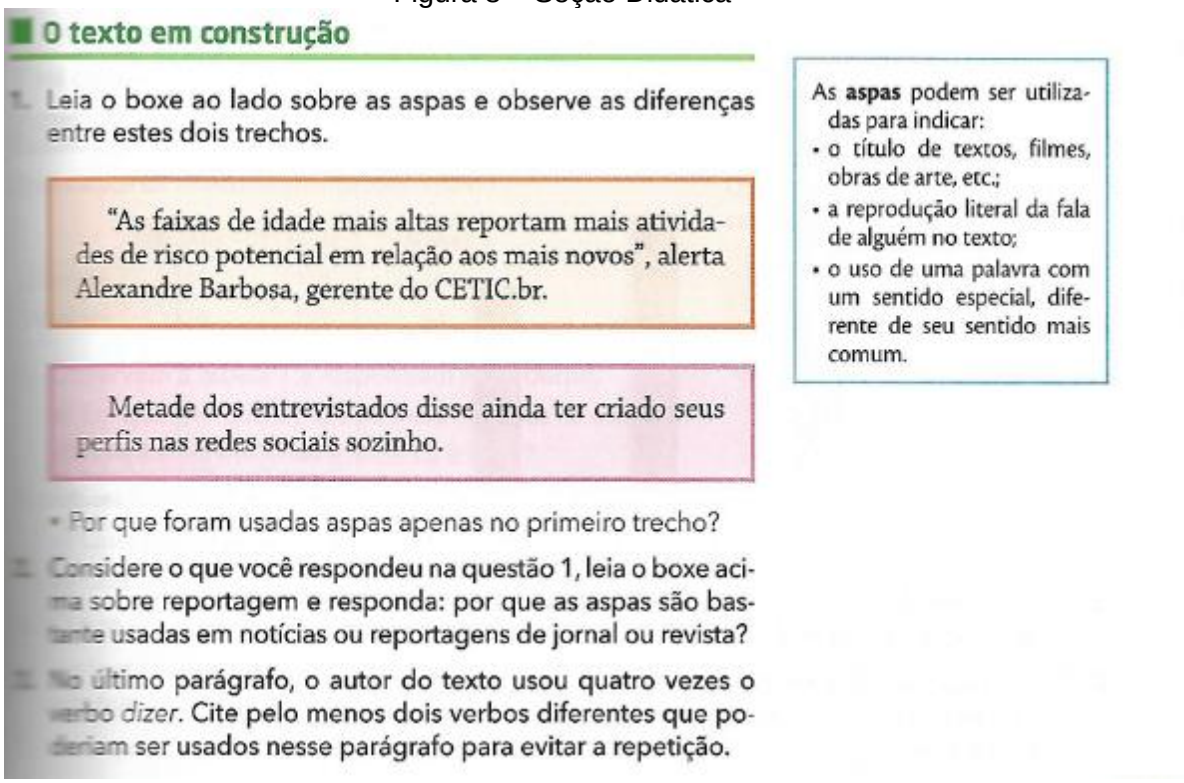
As duas últimas questões (7ª e 8ª), por tratarem de perguntas pessoais, contribuem com o autoquestionamento. Porém, na 7ª, identificamos a ausência de uma formulação estimuladora do desenvolvimento individual do aluno. Compreendemos que a estratégia presente nas perguntas pessoais devam traduzir-se em momentos de troca de experiência, podendo ampliar os sentidos construídos individualmente para a socialização entre todos. Quando a pergunta pessoal limita-se a saber “com que resultados dessa pesquisa você se identifica?”, como é esse o caso, tira do aluno a oportunidade de expandir-se na construção de ideias e no campo lexical que configuram-se em habilidades e competências desenvolvidas pela atividade de leitura.

Pergunta de localização de informação e que exige aspecto de inferência

Para responder às alternativas “a” e “b” do primeiro quesito, o estudante deverá localizar a informação que se encontra na superfície do terceiro parágrafo, por isso as perguntas dessas alternativas levam-no a utilizar o modelo *bottom-up* que, conforme Kato (2007), ancora-se basicamente nos dados do texto, isto é, na informação visual. Percebemos que a estratégia *Pergunta de resposta literal* de tais alternativas vão progressivamente preparando o jovem-leitor para a inferência requerida pela alternativa “c”, pois a formulação desta, pela estratégia *Pensar e buscar,* solicita a geração de uma informação que não se encontra explícita no texto.

A seguir, temos a subseção *O texto em construção* com suas respectivas perguntas.

Figura 8 – Seção Didática



O texto em construção

1. Leia o boxe ao lado sobre as aspas e observe as diferenças entre estes dois trechos.

> “As faixas de idade mais altas reportam mais atividades de risco potencial em relação aos mais novos”, alerta Alexandre Barbosa, gerente do CETIC.br.

> Metade dos entrevistados disse ainda ter criado seus perfis nas redes sociais sozinho.

- Por que foram usadas aspas apenas no primeiro trecho?

2. Considere o que você respondeu na questão 1, leia o boxe acima sobre reportagem e responda: por que as aspas são bastante usadas em notícias ou reportagens de jornal ou revista?

3. No último parágrafo, o autor do texto usou quatro vezes o verbo *dizer*. Cite pelo menos dois verbos diferentes que poderiam ser usados nesse parágrafo para evitar a repetição.

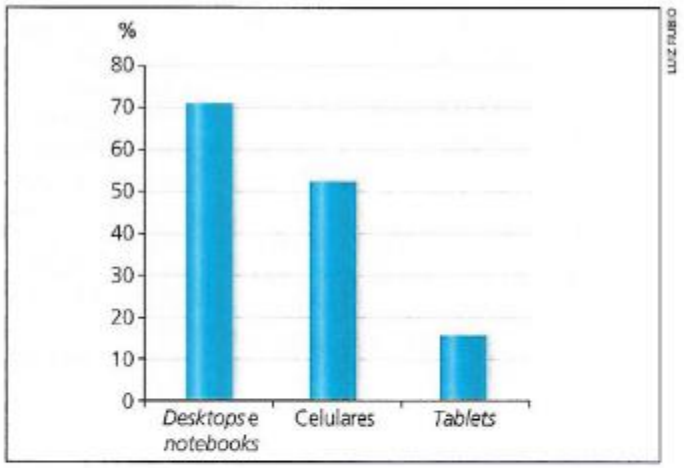
As **aspas** podem ser utilizadas para indicar:
- o título de textos, filmes, obras de arte, etc.;
- a reprodução literal da fala de alguém no texto;
- o uso de uma palavra com um sentido especial, diferente de seu sentido mais comum.

Continuação

4. Observe os gráficos a seguir. A que parágrafos cada um corresponde?

Gráfico 1

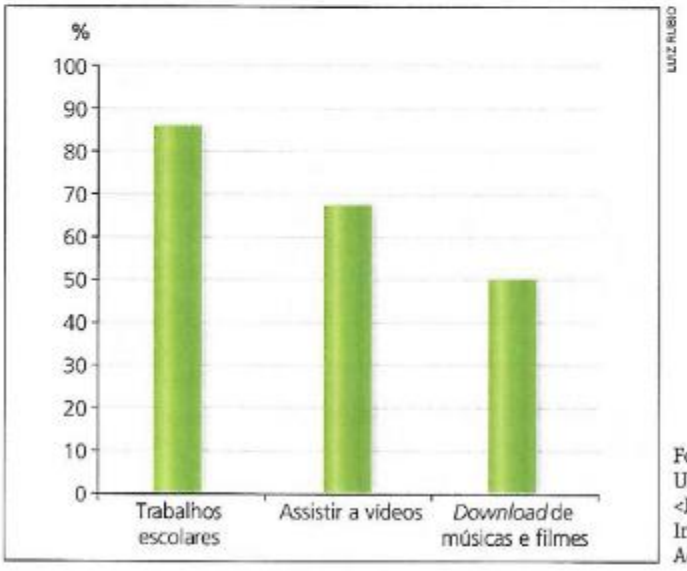
Dispositivos usados para acessar internet



Fonte: *TIC Kids Online Brasil 2013*. Unesco, Cetic, 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/Infografico_kids_online_2013.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

Gráfico 2

Principais atividades feitas pelas crianças e adolescentes na rede



Fonte: *TIC Kids Online Brasil 2013*. Unesco, Cetic, 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/Infografico_kids_online_2013.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

5. Em relação à forma, qual é a principal diferença entre o gráfico da abertura do capítulo e os gráficos da atividade anterior?

6. Em sua opinião, se essa reportagem trouxesse gráficos, eles ajudariam a compreender melhor o texto e a deixá-lo mais atraente? Explique sua resposta.

Fonte: livro do aluno, p. 106

A subseção *O texto em construção* apresenta questões que discutem a análise linguística, textual e discursiva, possibilitando ao aluno a percepção dos recursos utilizados pelo autor na construção do texto.

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

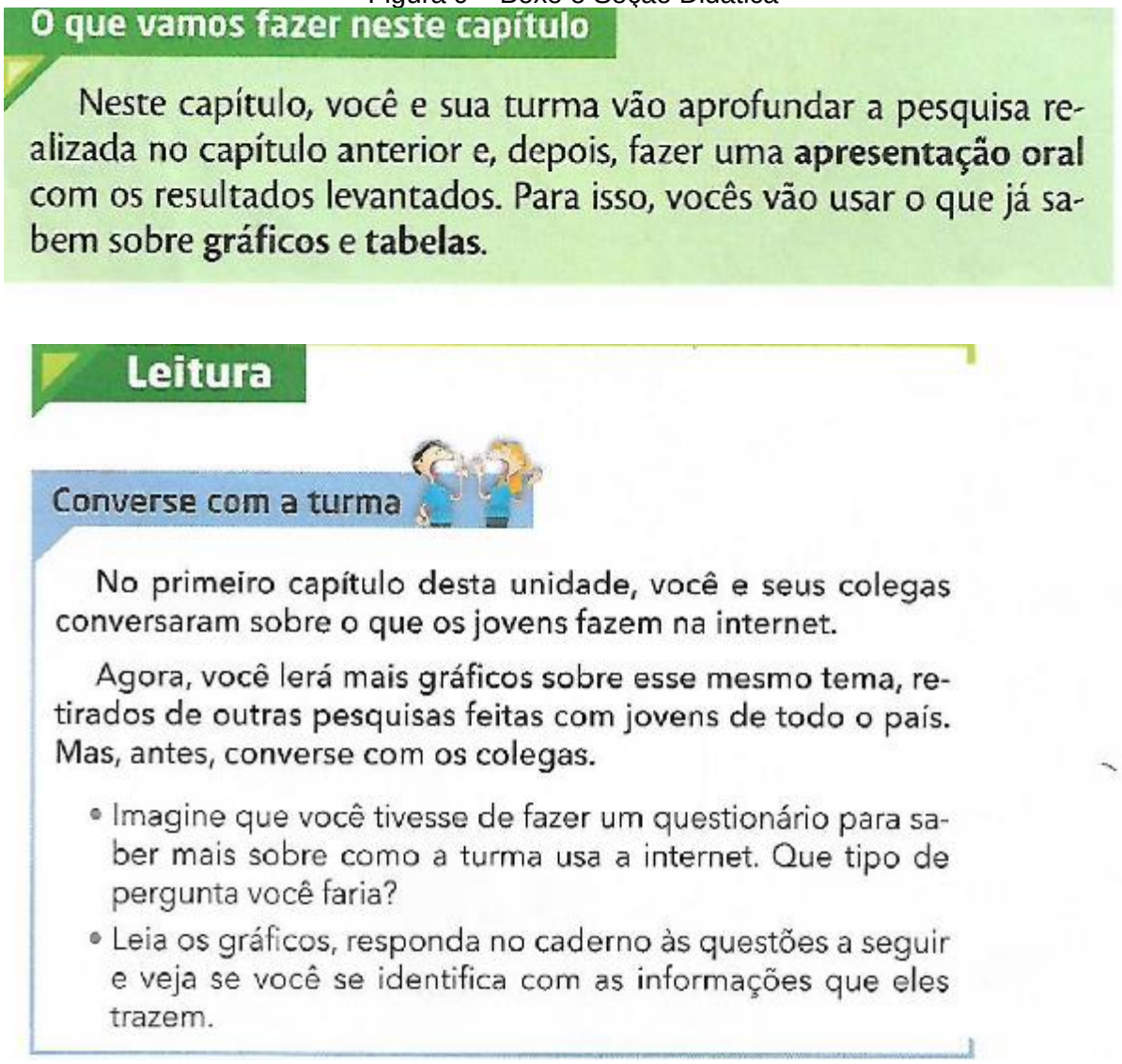
Verificamos que, nas questões de 1 a 5, a estratégia *Pensar e buscar* promove a leitura pelo modelo interativo, pois, para a obtenção da resposta, o aluno-leitor deverá apoiar-se nas informações visuais e inferir sobre o que lhe é solicitado. Nas questões 1 e 2, está em destaque o uso adequado das aspas que por levar o aluno a raciocinar sobre o recurso utilizado pelo autor, capacita-o a desenvolver uma leitura reflexiva sobre a construção do texto. O mesmo ocorre com a questão 3, pois requer a substituição de uma palavra por outas sinônimas a partir do contexto e das pistas contextuais. Quanto às questões 4 e 5, afirmamos que, além de propiciarem a leitura dos gráficos, também proporcionam a comparação de informação com outros gêneros textuais e com outros gráficos, requerendo, assim, uma atividade cognitiva mais elaborada do aluno.

Pergunta subjetiva e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

A estratégia *Pergunta de elaboração pessoal* presente na questão 6, segundo Solé (2012), além de ser subjetiva, exige do aluno uma explicação, contribuindo, então, com o desenvolvimento do seu posicionamento diante do que compreendeu. Portanto, corrobora com a construção de opinião do jovem leitor, já que para posicionar-se diante do que a questão solicita, é importante que ele tenha compreendido e refletido sobre a função dos gráficos

Assim como no capítulo 1, o boxe a seguir *O que vamos fazer neste capítulo* situa o aluno sobre os textos a serem lidos e antecipa o que deverá ser apresentado como trabalho final. Entendemos que ao apresentar os objetivos do capítulo 1, essa estratégia favorece a ativação da consciência sobre as atividades que serão trabalhadas, contribuindo sobretudo com a aprendizagem significativa.

Figura 9 – Boxe e Seção Didática



O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, você e sua turma vão aprofundar a pesquisa realizada no capítulo anterior e, depois, fazer uma **apresentação oral** com os resultados levantados. Para isso, vocês vão usar o que já sabem sobre **gráficos** e **tabelas**.

Leitura

Converse com a turma

No primeiro capítulo desta unidade, você e seus colegas conversaram sobre o que os jovens fazem na internet.

Agora, você lerá mais gráficos sobre esse mesmo tema, retirados de outras pesquisas feitas com jovens de todo o país. Mas, antes, converse com os colegas.

- Imagine que você tivesse de fazer um questionário para saber mais sobre como a turma usa a internet. Que tipo de pergunta você faria?
- Leia os gráficos, responda no caderno às questões a seguir e veja se você se identifica com as informações que eles trazem.

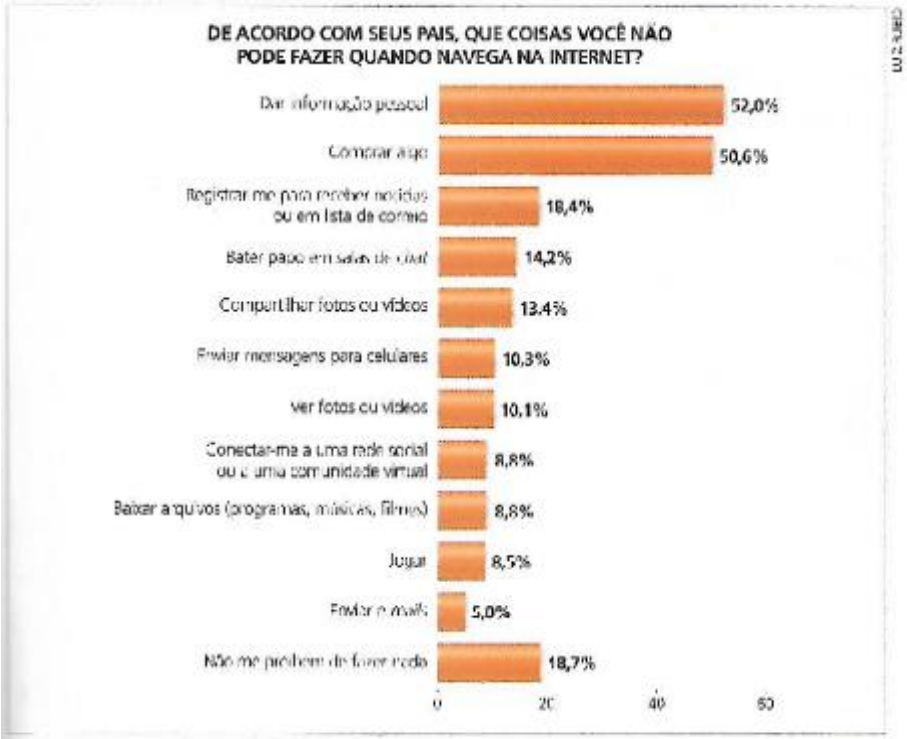
Fonte: livro do aluno, p. 122

As questões apresentadas nessa Seção Didática permitem o levantamento de hipóteses, estratégia bastante útil para envolver o aluno com a leitura dos textos que se seguem. Compreendemos que, por propiciarem a aproximação entre o aluno-leitor e o texto, essa estratégia facilita a leitura pelo modelo interativo, pois, ao se sentir motivado, possivelmente sua leitura será pautada pela atenção às informações visuais e às que se encontram nas entrelinhas.

Passemos agora à leitura dos textos pertencentes às subseções *Primeiras impressões e O texto em construção.*

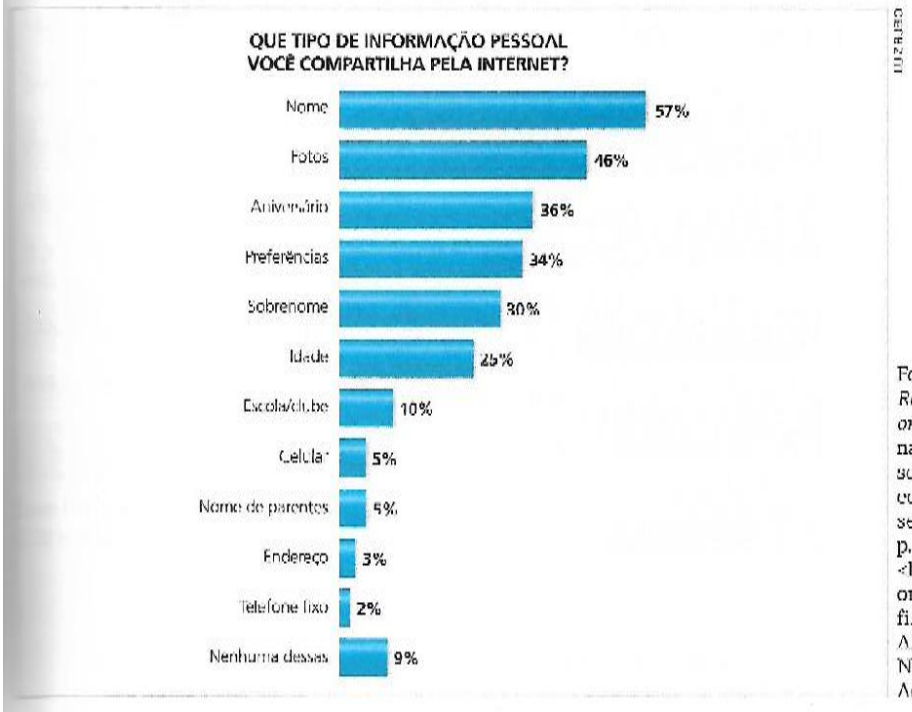
Figura 10 –Textos 6 a 9 e Seção Didática

Gráfico 1



Fonte: PASSARELLI, B. & JUNQUEIRA, A. H. *Gerações interativas Brasil*: crianças e adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. p. 147.

Gráfico 2

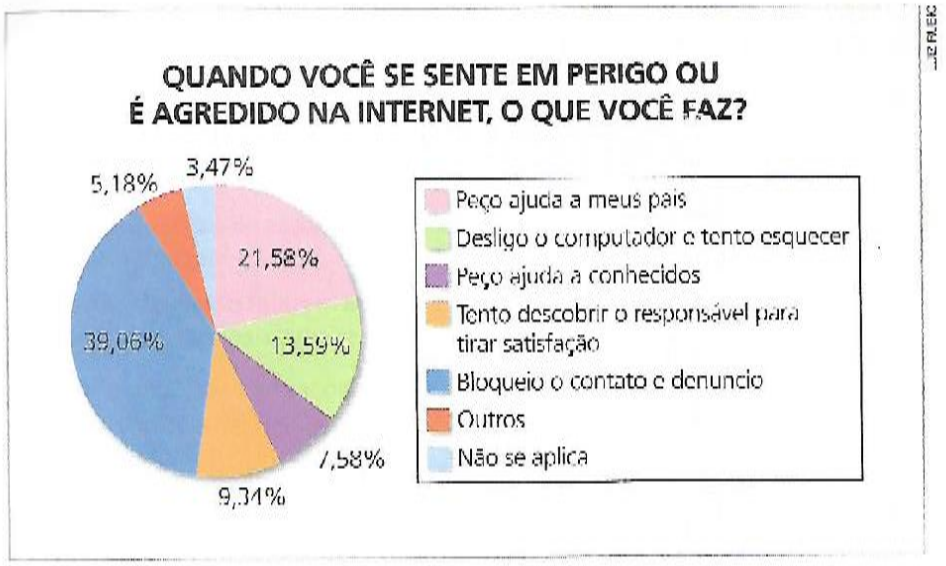


Fonte: SaferNet Brasil. *Relatório da pesquisa online – Brasil*: hábitos de navegação na internet: será que nossos alunos e educadores navegam com segurança na internet?. p. 20. Disponível em: <http://www.safernet.org.br/site/sites/default/files/RELATORIO%20ALUNOS%20NACIONAL%202009.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Continuação

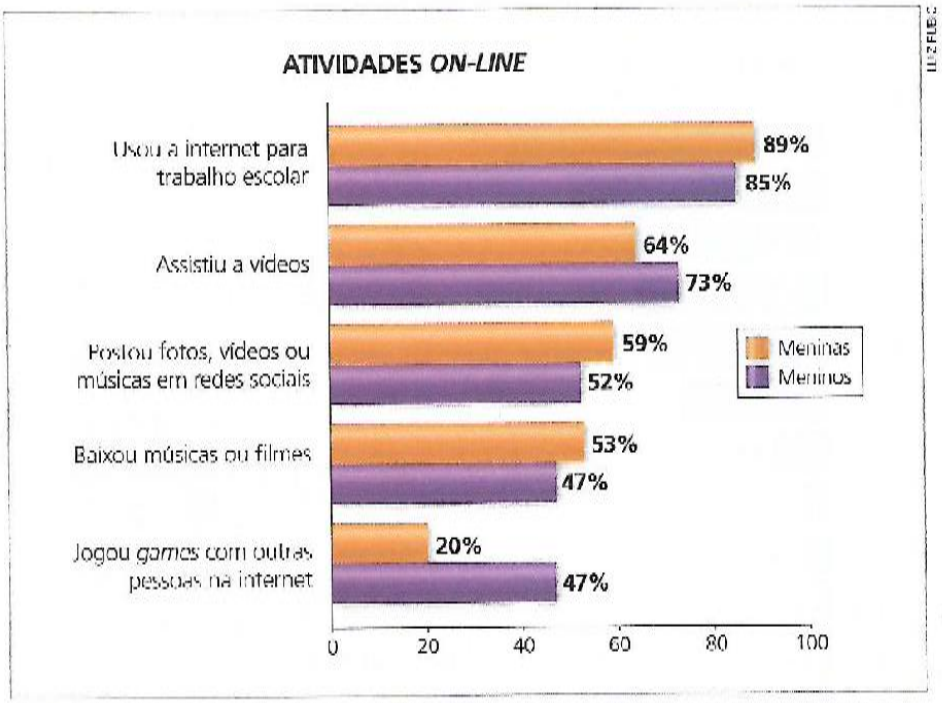
Leitura e produção

Gráfico 3



Fonte: SaferNet Brasil. *Relatório da pesquisa online – Brasil*: hábitos de navegação na internet: será que nossos alunos e educadores navegam com segurança na internet?. p. 22. Disponível em: <http://www.safernet.org.br/site/sites/default/files/RELATORIO%20ALUNOS%20NACIONAL%202009.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Gráfico 4



Fonte: *TIC Kids Online Brasil 2013*. Unesco, Cetic. 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/Infografico_kids_online_2013.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

Continuação

Tabela

O que gostam de fazer em seu tempo livre (%)

	2011	2007
Assistir à televisão	85	77
Escutar música ou rádio	52	54
Descansar	51	50
Reunir-se com amigos ou família	44	31
Assistir a vídeos/filmes em DVD	38	29
Sair com amigos	34	33
Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)*	28	36
Navegar na internet	24	18
Praticar esporte	23	24
Fazer compras	23	24
Passear em parques e praças	19	19
Acessar redes sociais	18	–
Escrever	18	21
Ir a bares/restaurantes	18	15
Jogar *video games*	13	10
Viajar (campo/praia/cidade)	15	18
Ir ao cinema/ao teatro/dança/concertos/museus/ exposições	10	9
Fazer artesanato e trabalhos manuais	6	12
Média de atividades por entrevistado	**5,3**	**4,8**

* 2011: Destes, 58% leem frequentemente

Base: População brasileira com 5 anos ou mais 2007 (173 milhões)/2011 (178 milhões)

Fonte: PAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. p. 283. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015. (Fragmento adaptado).

Continuação

Leitura e produção

Primeiras impressões

▼ Junte-se a um colega e respondam às questões a seguir no caderno. Depois, compartilhem as respostas com a turma.

1. Observem o gráfico 1.
   a) Qual é o assunto desse gráfico?
   b) Quais são as duas maiores proibições dos pais ou responsáveis?
   c) Se fossem responder a essa pesquisa hoje, quais vocês acham que seriam as três principais proibições de seus pais ou responsáveis? Elas coincidiriam com o gráfico? Por quê?
   d) Na opinião de vocês, por que os pais ou responsáveis fazem esses tipos de proibição?
2. Observem agora o gráfico 2.
   a) Qual é o assunto do gráfico? O que observaram para responder?
   b) Quais são as duas informações pessoais mais compartilhadas? E as duas menos compartilhadas?
   c) Que problemas vocês acham que alguém pode ter ao compartilhar essas informações?
   d) Vocês já compartilharam esses tipos de informação na rede? Tiveram algum problema com isso?
3. Observem o gráfico 3.
   a) Qual é o assunto do gráfico?
   b) O que faz a maioria dos jovens quando se sente ameaçada na internet?
   c) Se vocês fossem entrevistados para essa pesquisa, em que lugar estaria a sua resposta? Por quê?
4. Observem o gráfico 4.
   a) Qual foi a pergunta que gerou esse gráfico?
   b) De acordo com o gráfico, qual é a atividade mais realizada pelos jovens na internet?
   c) Em qual atividade há mais diferença entre meninos e meninas?
   d) Com que objetivo os jovens mais usam a internet: estudos ou lazer?
   e) Como vocês chegaram à resposta do item anterior?
5. Quais desses gráficos combinam com os quadrinhos lidos na abertura desta unidade? Por quê?

Fonte: livro do aluno, p. 123- 126

Após a leitura de 4 gráficos e de uma tabela, retirados de fontes diferentes, especialmente de pesquisas sobre práticas de leitura de jovens, o LDLP apresenta um conjunto de 5 questões com perguntas abertas, com algumas alternativas.

Perguntas de localização de informação

As questões da subseção *Primeiras impressões* apresentam, nas alternativas "a" e "b" da primeira a terceira questão, perguntas que ativam a localização de informação no texto. A estrutura da pergunta da alternativa "a" "*Qual é o assunto do gráfico"*, por exemplo, repete-se nas questões supracitadas. Para responder a tais alternativas, o aluno-leitor deverá localizar a informação por meio do título e dos números associados aos dados dos gráficos. A repetição de uma mesma estratégia ao longo de várias atividades de leitura, a nosso ver, não ampliam as capacidades de leitura ao longo das questões.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

As demais alternativas das questões de 1 a 3, permitem, ao aluno, por sua natureza pessoal, um posicionamento diante do que lhe é perguntado. Além disso, para responder, é necessária a atualização do conhecimento prévio, fazendo uso, então, do modelo interativo porque tal modelo explica o movimento do leitor diante do texto pela atenção às informações visuais em comunhão com as informações advindas do conhecimento prévio.

Perguntas que exigem aspectos de inferência e de comparação de informação

Na quarta questão, prevalece a estratégia *Pensar e buscar* e o modelo interativo de leitura. Na alternativa "a" pela estratégia *Pensar e buscar,* o aluno deverá relacionar as diversas atividades realizadas na internet ao título do gráfico "Atividades *on-line*" e elaborar uma pergunta que provavelmente tenha norteado a composição desse gráfico. Essa atividade requer do aluno a conjugação da localização da informação e da compreensão do texto conforme o modelo interacional. Já as alternativas "d" e "e", encontram-se articuladas, pois a última estimula a explicação de

como o aluno chegou à resposta da anterior. Nesse caso, para respondê-las, o aluno deverá analisar os dados do gráfico e, numa atividade metacognitiva, não apenas se ater às informações mais evidentes.

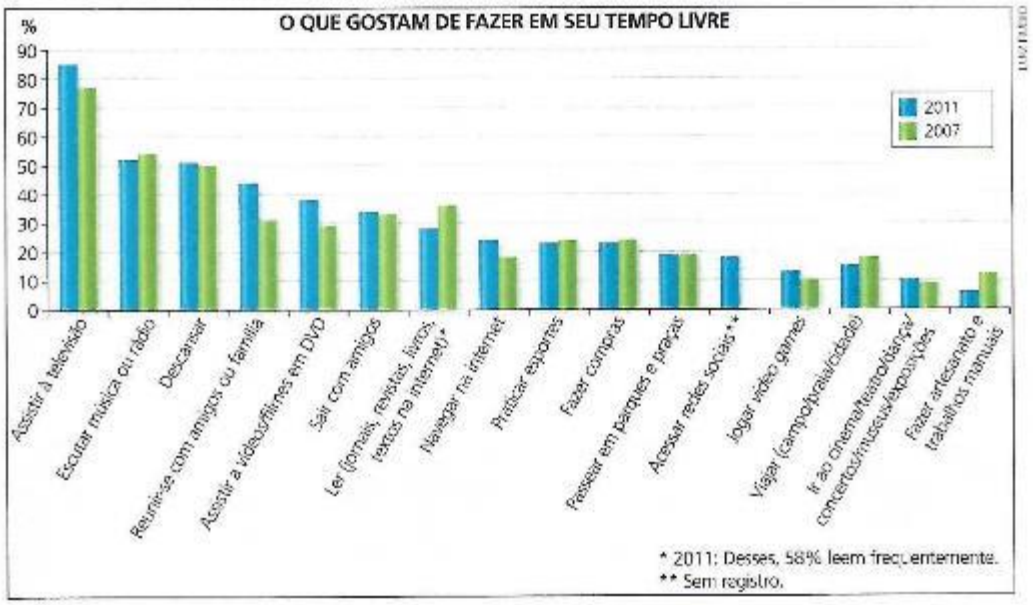
A seguir, será analisada a subseção *O texto em construção*, com questões referentes à tabela cujo título é “O que gostam de fazer em seu tempo livre”.

Figura 11– Seção Didática

O texto em construção

1. Qual é o assunto da tabela?
2. Segundo a tabela, qual atividade se manteve igual na preferência dos entrevistados entre 2007 e 2011?
3. Qual foi a atividade que teve maior diferença de preferência entre 2007 e 2011?

4. Transformamos a tabela em um gráfico. Observe.



a) Procure no gráfico a atividade que se manteve igual na preferência dos entrevistados entre 2007 e 2011.

b) Procure no gráfico outras duas atividades que tiveram maior diferença de preferência entre 2007 e 2011.

c) Você achou mais fácil responder às perguntas observando o gráfico ou a tabela? Por quê?

Fonte: livro do aluno, p. 127

Perguntas de localização de informação

O escopo da primeira questão focaliza o reconhecimento do tema através da pergunta: “Qual é o assunto da tabela?” Sobre a identificação dele, Awls(1978) apud Solé(1998, p. 135) conceitua-o como “[...] aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma.” Ao responder à pergunta supracitada, o aluno desenvolverá a ação de localizar a informação por meio do próprio título da tabela. Reconhecemos a relevância de reconhecer o assunto tratado no texto como uma forma de apropriar-se do conteúdo lido. Ao mesmo tempo, ressaltamos a importância de essa estratégia associar-se a outras que levem a desenvolver um nível superior de compreensão do texto para que, dessa forma, possa contribuir com a formação de um leitor autônomo.

Perguntas que exigem aspectos de inferências e comparação de informação

Nas questões 2, 3 e 4, a estratégia *Pensar e buscar* leva o aluno a chegar à resposta por meio da localização e comparação de informação mediante o modelo interativo. A formulação delas é fundamental para a leitura de tabela e de gráfico por possibilitarem o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a reflexão e análise sobre as diferenças de resultados obtidos pela realização da pesquisa entre os anos de 2011 e 2017, como uma forma de estimularem o senso crítico.

5.2 Singular & Plural (7º ano)

A Unidade 3 do LDLP2 destinado aos alunos do 7º ano também é constituída por dois capítulos.

O tema do primeiro capítulo “*Pelas ruas da cidade: problemas ambientais”* objetiva proporcionar reflexões sobre transtornos provocados ao meio ambiente e que afetam o cotidiano dos indivíduos. O texto da seção *Leitura* cujo título é *VC repórter: moradores denunciam vazamentos de água no RJ (Texto 3)* relata problemas ambientais urbanos a fim de despertar a consciência do discente de que a água é um recurso que pode se esgotar, caso seja feito um mau uso.

O lixo nosso de cada dia é o tema do segundo capítulo. O texto *Brasil tem maior aumento na produção de lixo em uma década (Texto 4)* está presente na seção *Leitura*

e discute a dimensão do problema do lixo, as conquistas e os limites das posições de política pública e as intervenções possíveis.

Além dos textos pertencentes à seção *Leitura,* há também os que fazem parte da Seção Didática *Converse com a turma.* O quadro abaixo apresenta a catalogação da diversidade de gêneros textuais e a quantidade de suas respectivas questões presentes no *Caderno Leitura e produção* da Unidade 3, constituintes no *corpus* desta pesquisa.

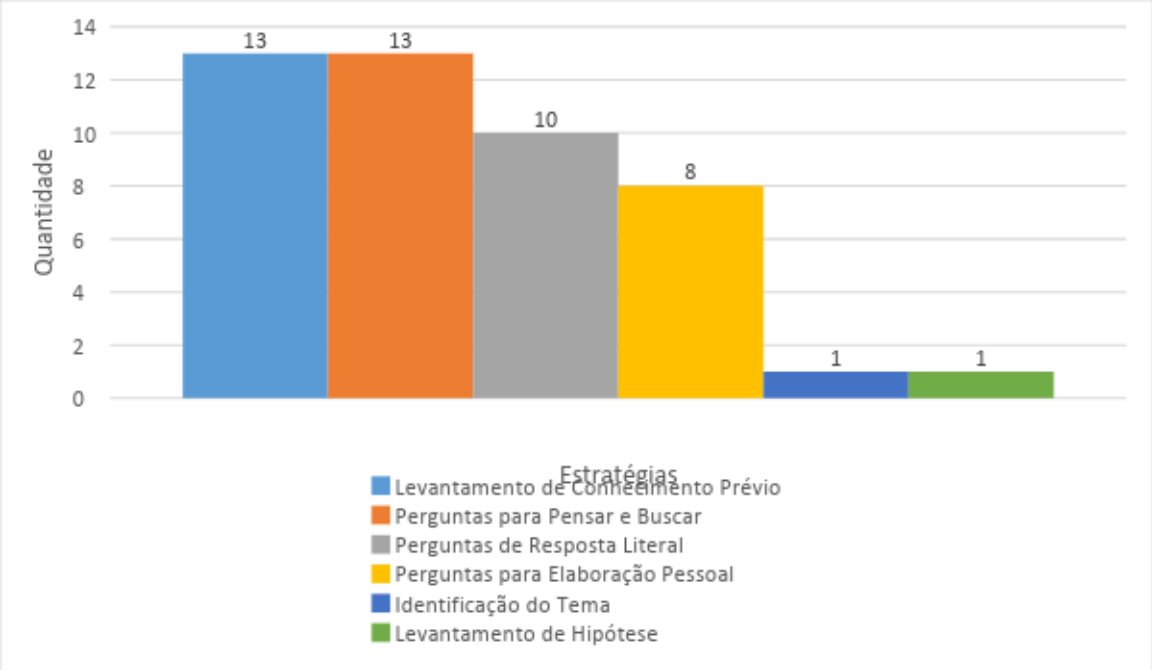
Quadro 7 – Apresentação dos números de questões e dos gêneros textuais

Textos	Número de questões de compreensão/interpretação de textos	Gêneros textuais
Texto 1	9	Fotografia
Texto 2	7	Cartum
Texto 3	14	Reportagem
Texto 4	6	Fotografia
Texto 5	11	Reportagem

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O gráfico a seguir indica as estratégias computadas durante as atividades constituintes do *corpus.*

Gráfico 4 – Frequência de estratégia de leitura – 7º ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme aponta o gráfico 4, as estratégias *Levantamento de conhecimento prévio* e *Perguntas para pensar e buscar* aparecem com a mesma frequência. Isso acontece porque para que as informações implícitas sejam depreendidas, é necessário que parte do nosso conhecimento prévio esteja ativada. No entanto, ao comparar esse gráfico com o 3, é perceptível a ausência da estratégia de *Levantamento de conhecimento prévio* neste último. Essa identificação corrobora com o que afirma Solé (2012) a respeito da frequência das estratégias, pois conforme a autora, não há necessidade de as mesmas estratégias estarem sempre presentes, pois há as que se alinham mais com determinados gêneros.

Durante o processo exploratório, foi possível verificar que as *Perguntas de resposta literal* despertam a atenção do jovem-leitor para informações importantes que serão retomadas em outras questões que requerem um nível superior de complexidade.

Diante da nossa constatação, as perguntas levam o aluno-leitor ao desenvolvimento da compreensão leitora, pois, em sua maioria, elas são colaborativas para que ele processe o texto pelo modelo interativo.

O primeiro capítulo traz como texto de abertura a fotografia a seguir.

Figura 11 – Texto 1

Grafite de Zezão no Brás, região central da cidade de São Paulo, SP. 2013.

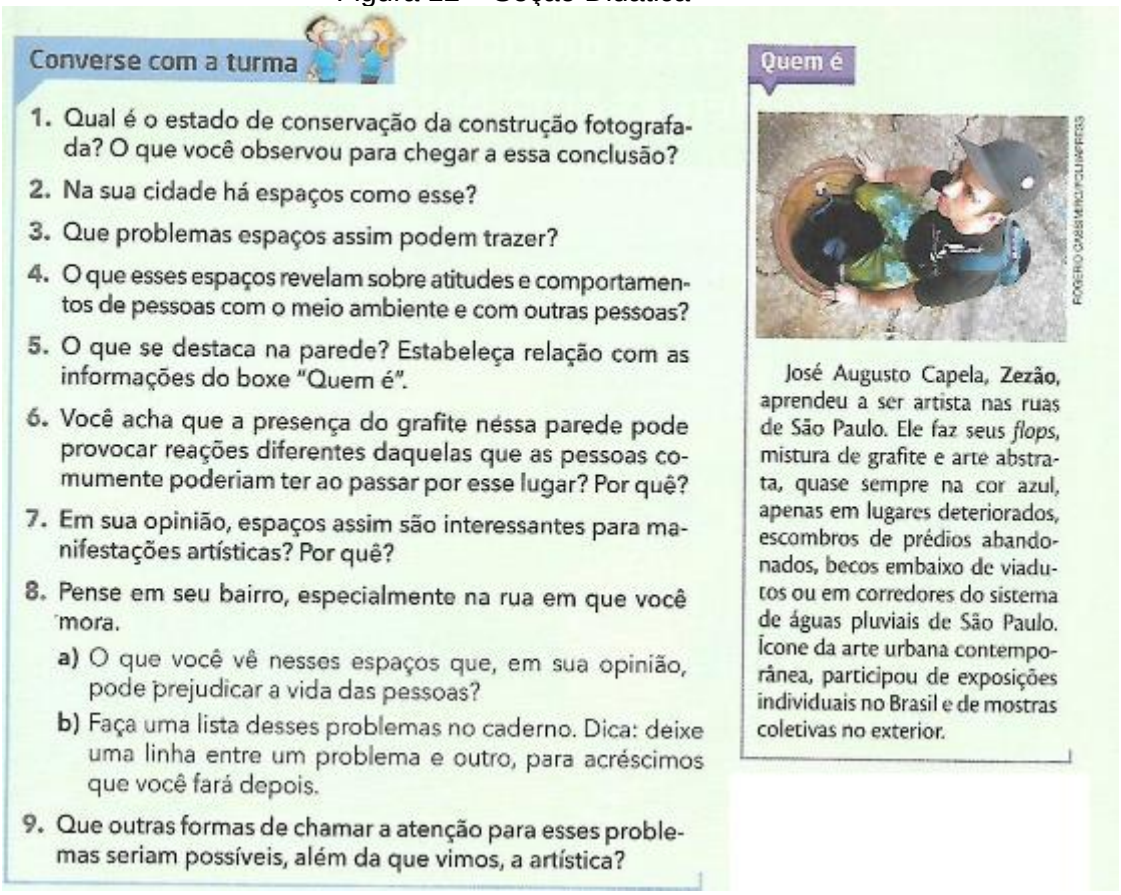
Psiu! É com você mesmo: Quantas vezes você passa pelas ruas de sua cidade observando o que há nelas? Quantas vezes, aliás, você se lembra de que é parte dela? Para pensar melhor sobre isso, observe novamente a fotografia acima e depois converse com sua turma e professor.

Fonte: livro do aluno, p. 116

O bloco de perguntas que sucede o grafite *Psiu* é convidativo ao auto-questionamento para que, com isso, o aluno possa refletir sobre as questões ambientais do seu meio e sobre ações e atitudes que devem ser tomadas face a problemas - como o focalizado pela fotografia - que afligem os grandes centros urbanos. Ademais, essas perguntas despertam e ativam o conhecimento prévio, facilitando a compreensão do texto e das questões da próxima Seção Didática.

Em seguida, *Converse com a turma* agrupa perguntas cuja formulação ajuda o aluno a centrar-se em aspectos importantes da fotografia, contribuindo, assim, com a compreensão do texto. Vale ressaltar que esse texto visual serve de aquecimento para o tema tratado pela unidade, pois entre ele e os demais presentes no capítulo 1 e 2 há um elo de ligação temática.

Figura 12 – Seção Didática



Converse com a turma

1. Qual é o estado de conservação da construção fotografada? O que você observou para chegar a essa conclusão?
2. Na sua cidade há espaços como esse?
3. Que problemas espaços assim podem trazer?
4. O que esses espaços revelam sobre atitudes e comportamentos de pessoas com o meio ambiente e com outras pessoas?
5. O que se destaca na parede? Estabeleça relação com as informações do boxe "Quem é".
6. Você acha que a presença do grafite nessa parede pode provocar reações diferentes daquelas que as pessoas comumente poderiam ter ao passar por esse lugar? Por quê?
7. Em sua opinião, espaços assim são interessantes para manifestações artísticas? Por quê?
8. Pense em seu bairro, especialmente na rua em que você mora.
   a) O que você vê nesses espaços que, em sua opinião, pode prejudicar a vida das pessoas?
   b) Faça uma lista desses problemas no caderno. Dica: deixe uma linha entre um problema e outro, para acréscimos que você fará depois.
9. Que outras formas de chamar a atenção para esses problemas seriam possíveis, além da que vimos, a artística?

Quem é

José Augusto Capela, **Zezão**, aprendeu a ser artista nas ruas de São Paulo. Ele faz seus *flops*, mistura de grafite e arte abstrata, quase sempre na cor azul, apenas em lugares deteriorados, escombros de prédios abandonados, becos embaixo de viadutos ou em corredores do sistema de águas pluviais de São Paulo. Ícone da arte urbana contemporânea, participou de exposições individuais no Brasil e de mostras coletivas no exterior.

Fonte: livro do aluno, p. 117

Pergunta de localização de informação

O enunciado da primeira questão, composto por duas perguntas, leva o aluno do 7º ano a desenvolver a habilidade de observar a fotografia, compreendê-la e elaborar sua resposta, justificando-a com dados extraídos da sua análise a fim de confirmar a primeira resposta. Nas duas perguntas, trata-se da estratégia "*Pergunta de resposta literal"* que além de ser relevante para a compreensão leitora, subsidia o aluno a responder as próximas questões. Dada a natureza objetiva da formulação dessa questão, afirmamos que ela contribui com a leitura pelo processo *bottom-up.*

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

A questão 2 conduz o aluno a realizar uma comparação entre o ambiente retratado pela fotografia e espaços que ele conhece da sua cidade. Para respondê-la, a atualização do conhecimento prévio faz-se necessária, pois situa o aluno no seu

próprio contexto e desperta sua consciência crítica. O escopo da questão 3 também recai para ativação do conhecimento prévio visto que a utilização dessa estratégia requer do aluno informações construídas a partir de conhecimentos enciclopédicos que englobam problemas causados pela proliferação de insetos e mosquitos, contaminação do solo, etc. Devido ao encadeamento entre essas duas, afirmamos que a estratégia *Pergunta para pensar e buscar* proporciona ao aluno o desenvolvimento da sua atividade de leitura pelo modelo interativo já que demanda o estabelecimento entre a relação da leitura objetiva da fotografia e os conhecimentos prévios do aluno, colaborando, portanto, com a formação de um leitor maduro, capaz de ampliar seu senso crítico pela leitura.

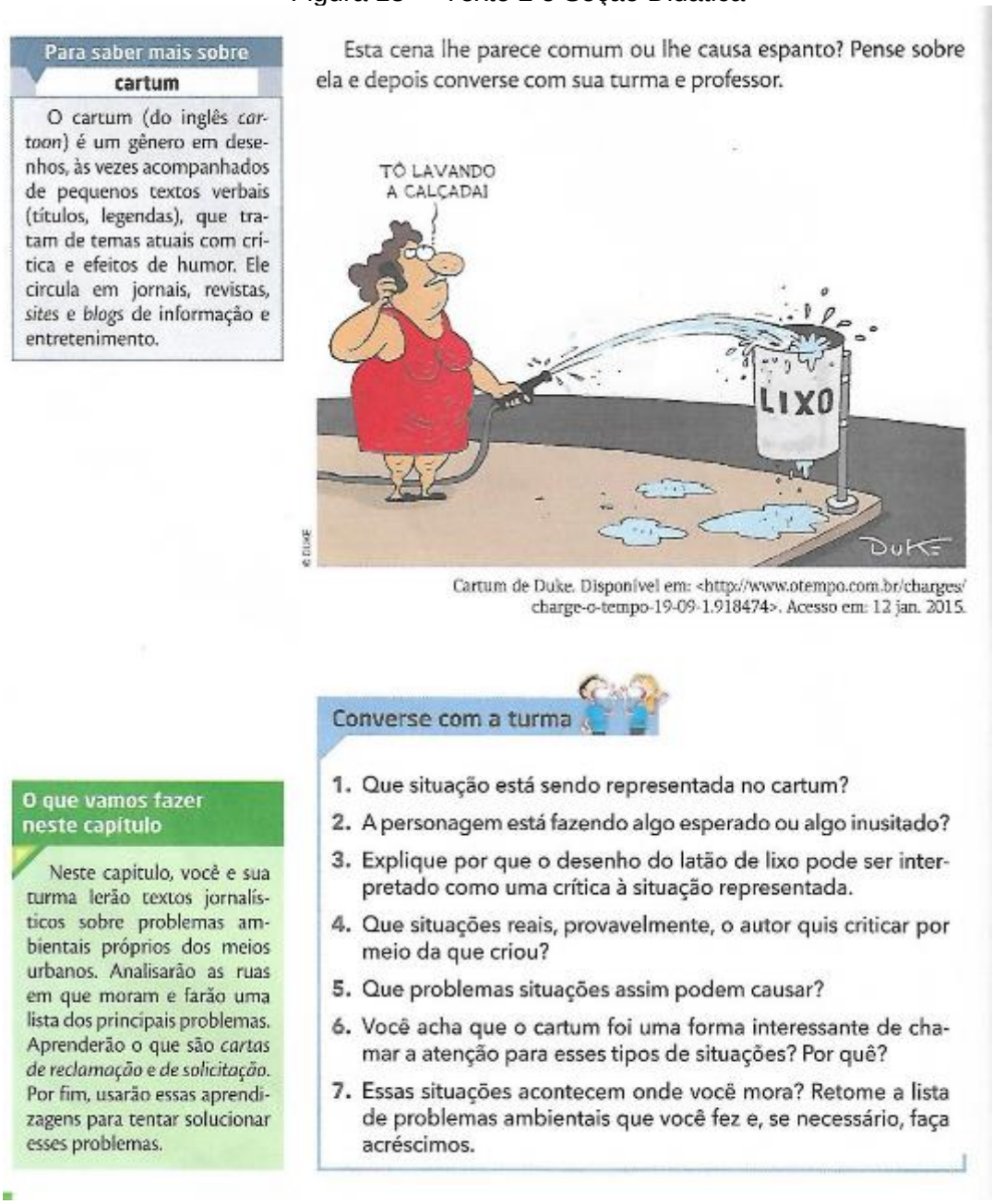
A inter-relação entre textos de semioses diversas é focalizada na questão 5. É requerida, neste caso, a habilidade e a competência do aluno em estabelecer relação entre as características da arte destacada na parede e a informação sobre o artista e sua obra encontrada no boxe **Quem é**. Com a formulação dessa questão, o leitor estará processando a informação por meio do modelo interacional de leitura.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

Em 4, 6, 7, 8 e 9, as perguntas tomam o texto como referencial, porém a resposta fica à mercê da opinião do aluno e de sua avaliação apreciativa, como é o caso da questão 6. Perguntas assim exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor e seu gosto estético. Dessa forma, contribuem com a reflexão crítica e mobilizam o conhecimento sobre diferentes formas de intervir, proporcionando momentos de experiências compartilhadas entre alunos e professor.

O capítulo 1 inicia a atividade de leitura e compreensão com o gênero textual cartum. O texto escolhido, cuja mensagem está interligada ao tema da unidade, possibilita a discussão em sala de aula de como o humor, inerente ao gênero em estudo, pode ser um viés de crítica a problemas ambientais presentes no nosso cotidiano. A reunião de perguntas da Seção Didática *Converse com a turma***,** referentes ao cartum que abre o capítulo, leva o aluno à compreensão do texto e a posicionar-se criticamente diante do tema tratado. A seguir, analisaremos como as questões favorecem a compreensão leitora do aluno.

Figura 13 – Texto 2 e Seção Didática



Para saber mais sobre

cartum

O cartum (do inglês *cartoon*) é um gênero em desenhos, às vezes acompanhados de pequenos textos verbais (títulos, legendas), que tratam de temas atuais com crítica e efeitos de humor. Ele circula em jornais, revistas, *sites* e *blogs* de informação e entretenimento.

Esta cena lhe parece comum ou lhe causa espanto? Pense sobre ela e depois converse com sua turma e professor.

Cartum de Duke. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-19-09-1.918474>. Acesso em: 12 jan. 2015.

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, você e sua turma lerão textos jornalísticos sobre problemas ambientais próprios dos meios urbanos. Analisarão as ruas em que moram e farão uma lista dos principais problemas. Aprenderão o que são *cartas de reclamação e de solicitação*. Por fim, usarão essas aprendizagens para tentar solucionar esses problemas.

Converse com a turma

1. Que situação está sendo representada no cartum?
2. A personagem está fazendo algo esperado ou algo inusitado?
3. Explique por que o desenho do latão de lixo pode ser interpretado como uma crítica à situação representada.
4. Que situações reais, provavelmente, o autor quis criticar por meio da que criou?
5. Que problemas situações assim podem causar?
6. Você acha que o cartum foi uma forma interessante de chamar a atenção para esses tipos de situações? Por quê?
7. Essas situações acontecem onde você mora? Retome a lista de problemas ambientais que você fez e, se necessário, faça acréscimos.

Fonte: livro do aluno, p. 118

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

A formulação das questões 1, 2 e 3 estimula a leitura dos aspectos da multimodalidade para que o aluno compreenda que a temática desse cartum está relacionada com o desperdício de água. Para tanto, a estratégia "*Pensar e buscar",* utilizada na formulação dessas questões, estimula-o a processar a informação pelo modelo interativo, pois, para ele responder, é necessário que observe os elementos

multimodais, compreenda-os e ative seu conhecimento prévio. A questão 3, por exemplo, exige um nível superior de complexidade já que o desenho da lata de lixo funciona como uma metáfora não-verbal. Tal estratégia contribui com a construção da compreensão leitora uma vez que leva à leitura das entrelinhas, fomentando, assim, a formação de opinião crítica sobre o assunto tratado.

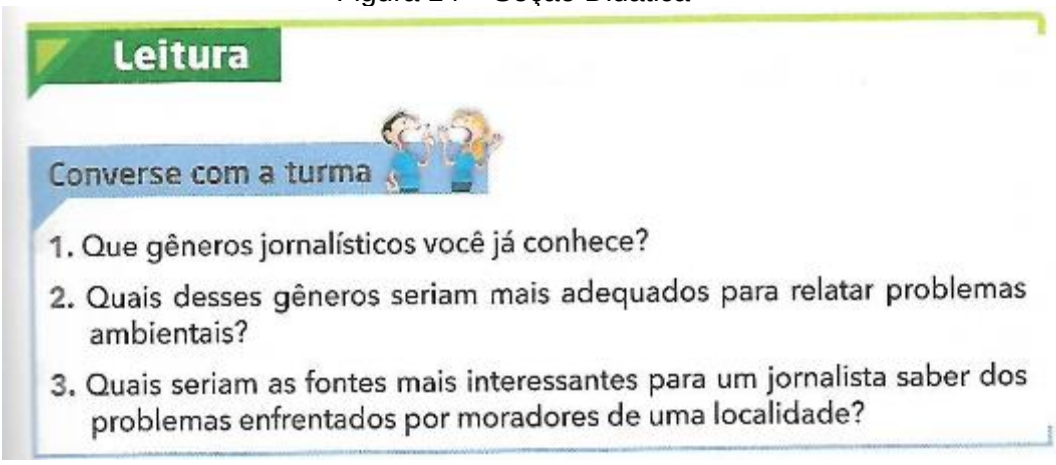
Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

A partir de 4, as questões focalizam a subjetividade a fim de que o aluno relacione o que compreendeu da leitura do cartum com os conhecimentos construídos ao longo de sua experiência. São questões que fomentam o posicionamento crítico diante da situação-problema exposta pelo texto, contribuindo, dessa forma, com a reflexão do aluno sobre suas ações e da população em geral e, consequentemente, fortalecendo valores de cidadania.

Enfim, a formulação das perguntas constituintes dessa Seção Didática auxiliam na familiarização do aluno com o tema tratado na unidade, assim como estimula a compreensão da essência do gênero cartum, pois situa o aluno na percepção da crítica ao desperdício de água.

Passemos agora para a análise da seção *Leitura*. Ela é iniciada pela Seção Didática *Converse com a turma*, porém, dessa vez, as questões pertencem às estratégias descritas por Solé como “antes da leitura” e têm como propósito o levantamento de conhecimentos prévios do aluno em relação ao gênero textual que será lido logo a seguir. Essa estratégia vai gradualmente inserindo o leitor no texto como um meio de aproximá-los, portanto, compreendemos que ela induz a leitura pelo modelo interativo, pois a ativação do conhecimento prévio e as informações visuais favorecem a compreensão leitora.

Figura 14 – Seção Didática



Fonte: livro do aluno, p. 119

O texto e as questões que se seguem são constituintes da seção *Primeiras impressões* e pertencem às estratégias “após a leitura”.

Figura 15 – Texto 3 e Seção Didática

VC repórter: moradores denunciam vazamentos de água no RJ

Leitor afirmou que uma grande quantidade de água potável estava jorrando de dois vazamentos na zona norte do Rio de Janeiro

17 de dezembro de 2014 • 11h59 — Portal Terra

De acordo com o leitor José Carlos Pereira de Carvalho, desde o início da semana passada, uma grande quantidade de água potável jorrava de dois vazamentos localizados na rua Joaquim Méier, próximo à esquina com a rua Carolina Santos.

O morador afirmou que a distância entre os dois vazamentos era de apenas dez metros e que, apesar das queixas da população e das campanhas da Companhia Estadual de Águas e Esgotos – Cedae para incentivar a economia de água, a concessionária não tomou providências para evitar o desperdício. José Carlos relatou ainda que o fluxo de água aumentou na última sexta-feira.

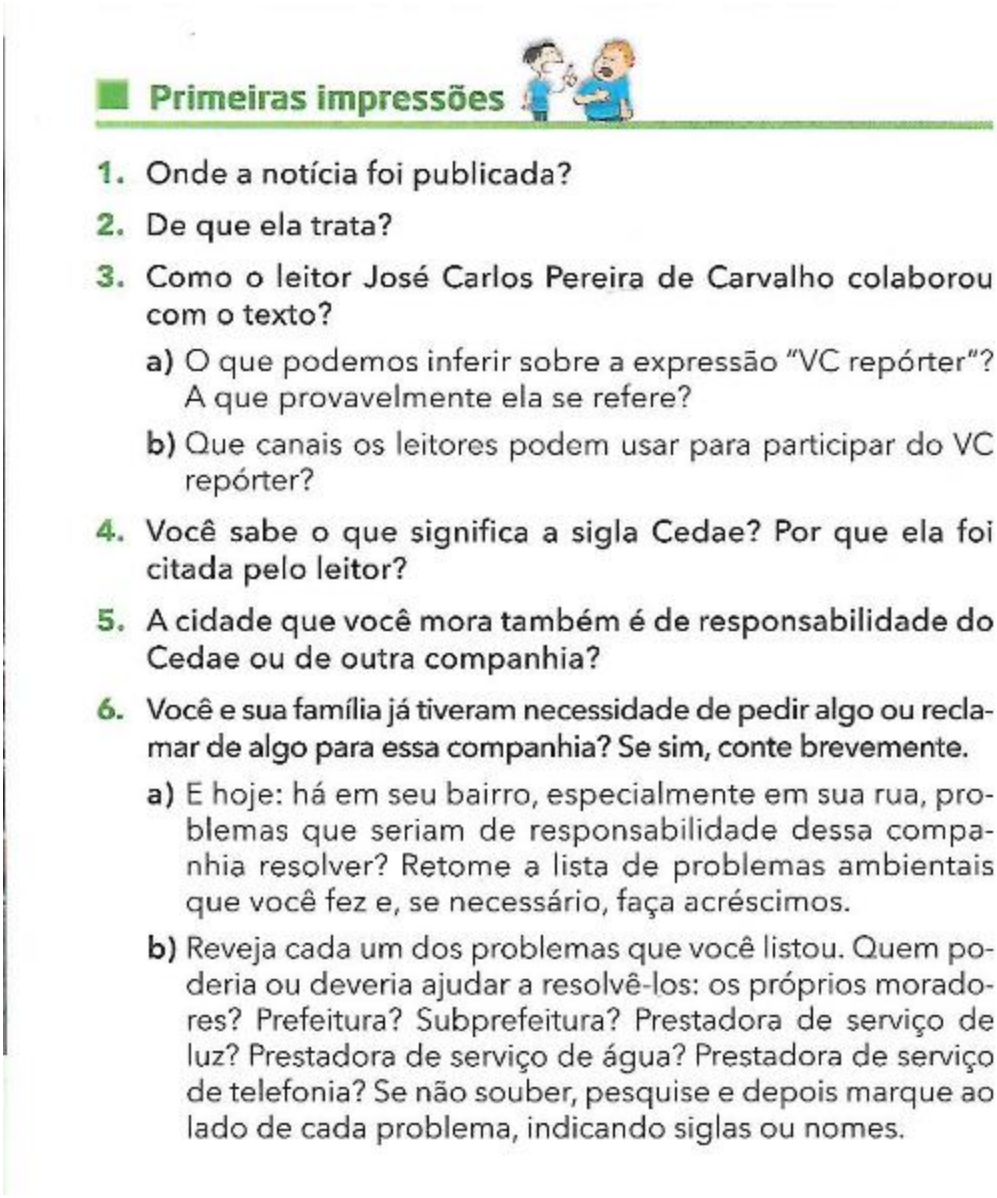
Procurada pelo Terra na última quinta-feira, a Cedae se manifestou nesta terça-feira, informando apenas que o vazamento havia sido “executado”. A companhia, no entanto, não esclareceu se os dois focos foram fechados, qual era a causa dos vazamentos e quais procedimentos foram necessários para reverter a situação.

Na manhã desta quarta-feira, José Carlos confirmou que os dois vazamentos foram consertados no início da tarde de ontem. Segundo o leitor, moradores afirmaram que a corrosão do duto provocou o problema e que parte da tubulação foi substituída.

O leitor José Carlos Pereira de Carvalho, do Rio de Janeiro (RJ), participou do Vc repórter, canal de jornalismo participativo do Terra.

<Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/cidades/vc-reporter-moradores-denunciam-vazamentos-de-agua-no-rj,a48a4269a785a410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 27 dez. 2014.

Continuação



Primeiras impressões

1. Onde a notícia foi publicada?
2. De que ela trata?
3. Como o leitor José Carlos Pereira de Carvalho colaborou com o texto?
   a) O que podemos inferir sobre a expressão "VC repórter"? A que provavelmente ela se refere?
   b) Que canais os leitores podem usar para participar do VC repórter?
4. Você sabe o que significa a sigla Cedae? Por que ela foi citada pelo leitor?
5. A cidade que você mora também é de responsabilidade do Cedae ou de outra companhia?
6. Você e sua família já tiveram necessidade de pedir algo ou reclamar de algo para essa companhia? Se sim, conte brevemente.
   a) E hoje: há em seu bairro, especialmente em sua rua, problemas que seriam de responsabilidade dessa companhia resolver? Retome a lista de problemas ambientais que você fez e, se necessário, faça acréscimos.
   b) Reveja cada um dos problemas que você listou. Quem poderia ou deveria ajudar a resolvê-los: os próprios moradores? Prefeitura? Subprefeitura? Prestadora de serviço de luz? Prestadora de serviço de água? Prestadora de serviço de telefonia? Se não souber, pesquise e depois marque ao lado de cada problema, indicando siglas ou nomes.

Fonte: livro de aluno, p.120

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

Nas questões 2 e 3, há a mesma estratégia e o mesmo modelo de leitura. A formulação da questão 3 propicia, ao aluno, a realização da inferência visto que para responder, ele deverá relacionar diversos elementos do texto para chegar à resposta. Por esse motivo, as perguntas que compõem essa questão estimulam a leitura através do modelo interativo, segundo o qual, a leitura é uma atividade realizada pela habilidade de localizar a informação e pela compreensão do que é lido. Sobre a

relação entre pergunta e resposta, Solé (1998, p. 156) classifica esse tipo de questão como "*Perguntas para pensar e buscar".* Para a autora essa é uma estratégia que promove o aumento da competência leitora e corrobora com a formação do leitor autônomo.

Entretanto, ainda sobre a questão 3, convém comentar sobre a forma como encontra-se estruturada. Pois, em uma questão que se subdivide em alternativas, como é o caso, o enunciado principal deve ser formulado em forma de afirmação. Quando aparece como uma interrogação, pode causar uma certa estranheza, podendo, por sua vez, vir a dificultar a compreensão do aluno. Ressaltamos, com esse comentário, a necessidade de clareza ao formular perguntas que corroborem com o desenvolvimento da competência leitora.

Pergunta de localização de informação e que exige aspecto de inferência

A questão 4 contém duas perguntas em que a primeira oferece subsídios para o aluno responder a segunda. Para responder a primeira, o aluno deverá localizar a informação explícita no texto pelo modelo *bottom-up.* Já a segunda, requer a relação de informações textuais através do procedimento inferencial, para isso, o aluno deverá processar a informação pelo modelo interativo. Trata-se, nesse caso, de uma pergunta híbrida, pois em sua composição há duas estratégias de leitura, classificadas por Solé (1998, p. 156) como "Perguntas de respostas literal"/ "Perguntas para pensar e buscar".

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

Em 6, a questão agrupa perguntas cujas respostas são pessoais. Essas perguntas levam o aluno a observar o meio social em que vive e a refletir sobre o seu papel como cidadão, como fez o leitor José Carlos Pereira de Carvalho. Portanto, a estratégia *Pergunta de elaboração pessoal* favorece que o aluno-leitor processe o texto pelo modelo interativo de leitura, pois ele deverá compreender o que leu para dar a sua opinião.

A seguir, serão analisadas as questões da subseção *O texto em construção*.

Figura 16 – Seção Didática

O texto em construção

▼ Organize-se em duplas e converse com seu colega sobre as questões a seguir.

1. Por que provavelmente o leitor preferiu reclamar por meio do *site* ou portal de notícias em vez de fazer isso diretamente à Cedae?
2. Com que possíveis intenções o portal de notícias pode ter aberto esse canal para o leitor?
3. Localize a passagem que está entre aspas. Por que elas foram empregadas?
4. Se esse canal é do leitor, por que possíveis razões o portal ouviu também a Cedae?
5. Por que não houve emprego de aspas nas citações das falas de José Carlos?
6. Que verbos e expressões foram usados para introduzir essas citações?
7. Releia.

> "Leitor afirmou que **uma grande quantidade** de água potável estava **jorrando** de dois vazamentos na zona norte do Rio de Janeiro."

a) As palavras destacadas foram usadas com uma intencionalidade. O que se espera que o leitor pense sobre o vazamento de água?

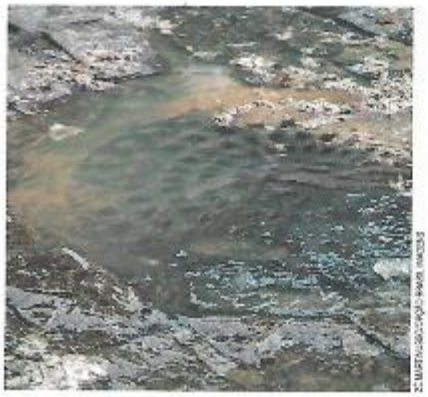
b) As fotografias seguintes são de outros contextos. Qual delas representa uma situação similar à que é relatada na notícia?

Vamos lembrar

Chamamos de **verbos de elocução** aqueles que, em um texto, introduzem o conteúdo de fala que atribuímos a outras pessoas. Exemplo:

*Ele **declarou** que não sabia nada do assunto.*

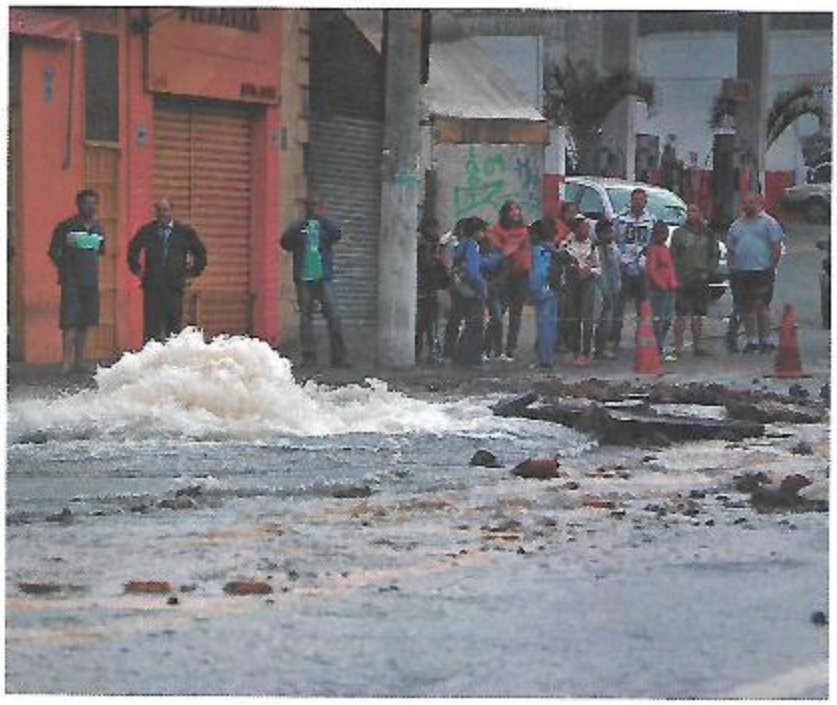
I.



II.

Continuação

III.



8. Em sua opinião, a estratégia de reclamar por meio de um portal de notícias deu ao leitor bons resultados? Por quê?

Fonte: livro do aluno, p. 121

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

As perguntas inferenciais exigem, consoante Marcuschi (1998, p. 54), “conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas”. Sendo assim, a formulação da primeira, segunda , terceira, quarta, quinta e sétima questões leva o aluno a processar a informação do texto pelo modelo interativo de leitura. A estratégia utilizada é classificada por Solé (1998, p. 156) como *“Perguntas para pensar e buscar”.* Em 3 e 5, por exemplo, os enunciados possibilitam, ao aluno, a percepção do uso das aspas e do não uso delas pelo autor na construção do sentido do texto. Perguntas que envolvem esse tipo de análise proporcionam a reflexão sobre a relevância de recursos utilizados na construção do texto e na atribuição de sentidos a ele. A estratégia utilizada na formulação dessa questão possibilita, ao aluno, processar o texto pelo procedimento ascendende e descendente, isto é, interativo.

Pergunta de localização de informação

O boxe *Vamos lembrar* fornece, ao aluno, o conhecimento para que, imbuído por ele, o discente possa responder ao que lhe é solicitado em 6. Tal questão permite a identificação do recurso utilizado pelo autor na escrita do texto. Portanto, como nesse caso é requerido do aluno localizar os verbos de elocução presentes no texto, ele processará por meio do *bottow-up.* A estratégia *Pergunta de resposta literal* focaliza a atenção do aluno para um conhecimento importante da estrutura do texto, pois o uso dos verbos de elocução contribui com a inteligibilidade do texto. A ausência dele em gêneros como reportagem, entre outros, pode tornar o processamento da informação confuso, por não ficar claro o conteúdo da fala dos envolvidos no texto.

Pergunta subjetiva e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

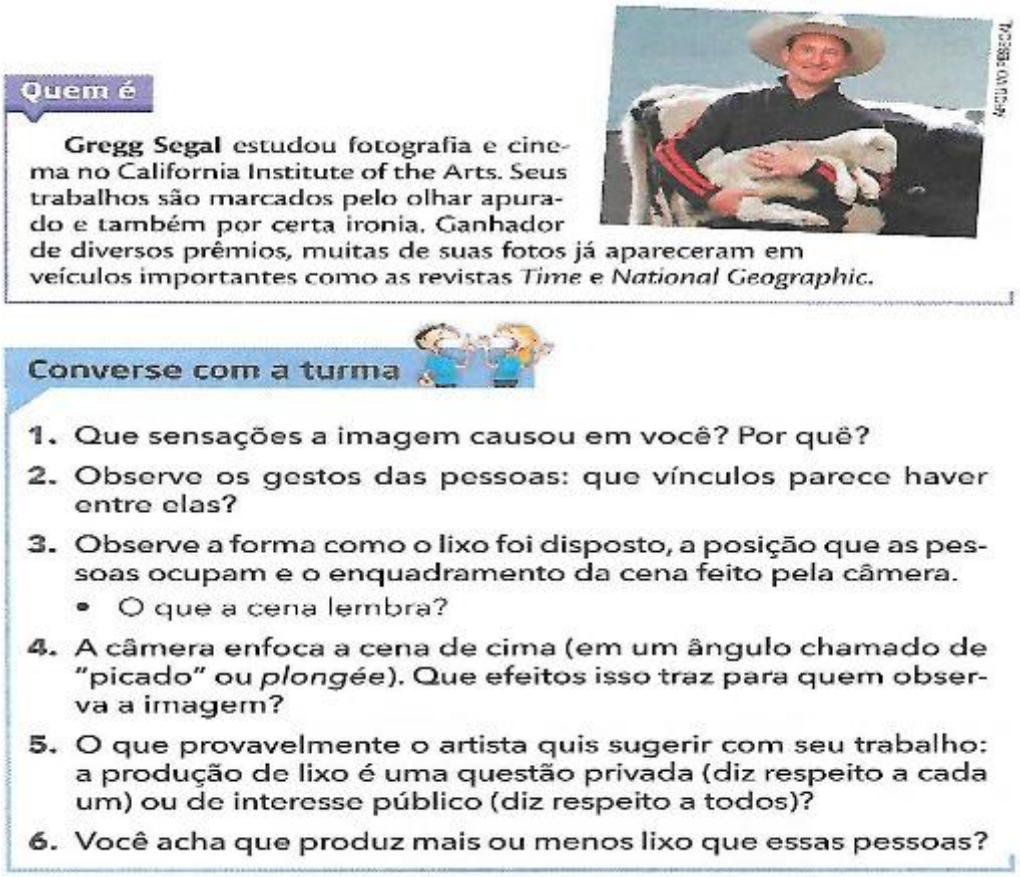
A estratégia *Pergunta de elaboração pessoal*, como 8, fomenta a construção da opinião sobre o assunto tratado no texto. Para responder a essa questão, o aluno precisa compreender o escrito para posicionar-se com o senso crítico através do modelo interativo.

O texto de abertura do capítulo 2 é representado pela fotografia abaixo.

Figura 17 – Texto 4

Fonte: livro do aluno, p.146

Figura 18 – Boxe e Seção Didática



Quem é

Gregg Segal estudou fotografia e cinema no California Institute of the Arts. Seus trabalhos são marcados pelo olhar apurado e também por certa ironia. Ganhador de diversos prêmios, muitas de suas fotos já apareceram em veículos importantes como as revistas *Time* e *National Geographic*.

Converse com a turma

1. Que sensações a imagem causou em você? Por quê?
2. Observe os gestos das pessoas: que vínculos parece haver entre elas?
3. Observe a forma como o lixo foi disposto, a posição que as pessoas ocupam e o enquadramento da cena feito pela câmera.
   - O que a cena lembra?
4. A câmera enfoca a cena de cima (em um ângulo chamado de "picado" ou *plongée*). Que efeitos isso traz para quem observa a imagem?
5. O que provavelmente o artista quis sugerir com seu trabalho: a produção de lixo é uma questão privada (diz respeito a cada um) ou de interesse público (diz respeito a todos)?
6. Você acha que produz mais ou menos lixo que essas pessoas?

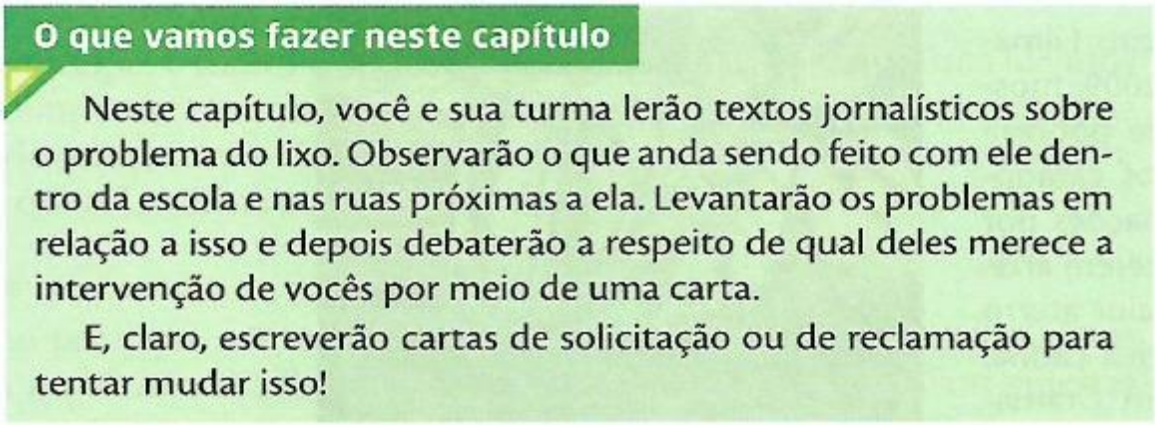
Fonte: livro do aluno, p. 147

Nas questões que compõem a Seção Didática acima**,** deparamo-nos com a formulação cujo objetivo focaliza a percepção do caráter artístico do aluno a fim de despertar seu senso crítico a respeito da temática em estudo e a compreensão da fotografia. Tratam, em sua maioria, de questões pessoais em que os alunos, ao respondê-las, estarão expondo suas impressões e emoções, exceto em 2 e 3 visto que favorecem a compreensão por meio da inferência. Para isso, os discentes processarão o texto pelo modelo interativo, pois ao inferirem e realizarem uma avaliação apreciativa do texto, estarão localizando a informação e compreendendo os efeitos proporcionados, por exemplo, pelo ângulo em que a imagem foi reproduzida, como é solicitado na questão 4. Convém também destacar o chamamento ao posicionamento político no contexto em que eles vivem, levando-os a refletir sobre os deveres de cidadania, como é proposto pela questão 6.

No boxe a seguir *O que vamos fazer neste capítulo*, são apresentados os objetivos que devem ser perseguidos pelo leitor durante a leitura e a relação da temática com o gênero textual que deverá ser produzido. Dessa forma, ele contribui

com uma leitura vinculada com a aprendizagem significativa já que fornece pistas, pois, de acordo com ele, a finalidade da leitura consiste em ampliar os conhecimentos do aluno.

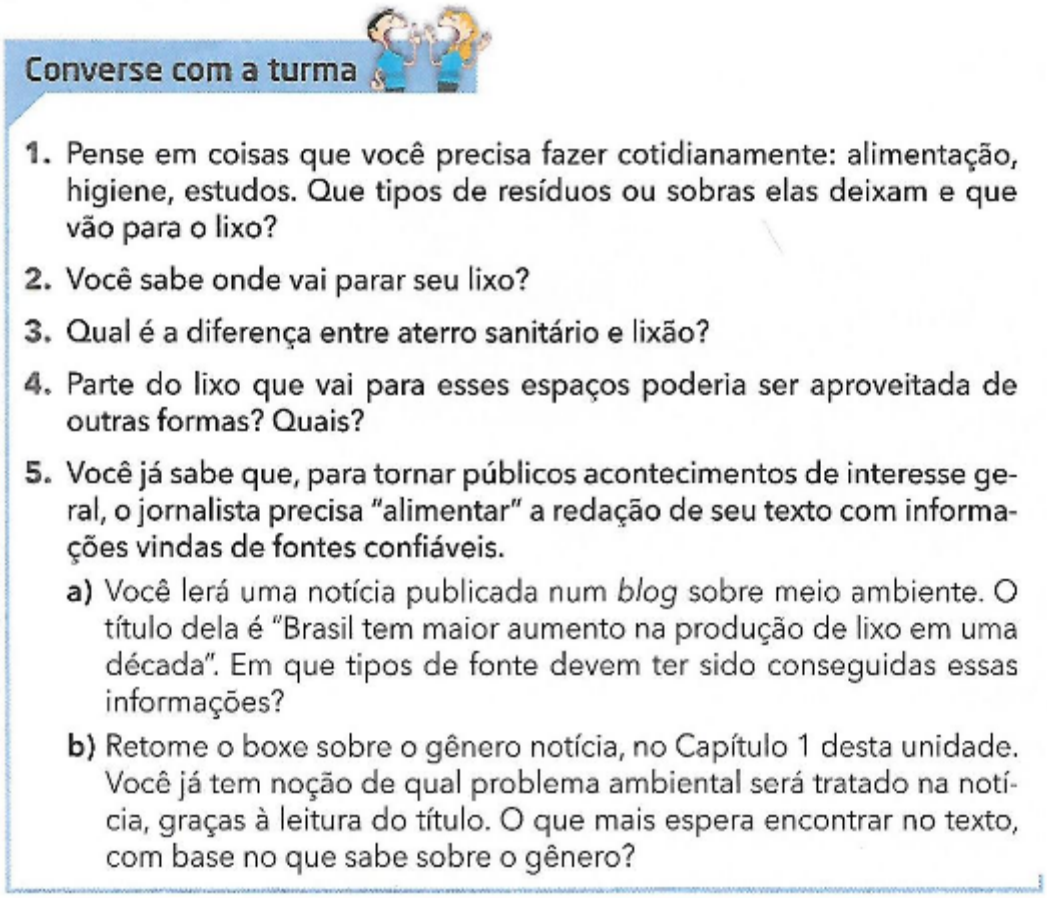
Figura 19 – Boxe



Fonte: livro do aluno, p. 147

A Seção Didática *Converse com a turma* reaparece, abrindo diálogo entre o assunto retratado na fotografia de Gregg Segal e no que será tratado no texto da seção *Leitura.*

Figura 20 – Seção Didática



Converse com a turma

1. Pense em coisas que você precisa fazer cotidianamente: alimentação, higiene, estudos. Que tipos de resíduos ou sobras elas deixam e que vão para o lixo?
2. Você sabe onde vai parar seu lixo?
3. Qual é a diferença entre aterro sanitário e lixão?
4. Parte do lixo que vai para esses espaços poderia ser aproveitada de outras formas? Quais?
5. Você já sabe que, para tornar públicos acontecimentos de interesse geral, o jornalista precisa "alimentar" a redação de seu texto com informações vindas de fontes confiáveis.
   a) Você lerá uma notícia publicada num *blog* sobre meio ambiente. O título dela é "Brasil tem maior aumento na produção de lixo em uma década". Em que tipos de fonte devem ter sido conseguidas essas informações?
   b) Retome o boxe sobre o gênero notícia, no Capítulo 1 desta unidade. Você já tem noção de qual problema ambiental será tratado na notícia, graças à leitura do título. O que mais espera encontrar no texto, com base no que sabe sobre o gênero?

Fonte: livro do aluno, p. 148

As questões de 1 a 4 vão progressivamente atualizando os conhecimentos prévios relacionados ao tema do próximo texto. Elas usam as experiências cotidianas do aluno como ponto de partida a fim de promover a reflexão sobre o comportamento dele face à temática abordada neste capítulo. A estratégia utilizada nessas questões contribuem com a construção do conhecimento pertinente para o aluno compreender o próximo texto.

Estabelecer previsões sobre o texto é uma excelente forma de dar voz ao aluno, motivando-o a sentir-se um protagonista da atividade de leitura e, assim, fazendo com que ele adquira autoconfiança na atividade. Sobre a utilização dessa estratégia, Solé (1998) defende-a como imprescindível no trabalho com textos jornalísticos. Assim como verificamos na questão 3, há a ocorrência nas alternativas “a” e “b” da quinta questão a estratégia da previsão sobre o que será tratado no texto. Como podemos observar, a alternativa “b” ressalta a relevância do título para a previsão do que será tratado no texto e, após a leitura, a verificação do que foi previsto.

Passemos para a seção *Leitura* cujas subseções são "*Primeiras impressões*" e *"O texto em construção"*. Elas encontram-se organizadas com questões referentes ao texto "O Brasil tem o maior número na produção de lixo em uma década".

Figura 21 – Texto 5 e Seção Didática

Brasil tem maior aumento na produção de lixo em uma década

Quase metade do que os brasileiros jogam fora (41,7%) ainda vai para lixões.

Ao mesmo tempo que a maioria dos municípios brasileiros deixa de acabar com os lixões, conforme determina a Lei de Resíduos Sólidos, a população aumenta a geração de resíduos, segundo mostra um relatório sobre o panorama do lixo no país, que foi lançado recentemente pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe).

Segundo o levantamento, o Brasil teve, de 2012 para 2013, o maior crescimento na geração de resíduos por dia da última década. No ano passado, foram geradas 209.208 toneladas de lixo por dia, o que representa 4,1% a mais em relação a 2012, quando a cifra estava em 201.058 toneladas diárias. Ao mesmo tempo, essa escalada do descarte, fruto do aumento da renda e do consumo, não foi acompanhada de avanços significativos em gestão ambiental de qualidade, destaca o documento.

Quase metade do que os brasileiros jogam fora (41,7%) ainda vai para lixões, sem controle adequado e com altos índices de poluição.

Nordeste

Na avaliação do presidente da Abrelpe, Carlos Silva Filho, o maior gargalo para o país cumprir a Política Nacional de Resíduos está no Nordeste, região que ainda conta com 837 lixões a céu aberto, contra 453 aterros sanitários licenciados.

O país tem cobertura de coleta média de 90,4%. Na região nordestina, o índice é de 78,2%. "Dos 5.570 municípios brasileiros, 1.569 ainda fazem uso de lixão. E, desses, mais da metade está no Nordeste. O aumento na geração de resíduos de 2012 para 2013 não encontrou um sistema de tratamento adequado. Mais de 3 mil municípios não têm condições de fazerem aterros sanitários", destacou Silva Filho ao jornal *O Globo*.

Para a Abrelpe, o maior índice anual de geração de resíduos nos últimos dez anos é um alerta: o país está consumindo mais e descartando numa quantidade nunca antes vista. "Não temos visto, ainda, um avanço significativo na coleta", afirma o presidente da entidade.

Lixões

O prazo para que os lixões fossem substituídos por aterros sanitários terminou no último dia 2 de agosto. Agora, as prefeituras ficam sujeitas ao pagamento de multa por cometerem crimes ambientais. Não por acaso, entidades nacionais de representação dos municípios já fazem intensa pressão pela ampliação do período de ajuste.

Continuação

A ministra do Meio Ambiente, Izabella Teixeira, sinalizou que o Executivo federal parece determinado a rejeitar tal pleito, que deve se concentrar no Legislativo. O deputado federal Manoel Junior (PMDB-Paraíba) sugere uma emenda para dilatar o período de ajustamento. Quer mais oito anos, além dos quatro que os prefeitos já tiveram.

Disponível em: <http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2014/brasil-tem-maior-aumento-na-producao-de-lixo-em?tag=consumo_consciente#ixzz39bqiR1Y8>. Publicado em 14 ago. 2014. Acesso em: 27 dez. 2014.

Glossário

Gargalo: obstáculo.
Pleito: decisão por voto, votação.
Emenda: proposta para alterar um projeto de lei.
Dilatar: aumentar.

Primeiras impressões

1. Qual é a fonte usada na notícia para relatar o aumento na geração de lixo?
2. Que porcentagem de geração de lixo por dia houve em 2013 a mais que em 2012?
   a) Esse crescimento esteve na média esperada? Explique.
   b) O que teria causado esse crescimento?
3. Todo o lixo produzido em 2013 teve destinação adequada? Explique.
4. Cite três dados que fazem da região Nordeste a mais desafiadora, na avaliação do presidente da Abrelpe, em relação à coleta adequada de lixo.
5. De acordo com a Lei de Resíduos Sólidos, até quando os municípios deveriam ter acabado com os lixões?
6. Como você já sabe, de modo geral, as notícias são "datadas", isto é, falam de uma realidade que pertence a determinado momento e que pode ou não ter sido modificada. Apesar disso, a notícia que você leu traz dados que não devem ter se alterado tão rapidamente.
   • Você concorda com essa afirmação? Por quê?

Fonte: livro do aluno, p. 150

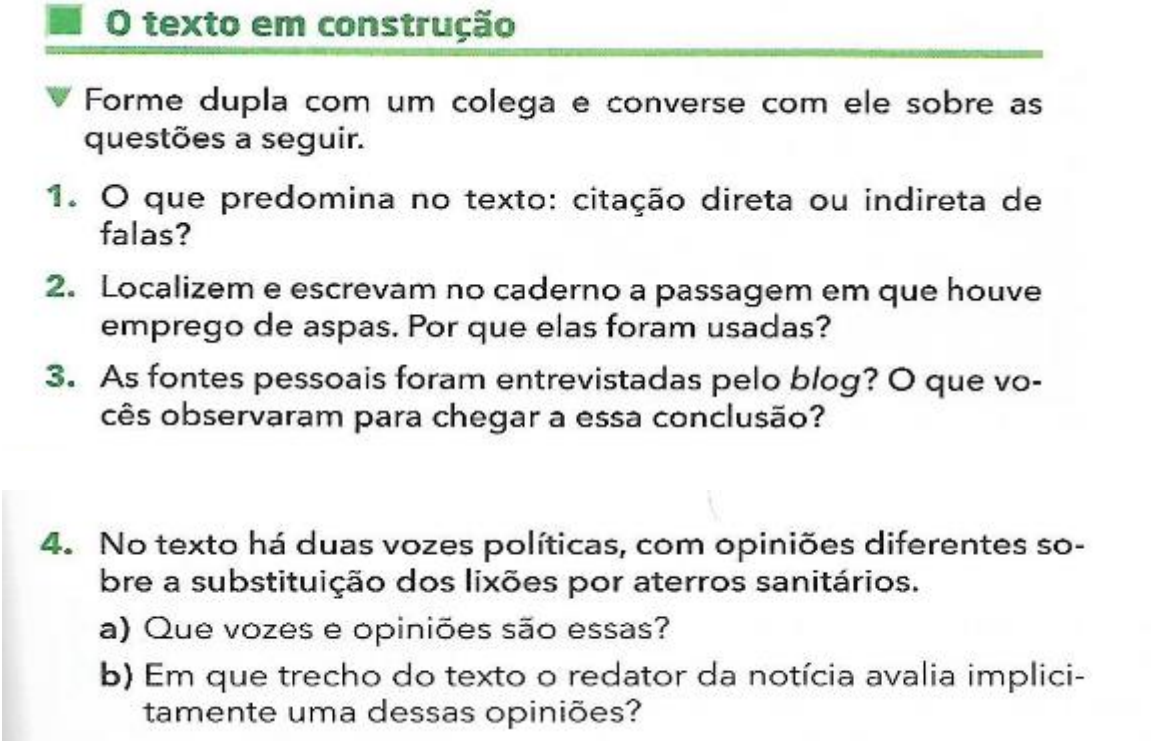
Perguntas de localização de informação

A subseção *"Primeiras impressões*" está relacionada com as estratégias descritas por Solé (2012) como momento "depois da leitura". Na formulação das questões pertencentes a essa subseção, predomina a estratégia definida pela referida autora como *"Perguntas de respostas literal*". De 1 a 5, o enunciado solicita do aluno a localização da informação no texto, ativando a leitura pelo modelo bottom-up.

Avaliamos que essa cadeia de perguntas tem como objetivo destacar a importância de tais informações explícitas no texto para, na questão seguinte, requerer a reflexão do aluno sobre o conhecimento que foi construído.

A seguir, analisaremos a subseção "*O texto em construção".*

Figura 22 – Seção Didática



O texto em construção

Forme dupla com um colega e converse com ele sobre as questões a seguir.

1. O que predomina no texto: citação direta ou indireta de falas?
2. Localizem e escrevam no caderno a passagem em que houve emprego de aspas. Por que elas foram usadas?
3. As fontes pessoais foram entrevistadas pelo *blog*? O que vocês observaram para chegar a essa conclusão?
4. No texto há duas vozes políticas, com opiniões diferentes sobre a substituição dos lixões por aterros sanitários.
   a) Que vozes e opiniões são essas?
   b) Em que trecho do texto o redator da notícia avalia implicitamente uma dessas opiniões?

Fonte: livro do aluno, p. 151

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

As questões 2 e 3 possibilitam a observação e a reflexão do uso de determinados recursos pelo autor do texto a fim de que o aluno-leitor compreenda a atribuição de sentido e a intencionalidade. Dessa forma, a leitura ocorrerá pelo modelo interativo, contribuindo, dessa maneira, com a formação de um leitor ativo e atento aos sentidos atribuídos pelos aspectos formais do texto.

Pergunta de localização de informação e que exige aspecto de inferência

A alternativa “a” da quarta questão leva o aluno a localizar a resposta explícita na superfície do texto através do modelo *bottom-up*. Reiteramos que a estratégia de “*Perguntas de resposta literal”* é importante para a compreensão de questões formuladas com um nível de complexidade superior, como, de fato, acontece nesta questão. Após responder à alternativa “a”, fica mais fácil para o aluno perceber, em “b”, que no trecho “Quer mais oito anos, além dos quatro que os prefeitos já tiveram”, há expressões que sugerem sentidos de exagero do tempo, deixando implícita a avaliação negativa do redator a respeito da opinião do parlamentar. Para chegar a essa compreensão, é preciso o leitor processar a informação pelo modelo interativo, motivado pela estratégia *“Pensar e buscar”.* Diante disso, constatamos que a conjugação das estratégias utilizadas na formulação desta questão constituem-se em procedimentos que induzem à competência leitora, pois, são colaborativas na atribuição de significado ao texto lido.

5.3 Singular & Plural (8º ano)

O LDLP destinado ao 8º ano também é constituído por dois capítulos. O tema de abertura da Unidade 3 *Corrupção: esse mal tem cura?* propõe-se a discutir esse assunto não só no âmbito da esfera política, mas também no que se refere a nossas ações como cidadãos no dia a dia.

Os textos do primeiro capítulo que compõem essa unidade ampliam o escopo do tema tratado, apresentando a corrupção no âmbito da vida privada. Para isso, são trabalhadas charges *(Textos 1, 2, 4 e 5)*, tira *(Texto 3)* e a reportagem cujo título é “*75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos” (Texto 6).* O objetivo desse capítulo é, através dos assuntos trazidos pelos textos, levar o aprendiz a refletir que a corrupção não se restringe aos poderes públicos, pois também está presente em atos ilícitos que cidadãos comuns comentem no dia a dia.

Durante o processo analítico do *corpus,* detectamos entre as questões de leitura e compreensão de textos do primeiro e do segundo capítulos que ambas apresentam os mesmos números de estratégias de leitura na formulação das questões, oposto ao que ocorreu nos volumes 1 e 2. Diante disso, optamos pelo

recorte do primeiro capítulo por ele trazer como texto de abertura charges e tira bastante provocativas do senso crítico do leitor sobre o tema da unidade, pois devido ao seu caráter cômico e irônico, percebemos haver entre alunos dessa faixa etária identidade com tais gêneros e, consequentemente, bastante apreciação por eles. Esse fato indubitavelmente favorece o envolvimento e a aproximação com o tema estudado na unidade e interesse pela leitura da reportagem.

Os dados apresentados no quadro abaixo correspondem à quantidade de textos do primeiro capítulo, de suas respectivas questões e aos gêneros aos quais os textos pertencem.

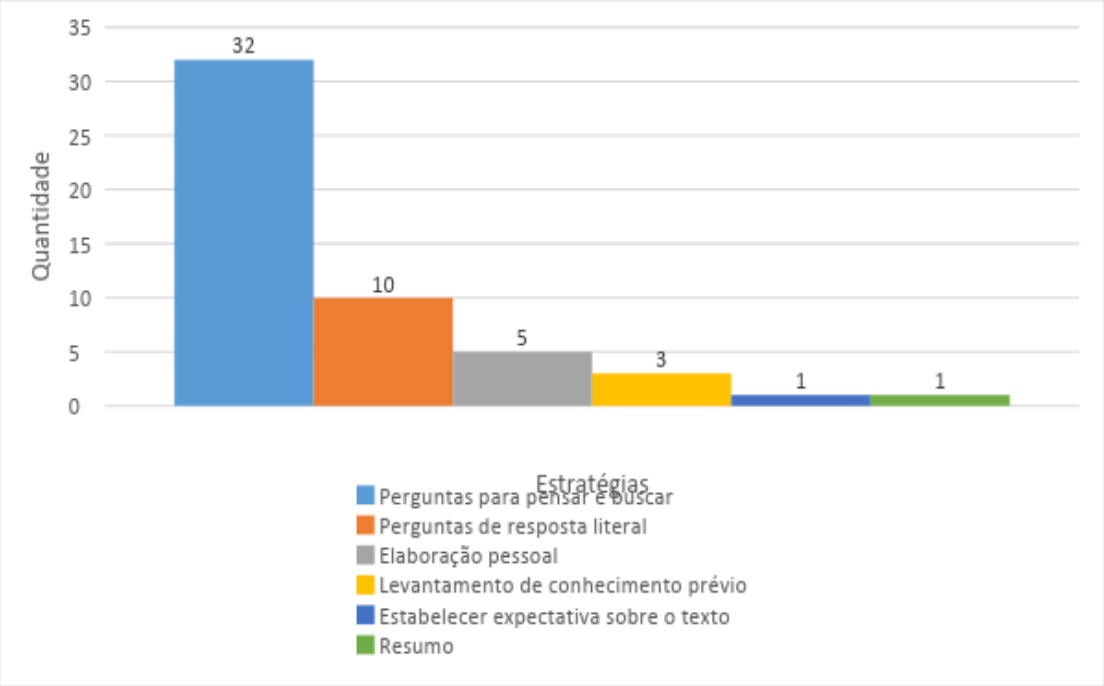
Quadro 8 – Apresentação dos números de questões e dos gêneros textuais

Textos	Número de questões de compreensão/interpretação de textos	Gêneros textuais
Texto 1	2	Charge
Texto 2	2	Charge
Texto 3	1	Tira
Texto 4	4	Charge
Texto 5	5	Charge
Texto 6	20	Reportagem

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao analisar as questões de compreensão e interpretação de textos, verificamos a seguinte frequência de estratégias indicadas no gráfico.

Gráfico 5 – Frequência de Estratégias de Leitura - 8º ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os números computados no gráfico 5 sinalizam para uma supremacia da estratégia *Perguntas para pensar e buscar* sobre as demais. Atribuímos a isso o fato de predominar, nas atividades de leitura, a charge, gênero textual que para ser compreendido requer a leitura nas entrelinhas e o conhecimento prévio do leitor. De fato, sem a atualização do assunto, provavelmente ocorrerão dificuldades para que o(a) leitor(a) entenda os sentidos do texto. A mesma constatação fizemos nas questões referentes à reportagem posto que a mesma estratégia aparece com frequência. Como correlacionamos no início deste capítulo, essa estratégia estimula o leitor a desenvolver sua atividade pelo modelo interativo, pois para este, tanto o conhecimento prévio quanto as informações presentes na superfície do texto são considerados elementos essenciais para a compreensão.

As *Perguntas de resposta literal* aparecem em segunda posição. Por meio da análise qualitativa, identificamos que elas aparecem encadeadas às *Perguntas para pensar e buscar,* com o seguinte propósito: levar o aluno à localização da informação para logo após requerer a construção das inferências. Portanto, reiteramos que as *Perguntas de resposta literais* estão correlacionadas ao processo de informação *bottom-up,* visto que esse modelo de leitura explica o movimento linear do leitor, isto é, a leitura das informações encontradas na superfície do texto.

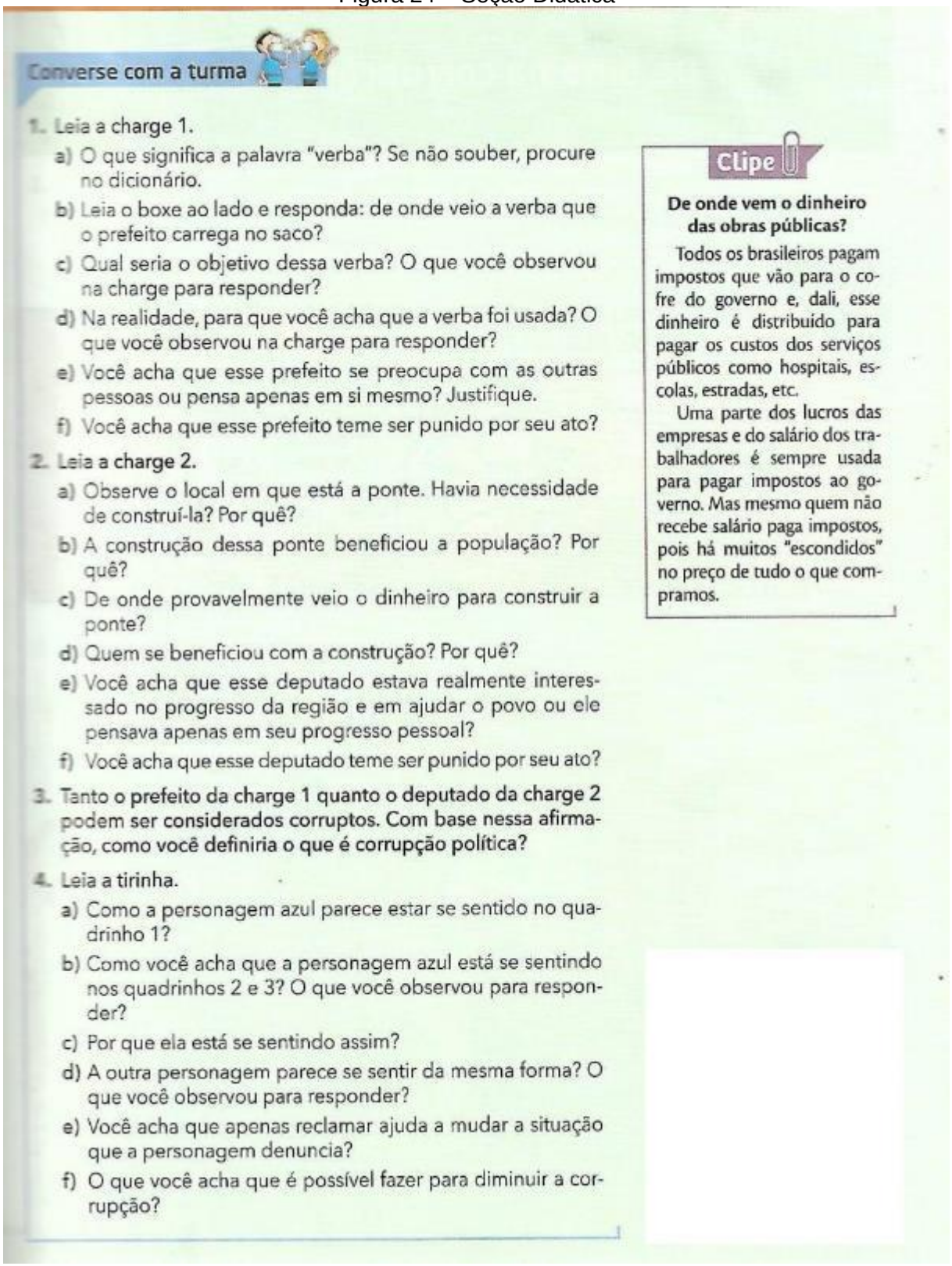
As estratégias que aparecem em menor escala são *Estabelecer expectativa sobre o texto* e *Resumo.* Conforme Solé (1998), determinadas estratégias ajustam-se melhor a determinados gêneros textuais. Concordamos com a autora, pois, ao identificar a predominância das charges nas atividades, consideramos inviável solicitar expectativas e elaboração resumo de um texto que tem como uma das características ser um texto curto.

As charges e a tira abaixo introduzem o assunto em pauta a fim de verificar o conhecimento dos alunos sobre o conceito de ‘corrupção’ em termos de administração pública.

Figura 23 – Textos 1, 2 e 3

Fonte: livro do aluno, p.84

Figura 24 – Seção Didática



Converse com a turma

1. Leia a charge 1.
   a) O que significa a palavra "verba"? Se não souber, procure no dicionário.
   b) Leia o boxe ao lado e responda: de onde veio a verba que o prefeito carrega no saco?
   c) Qual seria o objetivo dessa verba? O que você observou na charge para responder?
   d) Na realidade, para que você acha que a verba foi usada? O que você observou na charge para responder?
   e) Você acha que esse prefeito se preocupa com as outras pessoas ou pensa apenas em si mesmo? Justifique.
   f) Você acha que esse prefeito teme ser punido por seu ato?
2. Leia a charge 2.
   a) Observe o local em que está a ponte. Havia necessidade de construí-la? Por quê?
   b) A construção dessa ponte beneficiou a população? Por quê?
   c) De onde provavelmente veio o dinheiro para construir a ponte?
   d) Quem se beneficiou com a construção? Por quê?
   e) Você acha que esse deputado estava realmente interessado no progresso da região e em ajudar o povo ou ele pensava apenas em seu progresso pessoal?
   f) Você acha que esse deputado teme ser punido por seu ato?
3. Tanto o prefeito da charge 1 quanto o deputado da charge 2 podem ser considerados corruptos. Com base nessa afirmação, como você definiria o que é corrupção política?
4. Leia a tirinha.
   a) Como a personagem azul parece estar se sentido no quadrinho 1?
   b) Como você acha que a personagem azul está se sentindo nos quadrinhos 2 e 3? O que você observou para responder?
   c) Por que ela está se sentindo assim?
   d) A outra personagem parece se sentir da mesma forma? O que você observou para responder?
   e) Você acha que apenas reclamar ajuda a mudar a situação que a personagem denuncia?
   f) O que você acha que é possível fazer para diminuir a corrupção?

Clipe

De onde vem o dinheiro das obras públicas?

Todos os brasileiros pagam impostos que vão para o cofre do governo e, dali, esse dinheiro é distribuído para pagar os custos dos serviços públicos como hospitais, escolas, estradas, etc.

Uma parte dos lucros das empresas e do salário dos trabalhadores é sempre usada para pagar impostos ao governo. Mas mesmo quem não recebe salário paga impostos, pois há muitos "escondidos" no preço de tudo o que compramos.

Fonte: livro do aluno, p.85

A alternativa “a” da primeira questão requer o significado da palavra “verba” para a partir daí desenvolver e aprofundar o tema abordado pela charge. Trata-se de uma pergunta que a depender do conhecimento linguístico do aluno, pode ativar o conhecimento prévio pelo modelo *top-down* ou, caso o aluno desconheça o significado do vocábulo, como o próprio enunciado sugere, ele deverá consultar o dicionário, o que acarretará no acesso à resposta pelo modelo *bottom-up.* As alternativas “b” e “c” dessa questão estão interligadas e para respondê-las, o enunciado recomenda a leitura do boxe *Clipe* que oferece suporte conceitual sobre a origem do dinheiro direcionado para os custos públicos, ajudando, assim, o aluno a inferir pela estratégia *“Pensar e buscar”* e pelo modelo interativo sobre o que lhe é solicitado. Verificamos, em nossa análise, que as alternativas “d”, “e” e “f” dessa questão apresentam uma formulação semelhante às alternativas “a”, “b”, “c” e “d” da quarta. Pois, ao respondê-las, o aluno estará desenvolvendo sua leitura pelo modelo interativo posto que a estratégia adotada é *“Pensar e buscar”.* São perguntas que levam à observação das semioses implicadas na constituição dos gêneros charge e tira, como a comunhão entre recursos gráficos e texto verbal para que se chegue à compreensão da intenção da crítica sócio-política implícita no texto.

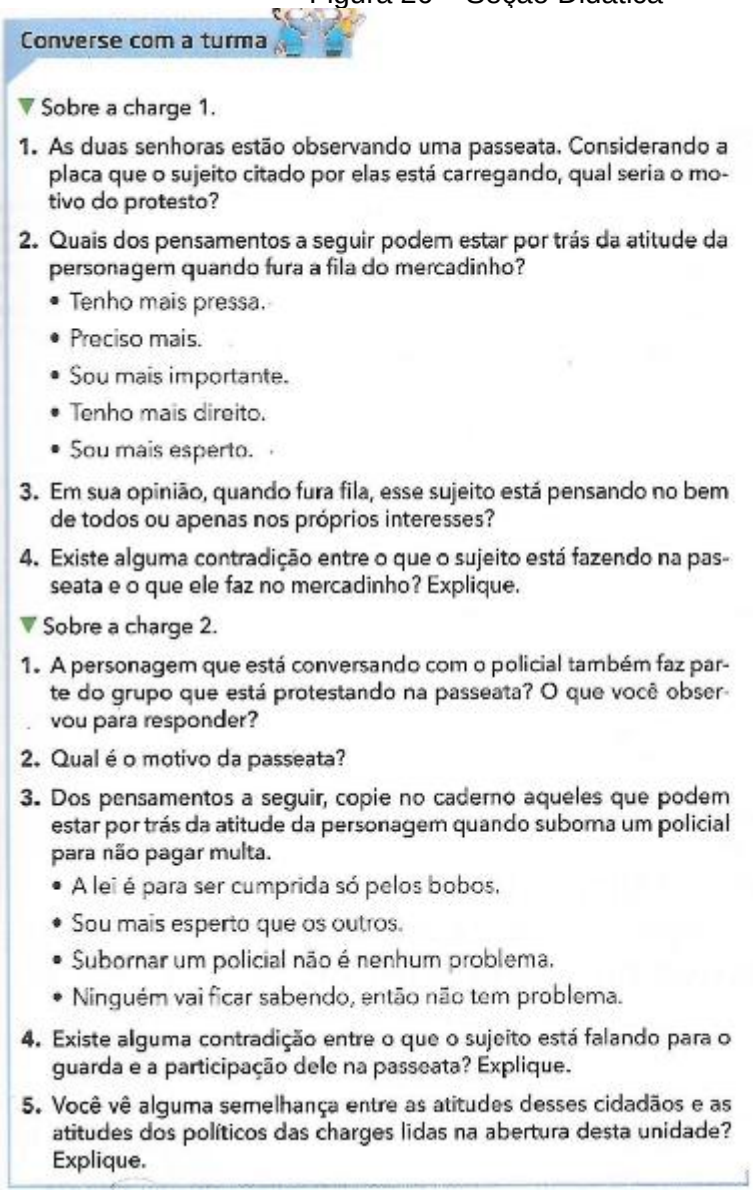
As alternativas da segunda questão induzem à leitura das entrelinhas para que o aluno consiga atribuir significado ao texto. Como se pode observar, a estratégia presente na elaboração dessas alternativas é “*Pensar e buscar”* e, por estimular o nível superior de leitura pelas inferências, promove o modelo interativo a fim de que o aluno compreenda a crítica implícita no texto.

De acordo com a compreensão das charges e da tira, o aluno deverá construir o conceito para o tema da unidade 3 “Corrupção” e refletir sobre sua atuação como cidadão na sociedade. Dessa forma, a terceira questão e as alternativas “e” e “f” da quarta requerem, pela estratégia “*Elaboração pessoal”*, um posicionamento crítico-reflexivo sobre a corrupção em termos da administração pública e sobre as formas de combate, inclusive, na vida privada.

Figura - 25 Textos 1 e 2.

Fonte: livro do aluno, p. 86

Figura 26 – Seção Didática



Converse com a turma

▼ Sobre a charge 1.

1. As duas senhoras estão observando uma passeata. Considerando a placa que o sujeito citado por elas está carregando, qual seria o motivo do protesto?
2. Quais dos pensamentos a seguir podem estar por trás da atitude da personagem quando fura a fila do mercadinho?
   - Tenho mais pressa.
   - Preciso mais.
   - Sou mais importante.
   - Tenho mais direito.
   - Sou mais esperto.
3. Em sua opinião, quando fura fila, esse sujeito está pensando no bem de todos ou apenas nos próprios interesses?
4. Existe alguma contradição entre o que o sujeito está fazendo na passeata e o que ele faz no mercadinho? Explique.

▼ Sobre a charge 2.

1. A personagem que está conversando com o policial também faz parte do grupo que está protestando na passeata? O que você observou para responder?
2. Qual é o motivo da passeata?
3. Dos pensamentos a seguir, copie no caderno aqueles que podem estar por trás da atitude da personagem quando suborna um policial para não pagar multa.
   - A lei é para ser cumprida só pelos bobos.
   - Sou mais esperto que os outros.
   - Subornar um policial não é nenhum problema.
   - Ninguém vai ficar sabendo, então não tem problema.
4. Existe alguma contradição entre o que o sujeito está falando para o guarda e a participação dele na passeata? Explique.
5. Você vê alguma semelhança entre as atitudes desses cidadãos e as atitudes dos políticos das charges lidas na abertura desta unidade? Explique.

Fonte: livro do aluno, p. 87

Em nossa análise, verificamos que a formulação das questões da charge 1 aproxima-se das mesmas estratégias e dos modelos de leitura utilizados na charge 2. Sendo assim, predominam a estratégia *Pergunta para pensar e buscar* e o modelo interativo de leitura.

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

Na exploração das charges 1 e 2, predominam questões que exploram processos inferenciais e o modelo de leitura interativo. As questões 2, 3 e 4 (charge

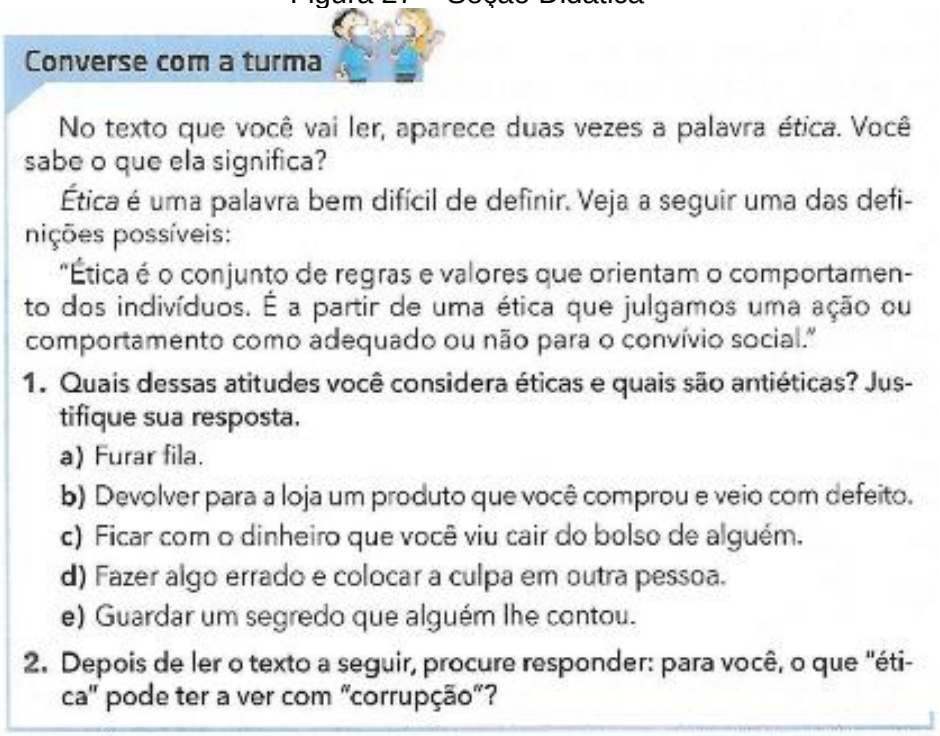
1) e 1, 3, 4 e 5 (charge 2) ancoram-se na estratégia *Pensar e buscar* (Solé, 1998). Nas questões 2 (Texto 1) e 3 (Texto 2), por exemplo, o aluno-leitor deverá usar sua capacidade para perceber que todos os pensamentos apresentados estão por trás da atividade da personagem. Na questão 3 (Texto 1), o aluno-leitor deverá responder e escolher entre “pensar no bem de todos” ou “apenas nos próprios interesses” com base nas pistas encontradas no texto. A leitura de textos da mesma semiose é promovida em 5 e pela mesma estratégia e modelo de leitura acionado nas referidas questões, espera-se que o aluno perceba a existência de políticos e de cidadãos que roubam e subornam por terem a certeza de que não serão punidos.

Pergunta de localização de informação

O modelo *bottom-up* é bem mais pontual, pois apenas as questões 1 (Texto 1) e 2 (Texto 2) levam o aluno à localização de informações por meio da estratégia *Pergunta de resposta literal* por (Solé, 1998). Isso revela que o leitor vai construindo progressivamente o desenvolvimento da compreensão leitora.

Na próxima seção *Converse com a turma,* as atividades que antecedem a leitura ajudam na familiarização com o tema tratado nos textos “1” e “2”. Como podemos ver na imagem abaixo, a palavra **ética** é definida, contribuindo, dessa forma, com a atualização do conhecimento linguístico, indispensável para as respostas da primeira e segunda questões.

Figura 27 – Seção Didática



Converse com a turma

No texto que você vai ler, aparece duas vezes a palavra *ética*. Você sabe o que ela significa?

Ética é uma palavra bem difícil de definir. Veja a seguir uma das definições possíveis:

"Ética é o conjunto de regras e valores que orientam o comportamento dos indivíduos. É a partir de uma ética que julgamos uma ação ou comportamento como adequado ou não para o convívio social."

1. **Quais dessas atitudes você considera éticas e quais são antiéticas? Justifique sua resposta.**
   - **a)** Furar fila.
   - **b)** Devolver para a loja um produto que você comprou e veio com defeito.
   - **c)** Ficar com o dinheiro que você viu cair do bolso de alguém.
   - **d)** Fazer algo errado e colocar a culpa em outra pessoa.
   - **e)** Guardar um segredo que alguém lhe contou.
2. **Depois de ler o texto a seguir, procure responder: para você, o que "ética" pode ter a ver com "corrupção"?**

Fonte: livro do aluno, p. 88

A estratégia de compreensão leitora da primeira questão ativa o conhecimento prévio de mundo para que o aluno não só diferencie atitudes éticas das antiéticas, mas também justifique sua resposta por meio de conhecimentos adquiridos por sua bagagem experiencial de um indivíduo que vive em sociedade. Na questão 2, além de estabelecer expectativas sobre o próximo texto, também direciona um objetivo para a leitura do escrito, com isso, promove, ao aluno, uma orientação para sua leitura a fim de guiá-lo na construção de sua compreensão leitora. Por meio da comunhão entre as estratégias presentes nessas questões, será direcionada ao aprendiz a leitura pelo modelo interativo que possibilita a atribuição de significado ao texto pelas informações visuais, apreensão das informações principais e ativação do conhecimento prévio, contribuindo assim, com a construção da inferência, recurso que gera novo significado pelas pistas textuais. Dessa forma, favorecem um ensino de leitura cujas atividades de compreensão de texto assentam-se na formação de um leitor mais crítico do contexto no qual está inserido.

A reportagem seguinte, publicada pela Folha de S. Paulo, serve de estudo para as subseções *Primeiras impressões* e *O texto em construção.*

Figura 28 – Texto 6 e Seção Didática

75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos

1 A maioria dos brasileiros tolera políticos corruptos. Não só tolera, como é conivente com a roubalheira e a falta de ética no dia a dia. É o que revela pesquisa inédita do Ibope Opinião, feita com 2 mil pessoas em todo o país em janeiro. Título: "Corrupção na Política: Eleitor – Vítima ou Cúmplice?". Conclusão: 75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos.

2 Havia algumas atitudes típicas de corruptos: contratar pessoas e empresas de familiares sem concurso ou licitação; pagar despesas pessoais com dinheiro público; aproveitar viagens oficiais para lazer próprio e de familiares; trocar o voto por um cargo para si, um parente ou um amigo; e até fazer caixa 2 para garantir vitória na eleição.

3 Entre as irregularidades que os entrevistados (fora da política, claro) admitem cometer uma vez ou outra estão: suborno para se livrar de multa de trânsito; sonegação de impostos; falsificação de documentos; compra de produtos piratas; ligações clandestinas pra usar a luz ou a TV a cabo do vizinho...

Continuação

4 Em entrevista ao UOL News, Silvia Cervellini, diretora de Planejamento e Atendimento do Ibope Opinião, responsável pela pesquisa, disse que o que mais chamou atenção foram os altos patamares de atos ilícitos cometidos no dia a dia pelos brasileiros. "Vimos que 7 em cada 10 cometem alguns desses atos, e quando projetam para pessoas conhecidas, isso passa a ser quase consensual: 98% acham que seus conhecidos cometem alguns desses atos — praticamente todo mundo."

5 Questionada sobre a sinceridade dos entrevistados, Silvia Cervellini explicou: "Existe um fenômeno de pesquisa de opinião que é o entrevistado ser mais verdadeiro ao falar sobre os outros do que sobre si mesmo. A gente considera, do ponto de vista de indicador de prática de ilegalidade, essa medida de pessoas conhecidas como mais verdadeira, mais próxima do retrato do eleitorado. Então pode-se dizer que praticamente todo mundo comete algumas dessas pequenas ou grandes ilegalidades no seu cotidiano".

6 Ela disse que o Ibope ainda não tem uma comparação com outros países do mundo, mas disse que as reações de alguns colegas da Espanha e da América Latina demonstram que há sim uma disseminação dessa cultura de transgressão na sociedade.

[...]

Banho de água fria

7 Chegar a essa conclusão é, sem dúvida, um banho de água fria nos bem-intencionados e honestos. Como é possível cobrar ética dos governantes? Silvia Cervellini explicou que o Ibope está diante de um paradoxo desde o ano passado: dados vinham mostrando que o eleitor é muito crítico em relação às suas lideranças políticas em termos de corrupção, que faz um julgamento muito enfático contra isso, mas ao mesmo tempo via a prática dessas ilegalidades pelos eleitores.

8 "Existe uma associação, uma correlação entre cometer mais atos de ilegalidade e tolerar mais atos de corrupção. Efetivamente a gente pode imaginar que, ao assumir que poderia cometer esses atos caso estivesse lá [no poder], vai ser tolerante diante desse problema no momento de decisão de voto, por exemplo."

[...]

Reação ambígua

9 Como é possível o eleitor condenar a prática e fazer o mesmo? "Essa ambiguidade aparece nos dados, mas dificilmente aparece no discurso do próprio eleitor. Na sua autoimagem essas coisas ficam muito separadas. A gente não observa no eleitorado essa reflexão. É por isso mesmo que esse estudo pretende levar a sociedade a refletir sobre isso: se eu estou criticando lá em cima, o que eu estou fazendo aqui embaixo? Existe uma separação muito grande entre esses dois ambientes na opinião pública. A gente está mostrando que as coisas não são tão distantes assim."

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital_290306.htm>. Acesso em: 23 mar. 2015. (Fragmento adaptado).© Folhapress.

Glossário

Conivente: aquele que, mesmo sabendo de algo negativo praticado por outra pessoa, não faz nada para impedi-lo, embora pudesse fazê-lo.

Fazer caixa 2: deixar de emitir nota fiscal, ou emiti-la com valor mais baixo que o real, para pagar menos impostos. O dinheiro sonegado, que não foi pago ao governo, constitui o caixa 2.

Ilícitos: condenados pela lei e/ou pela moral; proibidos, ilegais.

Consensual: em que há consenso, isto é, concordância de opinião entre a maioria ou a totalidade das pessoas de determinado grupo.

Disseminação: ato ou efeito de disseminar, propagar, espalhar.

Transgressão: ato de infringir ou violar regras e leis.

Continuação

Leitura e produção

Primeiras impressões

1. Que acontecimento deu origem à notícia lida?
2. Segundo o texto, quantas pessoas admitiram praticar atos ilícitos?
3. Com um colega, observem as charges a seguir e respondam: a que parágrafo(s) da notícia cada uma pode ser relacionada? Em seguida, compartilhem a resposta com a classe.

Charge é um desenho humorístico de intenção crítica, inspirado em notícias e geralmente publicado em jornais ou revistas.

Charge 1

Charge 2

Charge 3

Continuação

4. A pesquisa citada no texto apresenta um paradoxo. *Paradoxo* é um fato ou uma ideia verdadeira, mas que contradiz o senso comum.

   a) Releia no texto a fala de Silvia Cervellini, diretora de Planejamento e Atendimento do Ibope Opinião, e explique com suas palavras o paradoxo apontado pela pesquisa.

   b) O que você pensa em relação a esse paradoxo? Cite uma parte do texto que o ajude a justificar sua opinião.

5. Veja o significado da palavra *cúmplice*.

CÚMPLICE

- adjetivo e substantivo de dois gêneros

1. Rubrica: direito penal.
   que ou o que contribui de forma secundária para a realização de crime de outrem
2. Derivação: por extensão de sentido. Uso: informal.
   que ou aquele que colabora com outrem na realização de alguma coisa; sócio, parceiro

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- Agora, explique o título da pesquisa citada no texto "Corrupção na Política: Eleitor – Vítima ou Cúmplice?" considerando esse significado.

6. Releia este trecho.

> "Ela disse que o Ibope ainda não tem uma comparação com outros países do mundo, mas disse que as reações de alguns colegas da Espanha e da América Latina demonstram que há sim uma disseminação dessa cultura de transgressão na sociedade."

   a) De acordo com esse trecho, a cultura da corrupção é um problema que acontece apenas no Brasil? Copie a alternativa correta no seu caderno.

      I. O trecho deixa claro que não é possível comparar o problema da corrupção no Brasil com o de nenhum outro país.

      II. O trecho dá a entender que há indícios, pela reação dos pesquisadores estrangeiros, de que o problema está espalhado por todo o mundo, e não só no Brasil.

      III. O trecho dá a entender, pela reação dos pesquisadores estrangeiros, que há uma disseminação dessa cultura de transgressão principalmente na sociedade brasileira.

7. A pesquisa e a notícia são de 2006, mas você acha que ainda estão atuais? Por quê?

8. Com base no que você leu, pode-se concluir que o eleitor, afinal, é vítima ou cúmplice dos políticos corruptos?

9. Agora, responda à pergunta que fizemos antes da leitura desse texto: para você, o que "ética" pode ter a ver com "corrupção"?

Fonte: livro do aluno, p. 89-90

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

Em nossa análise, verificamos que prevalecem questões com a estratégia *Pensar e buscar* e com o modelo interativo de leitura. Essas questões promovem o desenvolvimento da compreensão leitora, pois, através delas, o aluno-leitor é convidado a atribuir sentidos ao texto, bem como a ampliar sua capacidade de interpretar o que lê. Como podemos observar, as questões 4 e 5 convergem para a construção da inferência. O enunciado da quarta questão, por exemplo, conceitua a palavra "paradoxo" cujo significado é essencial para evitar falhas na compreensão do 7º parágrafo. Passada essa explicação, a alternativa "a" pede ao aluno que parafraseie o paradoxo citado no parágrafo para que, com esse estímulo, o aprendiz desenvolva sua capacidade cognitiva de compreender a complexidade inerente a esse tipo de pensamento. Movimento semelhante é requerido pela quinta questão, pois conduz o aluno a refletir sobre o uso da palavra cúmplice no título da pesquisa e sobre a relação intrínseca entre ela e os resultados do Ibope. A estratégia de compreensão leitora *"Levantamento de expectativa",* situada na segunda questão da seção *Converse com a turma,* é retomada na nona questão desta subseção. Porém, dessa vez, o escopo é verificar a reflexão construída, após a leitura da reportagem, sobre a relação entre os atos de corrupção e a falta de ética.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

Há, na formulação da alternativa "b" da quarta e da sétima questões, a estratégia *Elaboração pessoal* e o modelo interativo de leitura. A sétima questão, por exemplo, solicita do aluno um posicionamento crítico diante do que ele compreendeu da reportagem e também a capacidade de relacionar o resultado da pesquisa ocorrida em 2006 com o cenário atual. Portanto, oportuniza o jovem leitor à construção de uma opinião por meio de uma leitura crítica.

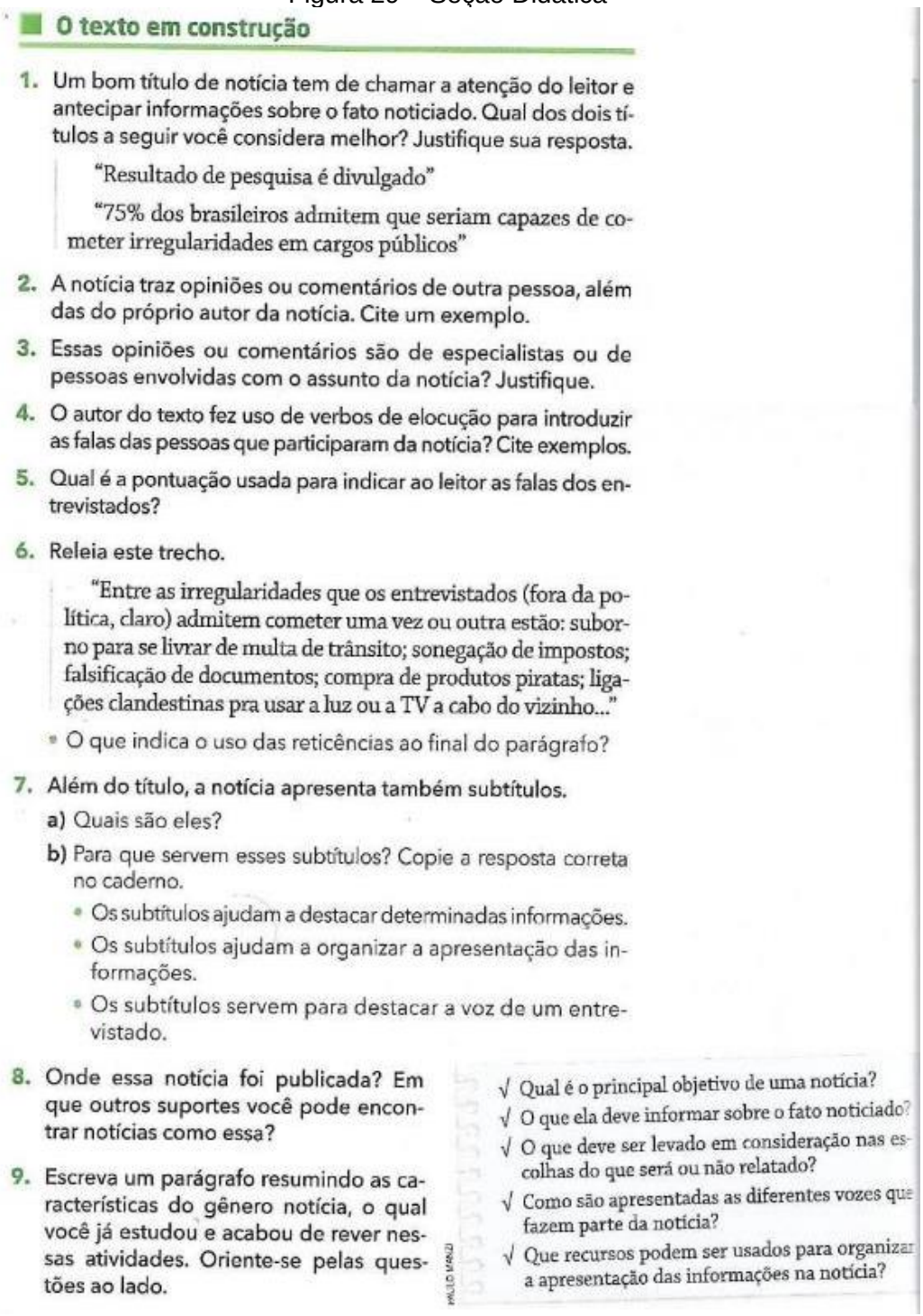
Perguntas de localização de informação

A estratégia utilizada na formulação das questões 1 e 2 é *Pergunta de resposta literal,* que, por seu turno, leva o aluno a responder pelo *bottom-up.* Compreendemos

que questões assim sinalizam para o aluno-leitor focalizar uma informação importante para a compreensão do texto.

As questões da subseção seguinte *O texto em construção* tratam de aspectos formais do texto, como da sua estrutura e do uso da pontuação.

Figura 29 – Seção Didática



O texto em construção

1. Um bom título de notícia tem de chamar a atenção do leitor e antecipar informações sobre o fato noticiado. Qual dos dois títulos a seguir você considera melhor? Justifique sua resposta.

> "Resultado de pesquisa é divulgado"
>
> "75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos"

2. A notícia traz opiniões ou comentários de outra pessoa, além das do próprio autor da notícia. Cite um exemplo.
3. Essas opiniões ou comentários são de especialistas ou de pessoas envolvidas com o assunto da notícia? Justifique.
4. O autor do texto fez uso de verbos de elocução para introduzir as falas das pessoas que participaram da notícia? Cite exemplos.
5. Qual é a pontuação usada para indicar ao leitor as falas dos entrevistados?
6. Releia este trecho.

> "Entre as irregularidades que os entrevistados (fora da política, claro) admitem cometer uma vez ou outra estão: suborno para se livrar de multa de trânsito; sonegação de impostos; falsificação de documentos; compra de produtos piratas; ligações clandestinas pra usar a luz ou a TV a cabo do vizinho..."

- O que indica o uso das reticências ao final do parágrafo?

7. Além do título, a notícia apresenta também subtítulos.
   a) Quais são eles?
   b) Para que servem esses subtítulos? Copie a resposta correta no caderno.
   - Os subtítulos ajudam a destacar determinadas informações.
   - Os subtítulos ajudam a organizar a apresentação das informações.
   - Os subtítulos servem para destacar a voz de um entrevistado.
8. Onde essa notícia foi publicada? Em que outros suportes você pode encontrar notícias como essa?
9. Escreva um parágrafo resumindo as características do gênero notícia, o qual você já estudou e acabou de rever nessas atividades. Oriente-se pelas questões ao lado.

- √ Qual é o principal objetivo de uma notícia?
- √ O que ela deve informar sobre o fato noticiado?
- √ O que deve ser levado em consideração nas escolhas do que será ou não relatado?
- √ Como são apresentadas as diferentes vozes que fazem parte da notícia?
- √ Que recursos podem ser usados para organizar a apresentação das informações na notícia?

Fonte: livro do aluno, p. 92

Perguntas de localização de informação

Oposto as demais seções deste volume, nesta houve predominância da estratégia *Pergunta de resposta literal* e o *bottom-up.* Conforme nossa análise, as questões 2 a 5 apresentam-se encadeadas, possibilitando, por conseguinte, que o aluno, ao localizar as informações na superfície do texto, vá gradativamente voltando a sua atenção a aspectos relevantes da construção textual. Mesmo se tratando de perguntas menos complexas, reconhecemos que elas são colaborativas da compreensão leitora por propiciarem a construção do significado do texto a partir de informações explícitas, sendo essa uma habilidade que também é necessária à compreensão.

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

A primeira e a sexta questões representam as *Perguntas para pensar e buscar* e o modelo interativo de leitura. O enunciado da primeira questão, por exemplo, destaca a importância da leitura do título, por esse índice textual permitir ao leitor entrever sobre o assunto a ser discutido no texto. Sobre isso, Solé (1998) argumenta ser essa uma estratégia fundamental para se trabalhar em textos jornalísticos devido ao ajuste perfeito entre o título e o conteúdo do texto. Essa estratégia comumente é incentivada antes da leitura, porém relembramos, como foi exposto em capítulo anterior, que as estratégias de compreensão leitora podem migrar de um momento para outro já que não possuem posição fixa. Quanto a sexta questão, é esperado de um aluno do 8º ano que domine o conteúdo Pontuação e reconheça o que o emprego das reticências indica, por conseguinte, ao solicitar esse conhecimento metalinguístico e a reflexão sobre o seu uso, a sexta questão possibilita a construção da inferência já que, para respondê-la, é preciso que seja ativado o conhecimento prévio linguístico e depreendido o que as reticências significam nesse contexto.

Pergunta de localização de informação e que exige aspecto de inferência

A sétima questão é constituída pelas alternativas “a” e “b”. Na primeira, a estratégia *“Pergunta de resposta literal”* favorece a identificação dos subtítulos pelo *bottom-up.* Na segunda, é requerida do aluno a competência de refletir sobre a função do subtítulo no texto. Para isso, a estratégia *“Pensar e buscar”,* adotada nessa

alternativa, ajuda o aluno a compreender que o subtítulo contribui com a organização e apresentação das informações.

Questão que exige a elaboração de resumo

Por fim, a nona questão pede ao aluno que elabore um resumo das características do gênero notícia. Para elaborá-lo, ele deverá seguir as orientações apresentadas ao lado da questão, que por sinal, sintetizam o que foi discutido nas questões anteriores. Compreendemos, portanto, que o encadeamento entre estas representa um recurso facilitador na construção do conhecimento de como uma notícia deve ser produzida. Apesar de Solé (2012) aludir à importância da elaboração do resumo do texto como uma estratégia potencializadora da compreensão e não fazer menção ao resumo das características da estrutura de produção de um gênero textual, ainda assim, consideramos, nesta questão, que a estratégia adotada na formulação é "*Elaboração do resumo"*, por permitir, ao aluno, que através da síntese, ocorra a apropriação do conhecimento de como o gênero notícia estrutura-se, o que pode vir a contribuir com a superação de dificuldades na compreensão decorrentes do desconhecimento das características inerentes à organização de tal gênero textual.

5.4.Singular & Plural (9º ano)

Diferentemente dos demais volumes da coleção, a Unidade 3 do LDLP 4, destinado ao 9º ano, é constituída por um capítulo.

O tema de abertura "*Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil"* tem como propósito suscitar nos alunos a reflexão sobre um tema que repercute no futuro desses trabalhadores mirins. Uma das consequências do trabalho, nessa fase da vida, é reproduzir o ciclo de pobreza da família, além de prejudicar a aprendizagem, pois muitas vezas as crianças são obrigadas a abandonar os estudos posto que, por não conseguirem conciliar estudo com labuta, acabam por optar por esta última devido à necessidade de levar o sustento para casa. Diante desse tema, o MP (2015, p.103) afirma "ser esse um dos mais relevantes para a democracia brasileira" e também indica que faça parte das atividades assistir ao curta-metragem em animação *Vida Maria*, pois uma das cenas dá início ao texto da Seção Didática *Converse com a*

turma. Além dessa orientação, outras também estão presentes nos comentários das respostas do MP e aparecerão na nossa análise.

O quadro abaixo apresenta os números referentes à quantidade de textos e de suas respectivas atividades e aos gêneros textuais presentes na unidade 3.

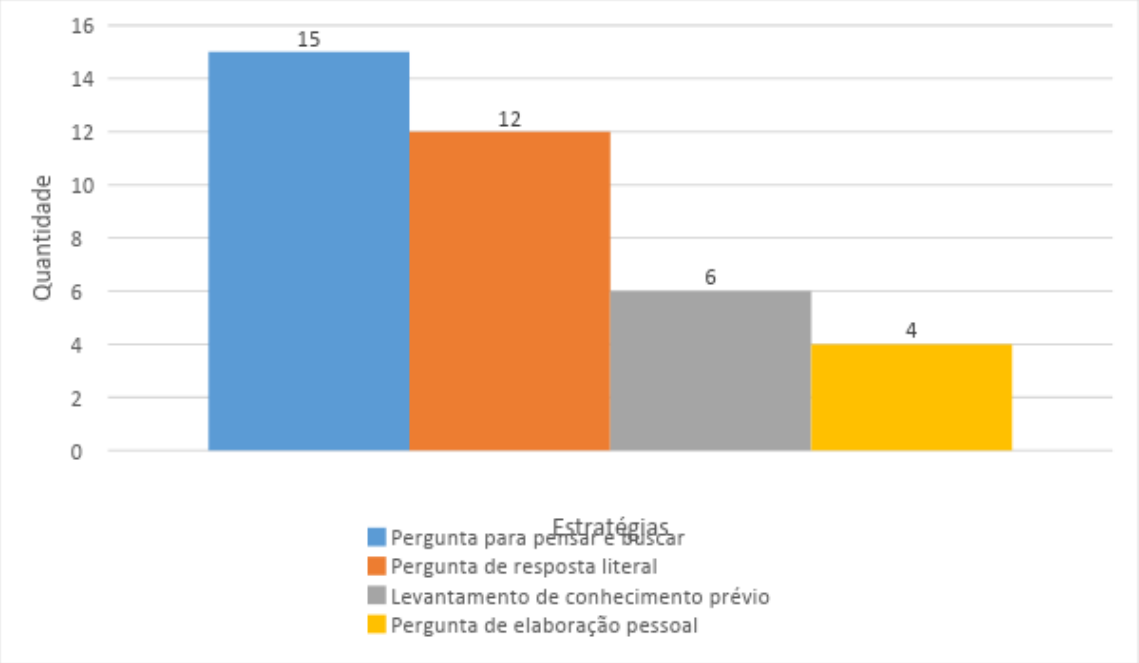
Quadro 9 – Apresentação dos números de questões e dos gêneros textuais

Textos	Número de questões de compreensão/interpretação de textos	Gêneros textuais
Texto 1	6	Curta-metragem animação
Texto 2	15	Reportagem

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O gráfico abaixo ilustra a frequência das estratégias nas Seções Didáticas.

Gráfico 6 – Frequência de Estratégias de Leitura – 9º ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A frequência das estratégias mostradas pelo gráfico 6 aponta para uma aproximação entre *Pergunta para pensar e buscar* e *Pergunta de resposta literal.* Esse resultado justifica-se pela formulação de algumas perguntas aparecerem subdivididas

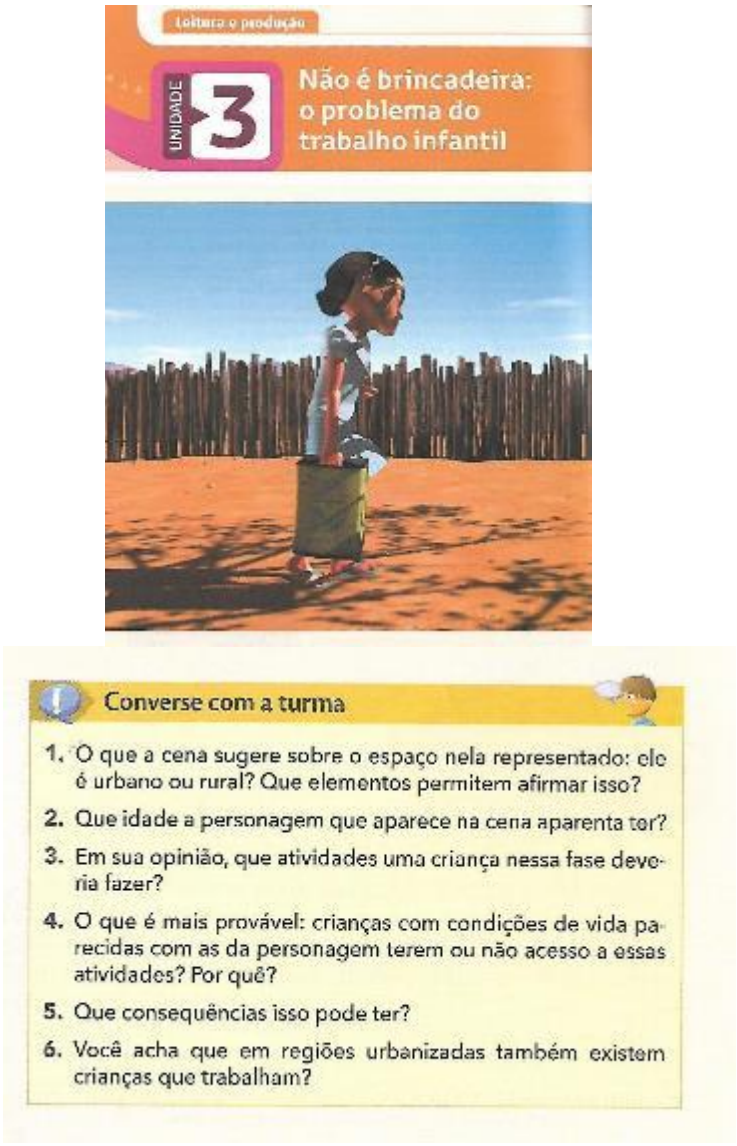
em alternativas em que uma leva o aluno à localização da informação na superfície do texto, enquanto a outra exige processos sociocognitivos mais complexos do que a resposta anterior. Compreendemos ser esse um recurso didático colaborativo da construção da compreensão leitora, pois ao focalizar determinado aspecto do texto, ajuda o aluno a depreender as informações implícitas. Nesse caso, as *Perguntas de resposta literal* estão vinculadas ao objetivo de desenvolver a construção de novas informações por meio das inferências.

No decorrer da nossa análise, também observamos que perguntas de *Levantamento de conhecimento prévio* em diversos momentos das Seções Didáticas apresentam-se na formulação das questões como uma estratégia de ativar o conhecimento importante para a ocorrência da inferência e do posicionamento crítico reflexivo do jovem leitor. Assim, afirmamos que o encadeamento das estratégias de leitura entre as questões e nas questões, bem como a frequência com que aparecem nas atividades, corroboram com a eficácia no ensino de leitura e compreensão de texto, pois contribuem com a formação de um leitor competente que compreende, reflete e posiciona-se sobre o que lê.

Portanto, o modelo interativo de leitura é predominante nas atividades, pois as estratégias de leitura utilizadas na formulação das questões de compreensão de texto, em sua maioria, ativam o conhecimento prévio para que concomitante à localização da informação promova a leitura nas entrelinhas.

Daremos início ao estudo da Seção Didática *Converse com a turma.* O texto de abertura retrata, como mencionamos, uma das cenas do curta *Vida Maria* introduzindo, assim, o tema da unidade.

Figura 30 – Texto 1 e Seção Didática



Fonte: livro do aluno, p. 107

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

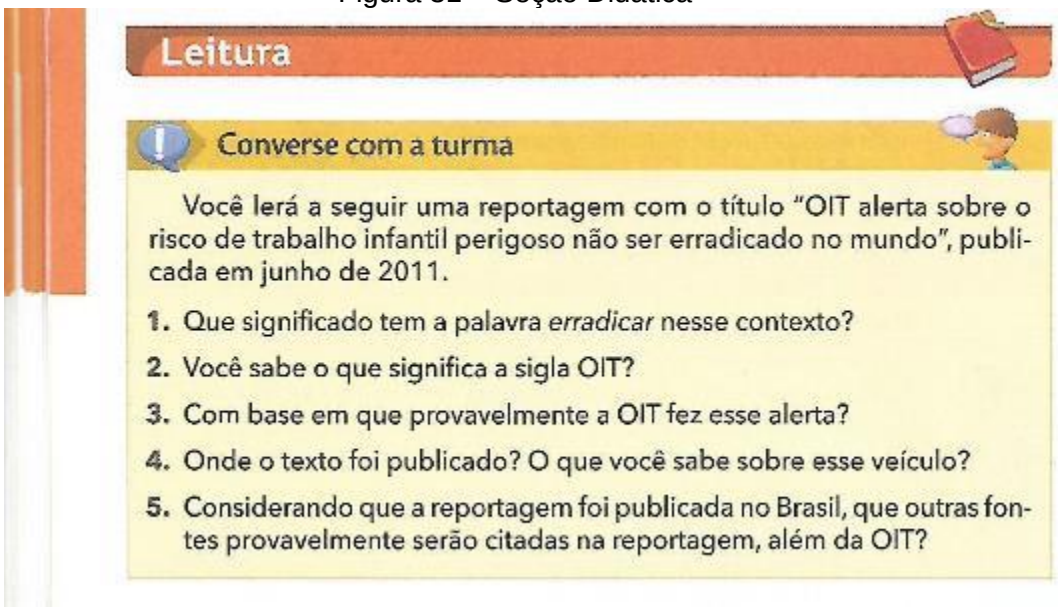
Nessa Seção Didática, predomina a estratégia *Perguntas para pensar e buscar.* Pois, as questões 1, 2, 4 e 5 além de promoverem a apreciação da imagem, também ativam o conhecimento prévio para que, por meio deste, o estudante construa o sentido do texto.

Perguntas subjetivas e de apreciação sobre o conteúdo e a vida pessoal dos alunos

A estratégia *Pergunta de elaboração pessoal* está presente em 3 e 6. A formulação dessas questões permite ao aluno a expressão de sua opinião através da intervenção do seu conhecimento prévio e do construído após a leitura e reflexão do texto da temática discutida pelo texto de abertura. Sobre a questão 3, o MP (2015) recomenda que os direitos da criança e do adolescente garantidos pelo ECA sejam abordados pelo professor como forma de respaldar com fundamentos teóricos a resposta dos estudantes.

Passemos para a seção Leitura cujas atividades são iniciadas pela Seção Didática *Converse com a turma.*

Figura 31 – Seção Didática



Fonte: livro do aluno, p.108

Perguntas que exigem aspectos de inferência e comparação de informação

A questão 1 trata de ativar o conhecimento linguístico, pois o significado da palavra **"erradicar"** é fundante na compreensão do título e, consequentemente, no assunto discutido pelo texto. Por meio da estratégia *Pergunta para pensar e buscar* utilizada na formulação dessa questão, é incentivado o exercício da inferência já que o aluno deverá perceber, pelo contexto, o sentido da palavra. A mesma estratégia

encontramos nas questões 3 e 4, pois pelas pistas do enunciado e do título, é possível inferir sobre o que é solicitado pelas perguntas.

Perguntas de ativação do conhecimento prévio

O *Levantamento do conhecimento prévio* é a estratégia utilizada nas questões 2 e 5. Ativar o conhecimento prévio enciclopédico pelo modelo *top-down* é um meio de aproximar o aluno com a temática que será tratada no texto e, com isso, colaborar com a compreensão do que será lido. Sobre essas duas questões, o MP (2015) sugere ao professor avaliar as hipóteses formuladas pela turma e, se necessário, fazer colocações fundamentadas em pesquisas.

O texto seguinte e as subseções *Primeiras impressões* e *O texto em construção* dão continuidade às atividades integrantes da seção Leitura.

Figura 32 – Texto 2 e Seção Didática

OIT alerta sobre o risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo

RIO - A crise global tornou ainda piores as relações de trabalho e o mundo passou a correr o sério risco de não cumprir as metas de erradicação do trabalho infantil até 2020, assim como a extinção das piores formas de exploração de crianças e jovens no mundo do trabalho até 2016.

A conclusão é da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que divulga nesta sexta-feira em Genebra, na Suíça, o mais novo relatório sobre o assunto: "Crianças em trabalhos perigosos: o que sabemos, o que precisamos fazer". Os ministros do Trabalho, da Igualdade Racial e dos Direitos da Mulher estarão em Genebra participando da divulgação do relatório da OIT.

Continuação

Um total de 215 milhões de crianças e jovens, de 5 a 17 anos, continuam no mercado de trabalho e pouco mais da metade deste universo (53%) é de trabalhadores mirins que exercem funções consideradas extremamente perigosas. São ao todo 115 milhões de crianças e jovens envolvidos com as piores formas de trabalho, e 60% deles são meninos. O maior número de crianças em trabalhos perigosos está em países da Ásia e do Pacífico. No entanto, a maior proporção de crianças em trabalhos perigosos em relação ao número total de crianças da região está na África subsaariana. A agricultura, incluindo a silvicultura, a pesca e aquicultura, lidera a lista de trabalho infantil perigoso.

— Apesar de todo o esforço que o Brasil tem feito, o país também está correndo risco de não cumprir a meta de erradicação do trabalho infantil — diz Renato Mendes, coordenador de projetos da OIT. Segundo ele, a entidade vai sugerir que o IBGE aprimore sua base de cálculo para incluir a contagem do trabalho infantil perigoso.

— Ainda que o país não tenha estatísticas deste tipo, é possível inferir que o Brasil vem seguindo a tendência mundial, o que significa que metade da população envolvida com trabalho infantil também está exercendo funções consideradas perigosas.

Brasil tem situação parecida

A cada minuto durante o dia, seja no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo, um trabalhador mirim sofre um acidente de trabalho, fica doente ou é acometido por um trauma psicológico. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o trabalho infantil no Brasil englobava, em 2009, 4,2 milhões de crianças e jovens. Na avaliação de Mendes, metade deste contingente exerce funções consideradas perigosas. O que coloca o Brasil em linha com o resto do mundo. Aqui, o trabalho infantil perigoso pode ser traduzido pelo envolvimento de crianças e jovens na agricultura familiar, especialmente na cultura do fumo, nas ruas dos grandes centros urbanos, no trabalho doméstico e nos lixões.

— Se, por um lado, foi um avanço imensurável o país ter aprovado a Política Nacional de Resíduos Sólidos, é inadmissível ainda ter crianças e jovens trabalhando nos lixões — denuncia Mendes, admitindo, no entanto, que o país vem fazendo grandes esforços para erradicar o trabalho infantil. — Mas o Brasil também está correndo o risco de não cumprir a meta de acabar com o trabalho infantil.

Mas, curiosamente, iniciativas de combate ao trabalho infantil *made in Brazil* estão sendo exportadas para os países de língua portuguesa da África — incluindo a Tanzânia, o único deles que não fala português — e para os vizinhos Bolívia e Equador, e também o Haiti. O modelo brasileiro está sendo exportado para um total de 16 países.

Continuação

Leitura e produção

A experiência que vem sendo desenvolvida no semiárido nordestino, onde já foram identificadas cerca de 14 mil crianças em situação de trabalho infantil, já virou um modelo exportável. Dentre os municípios do semiárido, na fronteira da Bahia com Sergipe, a cidade baiana Coronel de Sá, que está na lista dos piores índices de desenvolvimento humano (IDH) do país, deverá ser a primeira cidade brasileira a declarar-se, ainda este ano, livre de trabalho infantil. A expectativa em torno do anúncio é grande e a própria OIT, que vem acompanhando o trabalho de perto, desde meados do ano passado, está confiante no cumprimento da meta.

[...]

Primeiras impressões

1. De onde foram retirados os dados apresentados nos gráficos que integram a reportagem?
2. O segundo gráfico aponta o número de crianças e jovens envolvidos em trabalhos de risco no mundo. Como o primeiro gráfico ajuda a melhor entendê-lo?
   a) Em quais regiões há o maior número de crianças e jovens exercendo trabalhos perigosos?
   b) Considerando o total de habitantes nessa faixa etária, em qual região o percentual é proporcionalmente maior?
   c) Qual é o percentual de crianças e adolescentes que moram no mesmo continente do Brasil e exercem trabalho perigoso?
3. O número de crianças e adolescentes que exercem trabalhos perigosos no mundo corresponde a que parte do total de crianças e adolescentes que trabalham? Copie no caderno o parágrafo que apresenta esses dados.
4. Quais representantes do governo brasileiro iriam acompanhar o evento em que esses dados seriam divulgados?
   a) Você conhece quem ocupa esses cargos hoje?
   b) O que pode sinalizar a ida desses representantes ao evento mencionado?
5. Quais são as principais atividades de risco em que crianças e adolescentes brasileiros trabalham?
   a) Quais riscos atividades como essas podem oferecer para crianças e adolescentes?
   b) Releia.

> — Se, por um lado, foi um avanço imensurável o país ter aprovado a Política Nacional de Resíduos Sólidos, é inadmissível ainda ter crianças e jovens trabalhando nos lixões.

- Em sua opinião, quais medidas poderiam ser oferecidas para erradicar o trabalho de crianças e adolescentes nos lixões?

Fonte: livro do aluno, p. 110

Perguntas de localização e informação

Em 1 e 3, pela estratégia *Pergunta de resposta literal,* o leitor localizará a informação na superfície do texto. Em nossa compreensão, entendemos que essa estratégia é um recurso didático importante porque ao levar o aluno a localizar uma informação no gráfico, como ocorre com a primeira questão, também ativa a atenção dele para o que lhe é solicitado na próxima questão.

A respeito da segunda, trata-se de uma formulação cuja estratégia *Pergunta para pensar e buscar* induz o aluno à leitura e compreensão do gênero gráfico. Para isso, é necessário que ele perceba que os números apresentados pelo primeiro gráfico ajudam a compreender o significado dos números do segundo. As alternativas “a”, “b” e “c” são representantes da estratégia *Perguntas de resposta literal* e favorecem através da localização da informação dados relevantes para o sentido do texto.

Pergunta de ativação do conhecimento prévio e aspectos da inferência

A indagação de 4 induz o aluno à localização de informação pelo *bottom-up* posto que foi aplicada na elaboração dessa questão a estratégia *Pergunta de resposta literal*. A alternativa “a” pela estratégia *Levantamento de conhecimento prévio* aciona o conhecimento enciclopédico relevante para a construção da inferência requerida pela alternativa “b” através da estratégia *Pensar e buscar.* Observamos que as estratégias aplicadas na questão 4 encontram-se concatenadas, favorecendo, portanto, o desenvolvimento da compreensão textual do jovem leitor.

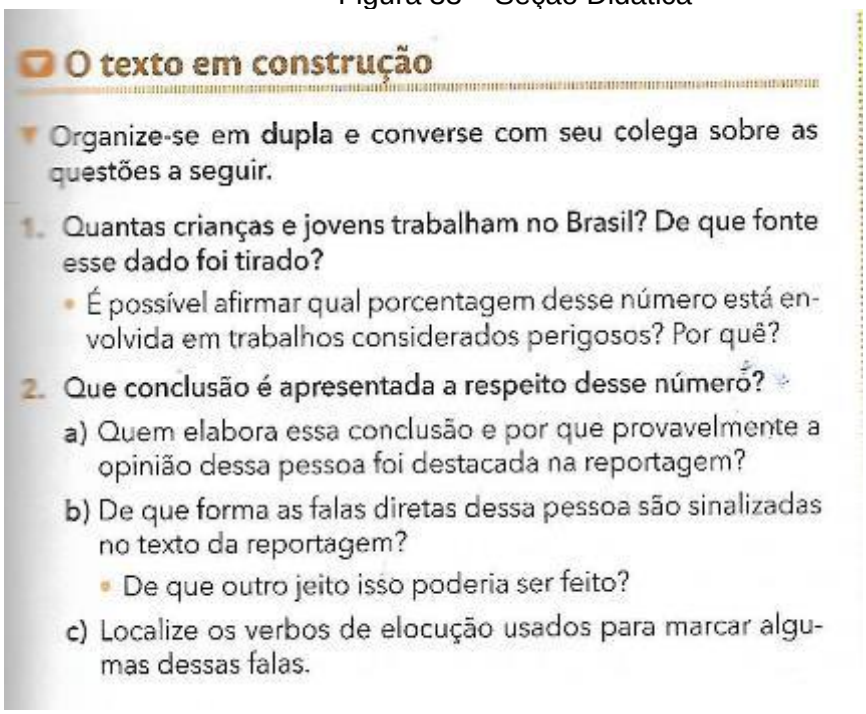
Pergunta de aspecto da inferência e mais subjetiva

As questões 4 e 5 apresentam formulação semelhante no que tange ao encadeamento entre pergunta inicial pela *Pergunta de resposta literal* como ponto de partida para outras estratégias e alternativas. No entanto, nesta, a inferência é incentivada em “a”; em “b”, a estratégia *Pergunta de elaboração pessoal* permite, ao aluno, criar propostas de intervenção para a erradicação do trabalho infantil. O MP (2015) argumenta que para responder a esta última alternativa, é oportuno o professor ler com a turma a Lei 12.305 e refletir sobre medidas que, de fato, possam afastar crianças e adolescentes do trabalho de lixões, pois, conforme a reportagem, é

evidente que a mera proibição não tem trazido resultados eficazes. A nosso ver, essa sugestão contribui com o amadurecimento do senso crítico, pois o conhecimento enciclopédico, construído pela leitura da lei supracitada, ajudará na formação de um leitor maduro, isto é, compreende o que lê e opina com informações bem fundamentadas.

Com a subseção abaixo *O texto em construção*, daremos continuidade à análise do *corpus.*

Figura 33 – Seção Didática

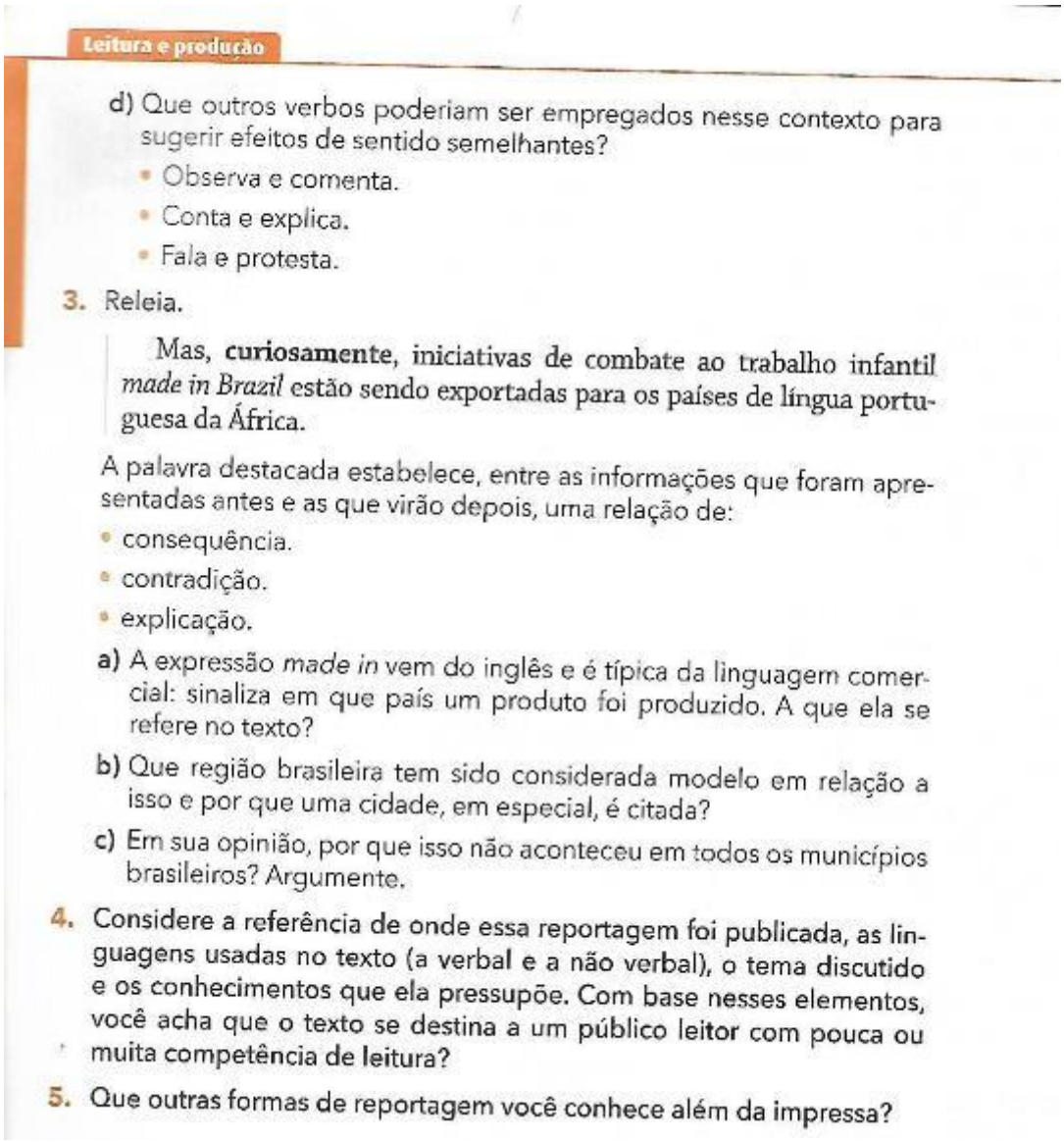


O texto em construção

Organize-se em **dupla** e converse com seu colega sobre as questões a seguir.

1. Quantas crianças e jovens trabalham no Brasil? De que fonte esse dado foi tirado?
   - É possível afirmar qual porcentagem desse número está envolvida em trabalhos considerados perigosos? Por quê?
2. Que conclusão é apresentada a respeito desse número?
   a) Quem elabora essa conclusão e por que provavelmente a opinião dessa pessoa foi destacada na reportagem?
   b) De que forma as falas diretas dessa pessoa são sinalizadas no texto da reportagem?
      - De que outro jeito isso poderia ser feito?
   c) Localize os verbos de elocução usados para marcar algumas dessas falas.

Continuação



Leitura e produção

d) Que outros verbos poderiam ser empregados nesse contexto para sugerir efeitos de sentido semelhantes?

- Observa e comenta.
- Conta e explica.
- Fala e protesta.

3. Releia.

> Mas, **curiosamente**, iniciativas de combate ao trabalho infantil *made in Brazil* estão sendo exportadas para os países de língua portuguesa da África.

A palavra destacada estabelece, entre as informações que foram apresentadas antes e as que virão depois, uma relação de:

- consequência.
- contradição.
- explicação.

a) A expressão *made in* vem do inglês e é típica da linguagem comercial: sinaliza em que país um produto foi produzido. A que ela se refere no texto?

b) Que região brasileira tem sido considerada modelo em relação a isso e por que uma cidade, em especial, é citada?

c) Em sua opinião, por que isso não aconteceu em todos os municípios brasileiros? Argumente.

4. Considere a referência de onde essa reportagem foi publicada, as linguagens usadas no texto (a verbal e a não verbal), o tema discutido e os conhecimentos que ela pressupõe. Com base nesses elementos, você acha que o texto se destina a um público leitor com pouca ou muita competência de leitura?

5. Que outras formas de reportagem você conhece além da impressa?

Fonte: livro do aluno, p. 112

Perguntas de localização de informação e que exigem aspectos de inferências

Na alternativa “a” da segunda questão, a pergunta foi formulada com as estratégias *Pergunta de resposta literal/ Pergunta para pensar e buscar*. A concatenação entre elas permite que ao localizar, no texto, a função de Renato Mendes, o aluno infira sobre o motivo da opinião do coordenador de projetos da OIT ter ocupado destaque na reportagem. O mesmo ocorre com as alternativas “c” e “d”. O encadeamento entre ambas permite que a estratégia *Pergunta de resposta literal*

aplicada na formulação daquela, impulsione a construção da inferência nesta pela estratégia *Pergunta para pensar e buscar* e modelo interativo de leitura.

Há, na questão 3, a presença da estratégia *Pergunta para pensar e buscar* na pergunta inicial dessa questão e na alternativa “a”. A pergunta inicial induz o aluno a inferir sobre a relação da palavra **curiosamente** com informações apresentadas anterior e posteriormente a ela. Em “a”, a mesma estratégia possibilita ao aluno perceber pelo modelo interativo que a remissão existente entre “*made in Brazil”* e “iniciativa de combate ao trabalho infantil” (mecanismo de coesão referencial) constitui-se em um processo importante da construção textual.

Para responder às alternativas “b”, “c” e “d”, faz-se necessário que o conhecimento prévio linguístico do aluno esteja em nível ciente da sua memória para que ele possa localizar o que lhe é solicitado e ativar seu conhecimento sobre outra forma de organizar as falas no texto, como é requerido no desdobramento da alternativa “b” pela estratégia *Pergunta de resposta literal.* O encadeamento entre “c” e “d” permite a inferência nesta última e, com isso, a possibilidade de ampliar o vocabulário do aprendiz.

Pergunta de localização e informação encadeada à pergunta subjetiva

A estratégia *Pergunta de resposta literal* presente na alternativa “b” da terceira questão permite que ao localizar a informação no texto pelo *bottom-up,* o aluno perceba o mérito dessa informação para refletir sobre o que lhe é solicitado na alternativa “d” pela estratégia *Elaboração pessoal,* pois a resposta desta última não pode ser deduzida do texto, havendo, nesse caso, a necessidade da intervenção e da opinião do jovem leitor.

Pergunta de levantamento de conhecimento prévio

Em 5, há o *Levantamento de conhecimento prévio,* cuja finalidade é preparar o aluno para as outras especificidades do gênero jornalístico que serão estudadas na Seção Produção de texto. Sobre essa questão, o MP (2015, p.103) afirma que “[...] agora os alunos aprenderão algumas das especificidades desse gênero quando produzido nas linguagens audiovisuais, com culminância na produção de três reportagens audiovisuais sobre o trabalho infantil”.

5.5 Proposta de intervenção

O Ensino Dirigido é uma técnica cujos princípios apoiam-se na concepção de que a função do professor é a de agilizador da aprendizagem. Conforme Cinel (2013), a finalidade principal dessa técnica consiste em propiciar momentos de construção do pensamento reflexivo através de atividades estimuladoras da criatividade do aluno.

Ao analisar a coleção Singular & Plural, a quantidade significativa de atividades no volume do 6º ano voltada à leitura, compreensão e interpretação textual de gráficos chamou-nos a atenção, visto que o destaque dado ao estudo desse gênero no LDLP, se, por um lado, é pertinente, já que ensina o aluno a interpretar o gráfico, por outro, é incomum, pois sua presença é marcante em livros de matemática, geografia, etc.

Os gráficos são gêneros textuais presentes nos mais diversos contextos sociais. A escola, como agenciadora do conhecimento, deve oportunizar a leitura, compreensão e interpretação desse gênero, pois, sem essas habilidades, o leitor pode sentir dificuldades em compreender o que está sendo tratado em uma reportagem, por exemplo.

Diante disso, decidimos propor duas atividades norteadas pela técnica do Estudo Dirigido a fim de complementar as atividades do livro. Para isso, sugerimos que ela preceda às Seções Didáticas *Primeiras Impressões* e *Construção do texto,* pois as atividades referentes a essas Seções encarregam-se de aprofundar tal estudo. E, com nossa proposta, pretendemos introduzir a leitura, a compreensão e interpretação de estudo de gráfico com um texto incentivador para, na aula seguinte, propor a construção dele, mediante a pesquisa realizada pelo aluno no seu contexto social.

Sugestão para a 1ª aula

Duração: 50 minutos

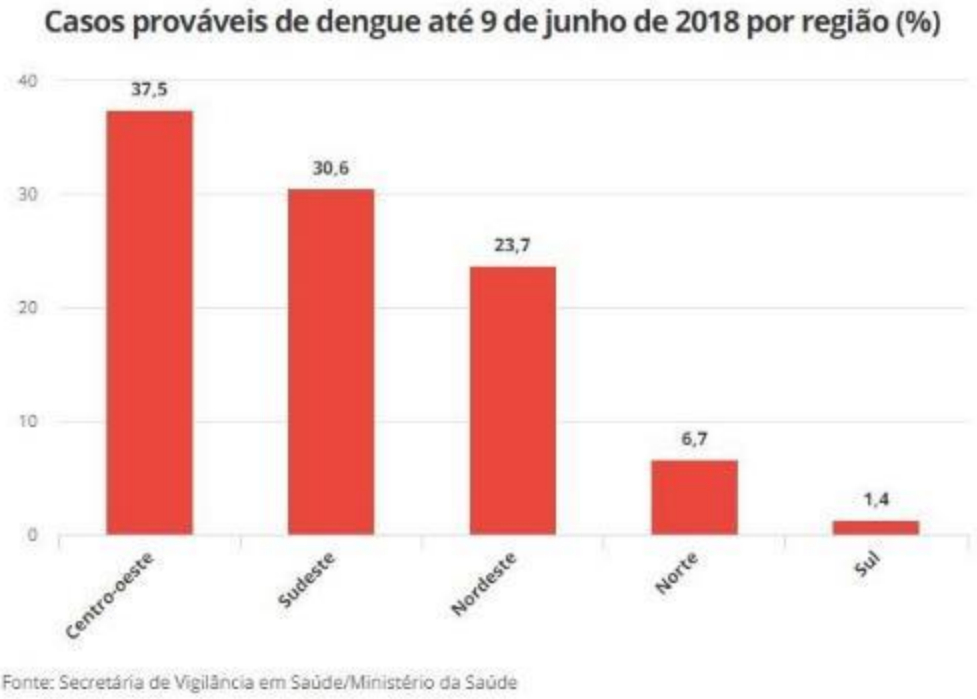
Objetivos:

- motivar os alunos para o estudo dos gráficos;
- desenvolver as seguintes habilidades de leitura: reconhecer o tema; localizar informações explícitas; depreender as inferências; comparar informações no gráfico.

Com o uso do data-show, o professor apresentará o gráfico e mediará a leitura, a compreensão e a interpretação do texto com as seguintes perguntas:

- Que assunto é tratado no gráfico?
- Que regiões brasileiras provavelmente apresentaram o maior e o menor número de casos de pacientes com dengue no mês de junho?
- Sobre o provável resultado para a região Nordeste, você considera-o preocupante?
- Quais são as possíveis causas que podem levar a esse resultado?
- Para você, qual é a função de um gráfico?

Após às discussões, o professor proporá a seguinte atividade para ser realizada em casa: Entrevistar dez moradores da rua onde mora e registrar o número de pessoas contaminadas por dengue, zika e chikungunya.



2ª aula:

Duração: 50 minutos

Objetivos:

- Construir um gráfico de colunas;
- Refletir sobre os resultados a que chegaram por meio da pesquisa.

Cada aluno receberá uma tabela que colorirá de acordo com os resultados obtidos por sua pesquisa, construindo, assim, um gráfico de colunas. Em seguida, essa atividade será socializada, de maneira que, cada um estudante exponha para a turma o resultado obtido por sua pesquisa, a respeito do número de infectados pelas manifestações da doença.

Por fim, sob o comando da questão “O que os resultados do gráfico revelam sobre o papel que cada indivíduo deve exercer no seu cotidiano, juntamente com a responsabilidade do poder público para o combate a essa epidemia que assola o país?”,os discentes deverão refletir sobre uma epidemia que acomete a sua comunidade e a população brasileira.

20			
19			
18			
17			
16			
15			
14			
13			
12			
11			
10			
09			
08			
07			
06			
05			
04			
03			
02			
01			
	C	D	Z

C – CHIKUNGUNYA

D – DENGUE

Z – ZIKA

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução, esta dissertação surgiu da minha experiência como professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, ao constatar a dificuldade de compreensão leitora entre os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e a necessidade de desenvolver um estudo que, com aportes teóricos, pudesse subsidiar a minha prática pedagógica a fim de tornar as aulas de leitura em momentos de formação de um leitor competente, isto é, que compreende e reflete sobre o que lê.

Com esta pesquisa, objetivou-se investigar a frequência com que as estratégias de leitura descritas por Solé (2012) e os modelos de leitura, que correlacionamos a elas, aparecem nas questões de leitura, compreensão e interpretação de texto nos quatro volumes da coleção Singular & Plural, para que fosse averiguada a contribuição dessas categorias no desenvolvimento da compreensão leitora.

Durante nosso estudo, foi possível verificar o papel de destaque cabido ao uso do livro didático nas situações de ensino-aprendizagem tanto para o uso do professor (como um organizador de suas aulas), quanto para o uso dos alunos (como proporcionador da sistematização do ensino de Língua Portuguesa). Vale ressaltar que a importância do livro didático não se encerra no seu uso, pois os valores aplicados para a compra e manutenção nas escolas são reveladores de altos investimentos realizados pelas políticas públicas. Ademais, identificamos que os critérios adotados pelo PNLD para a aprovação ou reprovação das coleções de LDLP, funcionam como um crivo, determinando, assim, um salto de qualidade que reverbera em avanços para o ensino da língua materna.

À luz de uma abordagem sociocognitiva, a leitura é uma atividade complexa visto que envolve processos de decodificação, compreensão, além das exigências ao cérebro através da função da memória. Quando lemos, entram em cena, habilidades de alta sofisticação que permitem, ao leitor, atribuir significados ao escrito pela relação de interação entre os agentes sociais “autor e leitor”. Sendo assim, é salutar que o ensino da leitura esteja ancorado em princípios fortalecedores da formação de um leitor que além de localizar informações explícitas e depreender as implícitas, também contemple a forma como o texto encontra-se estruturado e amplie o seu repertório de informação para atuar como um cidadão consciente do seu papel na sociedade.

O MP (2015) afirma que os pressupostos teóricos-metodológicos norteadores da coleção assentam-se nas teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista e nas teorias enunciativo-discursivas oriundas de Bakhtin. Com efeito, as Seções Didáticas constituintes do *corpus* propõem momentos de construção do conhecimento quando propiciam as interações verbais na sala de aula, seja entre os alunos, seja com o professor, bem como permitem que eles façam o uso da língua nas diversas situações comunicativas, favorecendo, com isso, a formação de um sujeito-leitor para a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade.

Sobre isso, observamos que a unidade 3 dos quatro volumes analisados agrega uma diversidade de textos adequados à faixa etária do aluno. Esse aspecto contribui com o despertar do interesse pela leitura do texto e motiva para as atividades de leitura.

Os resultados a que chegamos apontam que, na Seção Didática *Converse com a turma* antes da leitura, as questões dialogam com o que é preconizado pelo MP (2015), pois ativam os conhecimentos prévios por meio de perguntas que suscitam o levantamento de hipóteses acerca do tema e do gênero a ser lido como um meio de despertar a curiosidade e o interesse pela leitura. Na nossa compreensão, a estratégia utilizada na formulação dessas questões cria uma relação “amistosa” entre aluno e texto, pois com a antecipação, o leitor vai gradativamente se envolvendo com o texto.

Ainda sobre os resultados, reiteramos que nas seções *Converse com a turma, Primeiras impressões* e *O texto em construção* destinadas ao momento após a leitura, predominam a estratégia descrita por Solé (2012) *Perguntas para pensar e buscar* e o modelo interativo de leitura. Os dados dos gráficos 3, 4 e 6 sinalizaram para uma aproximação entre estas e as *Perguntas de resposta literal,* correlacionadas ao modelo *bottom-up.* Portanto, pelo estudo quali-quantitativo, foi possível verificar que isso ocorreu devido ao encadeamento entre as questões, permitindo que as de natureza mais objetiva cumprissem a função de despertar a atenção do aluno para informações relevantes do texto para, em seguida, exigirem habilidades mais complexas. Quanto às *Perguntas de elaboração pessoal,* percebemos que favorecem a leitura do aluno também pelo modelo interativo, pois para que ele posicione-se criticamente sobre a temática discutida no texto, é necessário que esteja atento às informações explícitas e implícitas no texto.

Em linhas gerais, a análise exploratória do *corpus* permitiu-nos constatar que as atividades constituintes do eixo leitura dos quatro volumes da Coleção Singular &

Plural são reveladoras de que a correlação entre as estratégias de leitura e os modelos de leitura favorece a construção de um leitor consciente das especificidades da leitura inerente a cada gênero, a depreensão de informações implícitas no texto, bem como a formação de um sujeito engajado com o meio em que vive.

Diante disso, defendemos que a contribuição desta dissertação consiste em trazer reflexões que possam servir como material de consulta norteador para pesquisadores, professores, alunos de graduação para o precioso momento de escolha do LDLP. Pois, a correlação entre estratégias de leitura e modelos ajuda a compreender que a estratégia adotada na formulação das perguntas influi nos procedimentos mentais envolvidos na produção de sentido.

Também reconhecemos que no percurso investigatório de nossa pesquisa, detectamos haver alguns pontos que abrem perspectivas de explorações complementares para trabalhos futuros. Podemos citar, por exemplo, a relevância de conhecer a concepção dos docentes em relação ao uso do LDLP adotado por eles. Acreditamos que o contato com o professor, profissional que dá vitalidade e sentido ao uso do livro didático, possa oportunizar trocas relevantes de experiências a fim de que seja criado um momento específico na formação do professor para a preparação na escolha do livro.

Outra constatação, refere-se à possibilidade de diálogo entre os modelos de leitura com outras pesquisas responsáveis pelo ensino atual de língua materna. Kleiman (2011) faz menção a esse aspecto quando defende não haver incompatibilidades entre os estudos advindos das teorias cognitivas e os estudos de letramento.

Por fim, esperamos que os resultados obtidos por esta dissertação possam contribuir com o desenvolvimento de outras pesquisas com perspectivas para o aprimoramento do ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

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

BATISTA, A. A. G. O. O conceito “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A.; GALVÃO A. M. O. (Orgs). **Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 41-75.

BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Ângela Paiva. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Luc erna, 2005.

BUNZEN, Clecio. **Verbete “Livro Didático de Língua Portuguesa”.** <http//ceale.fae.ufmb.br/app/webroot/glossarioceale/vertes/livro-didatico-de-língua-portuguesa>, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da educação, 2017**. Disponível em: <http//www.fnde.com.br>.

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. **Estudo dirigido: técnica pode ser usada em sala de aula e fora do espaço escolar**. Revista do professor. v.19, 2013.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência:** afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 223.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas, São Paulo- Pontes Editores, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005.

OLIVEIRA, Almir Almeida. **Observações e entrevista em pesquisa qualitativa.** In: Revista FACEUU, Vila Velha, nº 4, janeiro/junho. 2010.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005.

RANGEL, E. O material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, M. A. F; MENDONÇA, R. H. (orgs). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Cultura de Educação, 2006.

ROJO, R; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa letramentos e cultura da escrita.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes. **Com a palavra, o autor.** 1. ed. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos. **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVEIRA, Maria Inês. **Modelos Teóricos & Estratégias de Leitura** suas implicações no ensino. Maceió, AL. UFAL, 2005

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

VyGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Trad.: A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.