



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

Millena Myrele da Paz Santos

**As dificuldades de elaboração de materiais didáticos e avaliativos de leitura: um
parâmetro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa nos
anos finais do ensino fundamental**

Recife
2024

Millena Myrele da Paz Santos

As dificuldades de elaboração de materiais didáticos e avaliativos de leitura: um parâmetro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier.

Recife
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Millena Myrele da Paz .

As dificuldades de elaboração de materiais didáticos e avaliativos de leitura:
um parâmetro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua
portuguesa nos anos finais do ensino fundamental / Millena Myrele da Paz
Santos. - Recife, 2024.

69, tab.

Orientador(a): Antônio Carlos dos Santos Xavier

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,
2024.

Inclui referências, anexos.

1. Competência leitora. 2. Materiais didáticos. 3. Leitura. 4. Currículo de
Pernambuco. I. Xavier, Antônio Carlos dos Santos . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

Millena Myrele da Paz Santos

As dificuldades de elaboração de materiais didáticos e avaliativos de leitura: um parâmetro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Aprovado em: 18/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Sônia Virgínia Martins Pereira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

“Tuus totus ego sum, et omnia mea, tua sunt”, em tradução livre, “Sou todo teu, e tudo o que tenho te pertence, ó meu amável Jesus, através de Maria, tua Santíssima Mãe”. Assim como tudo em minha vida, este trabalho a Deus pertence e é a Ele que agradeço, em primeiro lugar, seguido da Virgem Maria, que me amparou em todos os momentos de minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Se conquistei algo, foi por capacitação e graça divina.

Agradeço também à minha família, que apoiou a minha troca de curso, da Engenharia para Letras, e que deu total suporte para que eu pudesse trilhar um caminho de excelência. Sem eles, e sem o sacrifício deles, especialmente dos meus avós, da minha mãe, da minha irmã e da minha tia Glauce; eu nada seria.

Não posso deixar de agradecer aos professores que passaram pela minha vida acadêmica e profissional, me ensinando muito mais do que um dia eu sonhei aprender. Destaco, em especial, o professor doutor Antônio Carlos Xavier, que orientou esta monografia, confiou e acreditou em mim desde minha primeira monitoria, em Linguística I.

Ao meu namorado, Thiago, também deixo o registro do meu agradecimento e do meu amor. A paciência, a parceria e o amor dele foram fundamentais para que eu tivesse forças para não desistir e pudesse dar, sempre, o meu melhor.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos amigos que fizeram parte da minha trajetória. Samara, George, Gabriella, Ryan, Vitor e muitos outros. Longe ou distante, todos eles tiveram sua importância nesse processo tão árduo, mas tão gratificante. Porém, agradeço a Deus por Samya, minha eterna parceira, que esteve comigo desde o início do curso, partilhando todos os momentos bons e difíceis e que, com toda certeza, me ajudou a chegar até aqui.

À todos que, de alguma maneira, participaram da minha formação acadêmica e profissional, deixo meu muito obrigada!

RESUMO

A competência leitora é fundamental durante a formação básica dos indivíduos, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional e pessoal. Sendo assim, as atividades pedagógicas dedicadas à leitura cumprem uma função essencial nesse processo que, também recebe grande influência do professor de Língua Portuguesa, uma vez que ele é, muitas vezes, responsável pela curadoria ou pela elaboração dos materiais em questão. No entanto, os resultados da prova do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) mostram um cenário problemático em relação ao desempenho dos alunos do último ano do ensino fundamental no que diz respeito à competência em análise. Portanto, este trabalho tem como objetivo investigar uma potencial dificuldade de elaboração de atividades de leitura, propostas por docentes da rede estadual de Pernambuco, a fim de, a partir disso, entender a relação entre essas dificuldades e o cenário exposto pelo SAEPE (2022). Para tanto, foi preciso coletar, e posteriormente analisar, documentos avaliativos provenientes de cinco escolas estaduais com a expectativa de confirmar, como foi possível, a tese inicialmente estipulada.

Palavras-chave: Competência leitora, Língua Portuguesa, Ensino, Avaliação.

ABSTRACT

The reading competence is fundamental during the basic education of individuals, both in academic, professional, and personal contexts. Thus, pedagogical activities dedicated to reading play an essential role in this process, which is also greatly influenced by the Portuguese Language teacher, as they are often responsible for curating or developing the materials in question. However, the results of the SAEPE (Educational Evaluation System of Pernambuco) exam reveal a problematic scenario regarding the performance of students in the final year of elementary school, specifically concerning the competence under analysis. Therefore, this study aims to investigate a potential difficulty in the preparation of reading activities proposed by teachers from the state network of Pernambuco, in order to understand the relationship between these difficulties and the scenario presented by SAEPE (2022). To this end, it was necessary to collect and subsequently analyze assessment documents from five state schools, with the expectation of confirming, as was possible, the initially stipulated thesis.

Keywords: Reading competence, Portuguese Language, Education, Evaluation.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Referencial teórico.....	11
2.1. Concepção de linguagem: o português que se fala na escola.....	11
2.2. Gêneros textuais e ensino.....	13
2.3. O desenvolvimento da competência leitora.....	14
2.4. O currículo de Língua Portuguesa: dos primórdios ao Currículo de Pernambuco.....	22
2.5. A avaliação da competência leitora.....	27
3. Metodologia.....	31
3.1. Parâmetros investigativos.....	32
3.2. Procedimentos de coleta.....	36
3.3. Procedimentos de análise.....	36
4. Análise.....	37
4.1. Material primário 1.....	37
4.2. Material primário 2.....	39
4.3. Material primário 3.....	42
4.4. Material primário 4.....	43
4.5. Material primário 5.....	47
5. Resultados da análise.....	49
6. Considerações finais.....	53
Referências.....	56
Anexos.....	59

1. Introdução

O trabalho docente, por mais que amparado em diversos recursos físicos e teóricos, possui certa carga de subjetividade, uma vez que este é um aspecto típico das atividades que envolvem os seres humanos. Dessa forma, a elaboração adequada, conforme os critérios curriculares, das atividades de leitura faz-se ainda mais importante, não só porque guia alunos e professores rumo à adequação do objeto de aprendizagem em questão, mas porque permite que o processo de ensino-aprendizagem não seja flutuante, nem abra margem para objetos e objetivos não desejados. Além disso, no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora através de materiais didáticos elaborados pelos docentes de linguagens, a avaliação se torna uma forma de acompanhar e compreender o estado do processo de aprendizagem, favorecendo intervenções propícias para a aquisição e para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Isso reforça ainda mais a necessidade de parâmetros avaliativos claros e bem definidos que, de fato, possam fornecer ao professor, através de materiais didáticos elaborados por esse profissional, informações sobre o nível de leitura dos alunos. Para isso, no entanto, é preciso que o docente tenha, também, conhecimentos sólidos a respeito do que pedem os currículos - no caso deste trabalho, o Currículo de Pernambuco (2019) - a respeito do eixo de leitura.

Sabe-se também que a avaliação é um pilar da aprendizagem e que o modelo tradicional avaliativo, por vezes, pode não proporcionar a autonomia e a criticidade necessárias aos estudantes na medida em que muitas avaliações e materiais didáticos solicitam do aluno apenas o fenômeno descrito por Marcuschi (1996) como *copiação*, que resulta, ao final do processo avaliativo, apenas em uma somatização de notas. Todo esse processo pode, por sua vez, atrapalhar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, uma vez que é um procedimento mecânico, que pouco exige da capacidade cognitiva dos indivíduos e estes, estando no Ensino Fundamental, precisam de estímulos para desenvolver as habilidades estipuladas para cada etapa de ensino.

Assim, entende-se que a discussão em torno da pertinência das atividades de leitura em relação aos critérios curriculares está diretamente relacionada à capacidade docente de elaboração de materiais didáticos e avaliativos. Nessa perspectiva, é possível que alguns docentes tenham dificuldade para elaborar as referidas atividades de leitura em decorrência de possíveis lacunas de conhecimento, que, por sua vez, deveriam ter sido sanadas ainda durante a graduação em Letras, visto que o objetivo desta é formar professores capacitados para atuar em sala de aula. Esse problema origina, consequentemente, um ciclo vicioso, visto que

profissionais mal preparados, ao atuarem nos anos finais do ensino fundamental e/ou no Ensino Médio das escolas de ensino básico, podem não conseguir preparar os estudantes para as demandas de leitura do contexto universitário e de outros contextos socioculturais.

É preciso pontuar também que o problema não reside apenas no professor de linguagens, mas perpassa por uma série de questões estruturais, financeiras e curriculares que atingem as escolas, interferindo diretamente no trabalho realizado em sala de aula. No entanto, apesar de reconhecer o impacto das questões externas no fazer docente, este trabalho tem por objetivo analisar exclusivamente materiais avaliativos de leitura do 9º ano do Ensino Fundamental, provenientes de escolas da rede estadual, com base no Currículo de Pernambuco (2019), para a partir desses materiais depreender as possíveis discrepâncias entre as instruções curriculares e a prática docente, que poderão revelar as dificuldades dos docentes na elaboração de materiais de leitura. Dessa forma, espera-se estabelecer uma possível relação entre tais dificuldades e a construção da competência leitora dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Há de se considerar também o fato de que esta pesquisa foi motivada pelos preocupantes índices de rendimento em leitura apontados pelo Saepe (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) no ano de 2022. Cabe mencionar que se optou pela aplicação desta avaliação realizada no ano de 2022, pois a aplicação prevista para 2024 ainda não foi realizada e os resultados da aplicação de 2023 ainda não estão foram publicados. O Saepe, criado no ano 2000, é uma ferramenta, à disposição da educação pernambucana, que visa aferir o desempenho dos estudantes atendidos pelas escolas públicas em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a partir dos resultados destes, é possível fomentar mudanças na área de educação em todo o Estado. Além disso, cabe mencionar que a prova já passou por algumas reestruturações e, atualmente, é aplicada, todos os anos, às turmas do 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também ao 3º do Ensino Médio.

Ademais, a pesquisa em tela dedica-se aos anos finais do Ensino Fundamental, assim, tomou-se como objeto de análise apenas os índices de leitura do 9º ano. Para tanto, foi preciso fazer um recorte dentre as redes de ensino de Pernambuco, sendo escolhida a rede estadual. Essa escolha justifica-se no fato de que a rede em questão apresenta índices de leitura estáveis desde 2020, enquadrando-se no Padrão de Desempenho Básico, um parâmetro aceitável, dentro dos critérios do SAEPE. No entanto, é válido ressaltar que apesar do enquadramento Básico, esse não é um sinal positivo, pois há, ainda, um nível superior, o Desejável, que representa estudantes capazes de ir além dos conhecimentos básicos assimilados na etapa

pedagógica em que se encontram. Além disso, é preciso sinalizar o fato de que a rede estadual não se enquadrava no padrão Elementar II por uma diferença de 10,9 pontos, o que acende um alerta para a qualidade da educação pública pernambucana.

Vale reiterar que a pesquisa em questão, busca entender se as avaliações escolares em Língua Portuguesa, elaboradas pelos docentes da rede estadual do 9º ano Ensino Fundamental, estão de acordo com as orientações estipuladas pelo Currículo de Pernambuco (2019) ou se há alguma discrepância entre esses dois documentos. No caso da última alternativa se mostrar verdadeira, a pesquisa em tela também tem interesse em entender se seria ela a responsável pelos índices preocupantes indicados pelo Saepe (2022).

Por fim, além do recorte da rede de ensino, foi necessário realizar um recorte também nas habilidades do Currículo de Pernambuco (2019), de forma que a pesquisa em questão dedicasse-se exclusivamente ao Campo de Atuação “Jornalístico/Midiático”, uma vez que algumas das habilidades com menor taxa de acerto na prova do Saepe (2022) pertencem ao campo em questão.

Assim, a primeira seção desta pesquisa dedica-se ao referencial teórico, onde, amparada fundamentalmente em Marcuschi (1996) e em Kleiman (2011), faz-se a exposição dos conceitos necessários à posterior análise do material recolhido nas escolas. Vale mencionar que o referencial está dividido em quatro subseções, nas quais se aprofundam os temas necessários à discussão, sendo eles: *Concepção de linguagem: o português que se fala na escola*; *O desenvolvimento da competência leitora*; *O currículo de Língua Portuguesa: dos primórdios ao Currículo de Pernambuco*; *A avaliação da competência leitora*.

Em relação à metodologia de pesquisa, conforme aponta Xavier (2015, p. 37), “a adoção de um método consciente representa a lucidez do pesquisador em realizar movimentos estratégicos, organizados e planejados com antecedência para executar um fazer com produtividade e transparência máximas”. Nesse sentido, importa esclarecer que esta pesquisa, de caráter explicativo e também de aplicações práticas, é orientada pelo método analítico. Assim, com base na referida metodologia, foi feita a coleta de avaliações elaboradas por docentes da rede estadual, formando o primeiro *corpus* desta pesquisa.

O segundo passo foi avaliar a amostragem ampla para em seguida restringir os dados através de uma categorização, considerando o objetivo geral e os específicos do trabalho. Essa restrição, por sua vez, se pautou no seguinte critério geral: “ser abrangente e condensar informações relevantes que permitam ao pesquisador compreender, descrever, interpretar e apontar uma resposta para o problema da pesquisa por ele efetuada” (Xavier, 2015. p. 80).

Como critério específico, adotou-se o alinhamento entre o comando da questão e a descrição da habilidade prevista pelo campo Jornalístico/Midiático do Currículo de Pernambuco (2019).

Já na seção de análise foi possível analisar e interpretar o *corpus* com base na fundamentação teórica em questão, expondo os possíveis problemas encontrados na amostragem para, então, finalizar a pesquisa com as considerações finais.

2. Referencial teórico

2.1. Concepção de linguagem: o português que se fala na escola

Segundo Bakhtin (2016, p. 11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, logo, é possível inferir que se são diversos os campos da atividade humana, então assim o são os usos que se dá à linguagem em cada uma dessas situações. Bakhtin ainda pontua que o uso da língua se dá através de enunciados e que estes “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (ibidem), portanto, considerando a organização social contemporânea, pode-se dizer que o lugar em que acontecem as primeiras reflexões e análises, que partem desses enunciados, é uma instituição bastante canônica: a escola.

A escola, enquanto instituição comprometida com a educação dos indivíduos e que promove o encontro entre diferentes sujeitos, endossa o conceito Bakhtiniano de enunciação, uma vez que Bakhtin entende por enunciado “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. [...] Portanto, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém” (Bakhtin, 1992, apud Rechdan, 2003, p. 1), o que justifica - em partes - o estudo formal da enunciação, em forma de gêneros textuais, na escola. No entanto, antes de qualquer aprofundamento no tema da linguagem, é preciso reconhecer e considerar a filiação a uma determinada concepção de linguagem, especialmente no âmbito educacional, uma vez, segundo Marcuschi (2008, p. 50), “o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele”. Portanto, esse é um dos fatores que auxiliam a compreensão do manejo linguístico, independente da esfera na qual este se enquadre.

A língua pode ser vista de diferentes maneiras e, assim, proporcionar diferentes práticas. Dessa forma, de acordo com Marcuschi (2008, p. 59), ela pode ser vista de quatro formas diferentes: a) como uma estrutura; b) como um instrumento; c) como uma atividade cognitiva ou d) como uma atividade sociointerativa situada.

Ademais, conforme aponta Antunes (2003), há duas tendências às quais os estudos linguísticos têm se filiado: uma que entende a língua enquanto sistema - que foca na sistematização dos signos linguísticos e que desconsidera as condições de sua realização - e outra que entende a língua sob uma perspectiva social - porque concebe-a enquanto uma atividade indissociada da interação social que, por sua vez, é intrínseca aos indivíduos e às ações destes nos variados campos de atuação. Sendo assim, cabe mencionar que a pesquisa em questão alinha-se à segunda corrente apontada por Antunes (2003), mas complementa-se a partir da perspectiva textual-interativa defendida por Marcuschi (2008, p. 61), pois “não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo, ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados.”

Dito tudo isso e considerando que a pesquisa em curso debruça-se sob o tema da educação, pode-se fazer os mesmos questionamentos realizados por Marcuschi em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*: quando se ensina língua, o que se ensina? (2008, p. 50) E, quando se estuda língua, o que se estuda? (2008, p. 54). Esclarecer esses questionamentos é essencial para entender, então, aquilo que se busca analisar através da dissertação em andamento.

Em princípio, é importante esclarecer que, os indivíduos que ocupam as escolas, mais especificamente as salas de aula de língua portuguesa, já sabem falar português, portanto, “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (Marcuschi, 2008, p. 55), em um processo que visa a desenvolver a competência da comunicação “no contexto da compreensão, produção e análise textual” (Marcuschi, 2008, p. 55). Dito isso, entende-se que o referido ensino de língua materna deve acontecer por meio de textos, portanto, a reflexão passa a ser, então, como esse texto é abordado e explorado em sala de aula, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 52), um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo [...], uma problemática que tem potencial para comprometer a busca pelo desenvolvimento da competência leitora dos discentes. Ademais, vale ressaltar que, sendo, um problema relacionado à metodologia empregada, seja ela qual for, e não necessariamente ao texto em si, é válido refletir sobre a concepção de língua adotada pela escola e pelo professor de língua portuguesa.

2.2. Gêneros textuais e ensino

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros textuais “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Pode-se dizer, então, que essas atividades são alvo de reflexão e de reprodução nas escolas, que visam, dentre outros objetivos, fornecer um determinado conhecimento sobre certos gêneros textuais - uma vez que nem todos os gêneros interessam e/ou são abordados nas instituições escolares e que a abordagem destes tem um fim específico, muitas vezes revelado pela organização curricular. Entretanto, mesmo sendo “eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Ibidem), fruto das atividades e das necessidades socioculturais, as características supramencionadas são, por vezes, total ou parcialmente ignoradas pelas escolas e/ou pelos professores de Língua Portuguesa, intencional ou não intencionalmente, na abordagem dos gêneros textuais.

Há ainda que se mencionar o fato de que, seguindo ainda o pensamento de Marcuschi (2010), apesar de assumir estruturas tipológicas e linguísticas prototípicas, os gêneros caracterizam-se majoritariamente por suas funções comunicativas. Assim, é importante que todo contexto de produção e de uso desses textos seja levado em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem, ainda que sob uma forma fictícia, tentando reproduzir a realidade. Tudo isso suscita questionamentos sobre qual seria, então, a melhor forma de trabalhar um determinado gênero nas aulas de linguagem, especialmente da prática de apresentar primeiro características estruturais e linguísticas de um texto, descontextualizadas da situação de uso e produção.

Ainda considerando a perspectiva de Marcuschi (2010, p. 19), entende-se a língua como uma “atividade social, histórica e cognitiva”, ou seja, seguindo uma perspectiva funcional e interativa da língua e admitindo que, segundo Bakhtin, é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por um gênero, é válido, enquanto docente de linguagens, reconhecer as características sociocomunicativas dos gêneros textuais. São elas: conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição (Marcuschi, 2010, p. 22). É inevitável questionar, então, se não seriam essas as características a serem “ensinadas” pelos docentes aos seus alunos, e, conseqüentemente, avaliadas durante o processo de ensino-aprendizagem escolar. Além disso, sabe-se que o discurso materializa-se no texto, então a adequação a uma estrutura, durante o ensino do idioma adequa-se a um discurso que, inevitavelmente, faz parte de um domínio discursivo, com características e objetivos bastante singulares. Assim, para suprir tais aspectos, é que se faz uso de uma gama tipológica.

Marcuschi (2010) também destaca a importância de adaptar as atividades de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, algo que pode resultar em atividades mais significativas e engajadas. Afinal, essa flexibilidade no ensino é crucial, pois reconhece a diversidade de experiências e contextos dos alunos, permitindo que cada um aproprie-se do conhecimento de maneira única.

Em relação aos manuais de ensino, o autor observa que, embora haja uma variedade de gêneros apresentados, muitos deles são apenas superficialmente explorados, o que pode levar a uma compreensão limitada por parte dos alunos. Essa crítica é um chamado à ação para educadores e autores de materiais didáticos, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais profunda e analítica que realmente prepare os alunos para o uso dos gêneros em contextos reais.

Por fim, Marcuschi posiciona-se a favor de um ensino que busque a produção de textos autênticos, em vez de enunciados isolados, o que se alinha às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para interagir de forma mais eficaz em diversos contextos comunicativos.

2.3. O desenvolvimento da competência leitora

De acordo com Marcuschi (1996, p. 64), “a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua”, porém, ainda segundo o autor, a habilidade em questão não é algo inato ao ser humano, por isso, “deve ser treinada” (ibidem) e este treino, por sua vez, acontece - ou deveria acontecer - formal e sistematicamente nas escolas, progredindo gradualmente no decorrer das séries escolares. Dessa forma, seria possível formar, ao final dos dezesseis anos escolares, leitores competentes, mas nem sempre é isso que acontece, visto que, conforme apontado por Marcuschi (1996), muitos exercícios de compreensão leitora, propostos pelo material didático usado nas escolas, não passam de cópiação, uma atividade descompromissada com o propósito da competência leitora.

Paralelamente a tudo isso, pode-se dizer que a reflexão crítica é algo essencial para a formação de qualquer indivíduo e que parte do desenvolvimento dessa reflexão parte de atividades de compreensão realizadas na escola, daí a importância atrelada à referida cópiação, mas

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na

mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...partes do texto. (Marcuschi, 1996, p. 64)

Esses exercícios, porém, não são inúteis, segundo a ótica de Marcuschi (1996), mas não devem ser considerados exercícios de compreensão porque não o são, afinal, “Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia” (Marcuschi, 1996, p. 64-65), além de que exercícios de cópiação, em sua maioria, focam nos aspectos formais do texto, algo que nem sempre está alinhado ao objetivo de formação crítica estipulado para os estudantes. Dessa forma, “O máximo que [...] conseguem é evidenciar a má noção do que seja compreender um texto”, o que é preocupante, pois espera-se que o professor de língua portuguesa seja plenamente capaz de conduzir os estudantes a uma boa formação leitora e de escolher e elaborar bons materiais didáticos.

Assim, muitos materiais didáticos, segunda aponta Marcuschi (1996, p. 71), apresentam exercícios com o seguinte perfil: a) perguntas respondíveis sem a leitura do texto; b) perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto; c) perguntas para as quais qualquer resposta serve; e) perguntas que só exigem exercício de caligrafia. Portanto, em nenhum dos itens percebe-se a presença de conteúdos que desafiem os estudantes, fazendo com que estes permaneçam apenas na superfície textual.

Dito tudo isso, importa esclarecer, então, quais processos caracterizam a compreensão textual. O primeiro deles é, como discorrido no item 2.1 desta pesquisa, a concepção de linguagem, afinal, ela é o ponto de partida de qualquer trabalho com a língua. Como inferido a partir do perfil de exercícios discutidos por Marcuschi (1996), percebe-se que estes entendem a língua enquanto um código desprovido de contextualização, no entanto, “a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura” (Marcuschi, 1996, p. 72). Além disso, essa concepção de base estruturalista ignora algo essencial: a co-autoria do leitor, uma vez que parte dos sentidos do texto são “completados pelo leitor” (ibidem).

Ademais, Marcuschi (1996) também entende que, aliada à noção de língua, é preciso considerar também uma concepção de texto, pois “A escola trata o texto como um produto acabado e que funciona como uma cesta natalina, onde a gente bota a mão e tira coisas. O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo” (Marcuschi, 1996, p. 73). Sendo assim, ele permite leituras diversas, o que evidencia o problema dos exercícios escolares: entender que as respostas serão sempre objetivas, tal qual uma disciplina exata, todavia, cabe lembrar que a língua portuguesa não é uma dessas disciplinas, portanto,

nem sempre as respostas serão óbvias e padronizadas, especialmente porque “uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos conhecimentos pessoais que os indivíduos têm” (ibidem).

Por fim, Marcuschi (1996) também entende que a inferência¹ é uma das ferramentas essenciais para a compreensão textual e esta, por sua vez, acontece a partir da disposição de informações textuais e não textuais. Portanto, segundo Marcuschi (1996, p. 74), “podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos”, assim, diferente da cópiação, os exercícios de compreensão e interpretação textual devem levar o leitor a produzir sentidos. Para isso, a língua não pode ser somente um código, nem o texto pode configurar-se como um objeto exato. Entretanto, a compreensão também não é algo impreciso, visto que, na verdade, ela “é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida” (ibidem). O que significa dizer que nem todas as leituras de um mesmo texto serão corretas ou coerentes, afinal, justamente por não ser uma ciência exata, a compreensão textual também é passível de erros, cujo raciocínio pode ser reordenado na escola.

Ademais, de acordo com Marcuschi (1996), a compreensão textual pode ser entendida a partir de cinco horizontes, que representam as diversas maneiras de ler um determinado texto.

Quadro 1 - Os cinco horizontes da compreensão conforme Marcuschi (1996)

1. Falta de horizonte	Essa “é a perspectiva dos exercícios escolares” (Marcuschi, 1996, p. 75), pois representa a cópiação, na medida em que apenas se copia o que está dito no texto. As informações fornecidas pelo autor são soberanas e entendidas como algo objetivo.
2. Horizonte mínimo	É feita uma identificação e seleção de informações, ainda de forma objetiva, para que sejam parafraseadas. A inferência é mínima.

¹ [...] atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas (Marcuschi, 1996, p. 73).

3. Horizonte máximo	É o nível das atividades inferenciais, cujas leituras não se reduzem à superfície do texto, chegando até às entrelinhas. Nesse horizonte “temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio” (Marcuschi, 1996, p. 76).
4. Horizonte problemático	Nesse nível acontecem extrapolações textuais, especialmente provenientes de conhecimentos pessoais, fazendo com que inferências incorretas sejam apontadas.
5. Horizonte indevido	É o horizonte das leituras erradas, que contrariam o texto original.

Fonte: Pesquisadora (2024)

Somado à questão dos horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (1996), há de se considerar também o fato de que a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando, assim, o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender (Kleiman, 2011, p. 9). Esses processos, por sua vez, passam por níveis de conhecimento, pois “existe uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas, pragmáticas, a nível de sentença, período, parágrafo, [...] que tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e real” (Kleiman, 2011, p. 9). Portanto, para que os referidos processos típicos da compreensão possam se materializar em favor do desenvolvimento da competência leitora de um indivíduo, é preciso estimular a rede mencionada por Kleiman, algo que, por sua vez, deseja-se alcançar, dentre vários recursos, através do currículo de Língua Portuguesa, afinal, ele é uma das ferramentas que proporciona o estudo dos aspectos sintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos da língua no contexto do ensino básico.

Ainda segundo Kleiman (2011, p. 10), “a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, muitas vezes de ações e de motivações”, o que permite concluir que, para atingir os objetivos da competência leitora, é preciso analisar os mais diversos textos, com os mais diversas dimensões da compreensão leitora. Daí, novamente, a necessidade de ponderar e seguir os

currículos escolares, pois eles definem quais gêneros textuais serão abordados em cada série escolar. No entanto, vale salientar que a liberdade docente para realizar uma curadoria própria de textos também é essencial, especialmente quando/se o currículo não considera particularidades socioeconômicas e culturais dos jovens a que atende.

Dito tudo isso, ao docente de Língua Portuguesa, faz-se necessário conhecer os processos que são pré-requisitos para o ato de compreender, a começar pela necessidade de objetivos e de propósitos específicos - estratégias de metacognição² - por parte do leitor em relação ao objeto de análise, algo que, ainda segundo Kleiman, não é favorecido pelo contexto escolar uma vez que “nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua” (2011, p. 30). Esse cenário, por sua vez, tem potencial para atrapalhar a construção e a mobilização de possíveis estratégias, por parte do estudante, que possibilitem a busca de sentidos no texto e a consequente compreensão leitora.

Ademais, ainda sob o aspecto da necessidade de objetivos e propósitos na leitura, Kleiman também pontua que “somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico” (2011, p. 30-31), o que reforça a necessidade de o docente elaborar planejamentos de aula conscientes e objetivos, conforme as habilidades que os currículos pedem a fim de que os estudantes também possam reconhecer essas metas, afinal, “há evidências de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (2011, p.30). O mesmo vale para a elaboração de materiais didáticos e avaliativos, uma vez que eles devem seguir um propósito bem definido, a fim de levar os discentes a desenvolver suas respectivas habilidades leitoras.

Importa mencionar também que “há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos” (Kleiman, 2011, p. 32). Portanto, não há como padronizar esse processo, especialmente porque nele ainda é preciso considerar as particularidades de cada leitor, porém, é possível apresentar estratégias de leitura, como o *scanning*³ e o *skimming*⁴ - essenciais para o processamento da leitura -, além de fornecer e/ou estimular a gama de conhecimentos prévios - sejam eles culturais ou linguísticos - que um indivíduo pode ter

² [...] estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento (Kleiman, 2011, p. 34).

³ [...] mecanismo para apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos (Kleiman, 2011, p. 33).

⁴ [...] pré-leitura seletiva [...] que consiste em ler, por exemplo, seletivamente os primeiros ou últimos períodos de parágrafos, as tabelas, ou quaisquer outros itens selecionados pelo leitor a fim de obter uma ideia geral sobre o tema e subtemas (Kleiman, 2011, p. 33-34).

acesso na escola. Além disso, para que essas estratégias sejam eficazes e a leitura não se torne um processo mecânico, que não conduz à aprendizagem, é preciso haver motivação que, por sua vez, pode ser materializada através da já mencionada necessidade de estabelecer objetivos claros no cotidiano das aulas de linguagens. Do contrário, é possível que muitas atividades se tornem improdutivas e perder seu respectivo valor pedagógico.

Importa mencionar também que a criação prévia de hipóteses de leitura facilitam o processo de compreensão e de interpretação textual, mas que, para essa criação, novamente, é preciso que os objetivos de leitura estejam bem definidos, uma vez que é a partir deles que os estudantes poderão criar possíveis hipóteses daquilo que será encontrado em um texto. Afinal:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; [...] na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, chegando esse conhecimento. (Kleiman, 2011, p. 43)

O processo acima mencionado, ainda segundo Kleiman (2011), nada mais é do que estratégias que levam à compreensão textual. Sendo assim, é possível perceber que, como já mencionado anteriormente, o estudante precisa estar em constante contato com os mais diversos gêneros textuais, especialmente aqueles com os quais existe um contato no cotidiano, não restringindo-se somente ao contato com os textos cuja circulação concentra-se quase que exclusivamente nas aulas de língua portuguesa. Além disso, conforme é possível perceber através das palavras de Kleiman (2011), também é preciso considerar possíveis lacunas de conhecimento, proveniente das mais diversas ordens, que, por sua vez, podem comprometer o processo supramencionado - como o desconhecimento de uma determinada palavra -, bem como o grau de comprometimento do estudante com o texto em questão, pois “o texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo” (Kleiman, 2011, p. 47).

Aliadas às estratégias de leitura conscientes, tal qual a criação de hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas durante o ato de ler, há também estratégias inconscientes, cognitivas⁵, como as inferências. As inferências são guiadas por alguns princípios, como o da economia, que, por sua vez, determina a regra da recorrência, uma regra que faz com que sejam mobilizados ferramentas como “repetições, substituições, pronominalizações, uso de

⁵ Segundo Kleiman (2011, p. 50), as estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto.

dêiticos e de frases definidas” (Kleiman, 2011, p. 51) e que ajudam no processo de compreensão na medida em que fornecem ao leitor as referências de informações já mencionados e/ou daquelas que são recentes.

Além da regra da recorrência, Kleiman (2011) também destaca a regra da continuidade temática, que, ainda considerando a busca por ligações entre as partes do texto, centra-se no relacionamento entre temas. Para tanto, essa regra baseia-se na expectativa de que se um determinado tema for abandonado em detrimento de outro, então eles devem possuir alguma relação, do contrário, haverá uma descontinuidade temática, que implicará em dificuldades para a compreensão textual.

Kleiman (2011, p. 52-54) fala também sobre outros princípios e regras além dos que já foram previamente mencionados. São eles: a) princípio da canonicidade; b) regra da linearidade; c) princípio da coerência; d) princípio da relevância; e) princípio da não contradição.

O primeiro dos princípios elencados por Kleiman trata do horizonte de expectativas do leitor em relação à ordem dos acontecimentos, não se restringindo ao aspecto linguístico, mas extrapolando-o na medida em que reflete na linguagem a ordem natural do mundo. Dessa forma, o leitor tende a sempre pressupor que “o antecedente precede o pronome, que o indefinido passa a ser depois do definido, que o dado precede o novo, que o tópico precede à informação sobre o tópico” (2011, p. 52) e, quando essa expectativa - que fornece inferências mais automáticas - não se cumpre, a tendência é que as inferências tornem-se menos automáticas, dando ao leitor, muito mais trabalho e, conseqüentemente, tornando o texto mais difícil. Pode-se inferir, então, que o contato com textos que exigem uma desautomatização pode ser um dos motivos pelos quais os estudantes, de forma geral, abandonam uma determinada leitura.

Diretamente relacionada ao princípio da canonicidade, a regra da linearidade ajuda o leitor a “estabelecer relações entre pronomes anafóricos, dêiticos, e seus antecedentes” (Kleiman, 2011, p. 53), uma vez que estabelecendo essas relações de forma contínua e automática, a leitura assume essas mesmas características e favorece, assim, a compreensão textual. Dessa maneira, o oposto também é válido: “quando a ordem não é linear sequencial, então a leitura pode se tornar mais complexa pois faz-se necessário procurar conscientemente o nome ao qual o pronome se refere” (Kleiman, 2011, p. 53), um processo que se pauta na *regra da distância mínima* e este postula como referente de um pronome ou de algum dêitico o antecedente que estiver mais próximo.

Sabe-se também que em um texto não há apenas informações dos níveis semântico e sintático, uma vez que é preciso considerar também as informações extralinguísticas. Assim, é possível que as informações desses níveis entrem em conflito, fazendo com que o princípio da coerência entre em vigor. Esse princípio tem como base a escolha da informação que tornar o texto coerente, diante de um caso de interpretações conflitantes, porém, há de se considerar ainda o fato de alguns estudantes não possuírem uma bagagem de conhecimentos que possam sustentar uma escolha como essa, que, por sua vez, exige um raciocínio mais complexo, uma vez que essa escolha deve acontecer de forma consciente e levando em consideração tudo o que foi lido até então. Ademais, considerando ainda o cenário em que informações conflitantes, além do princípio da coerência, há também o princípio da relevância, que determina a escolha da informação mais relevante para o desenvolvimento do tema em questão. Cabe mencionar também que o princípio da coerência postula a regra da não contradição, que mantém a referência de um pronome ou de um dêitico suspensa até que se encontre uma referência que satisfaça a coerência do texto. Juntos, os dois princípios mencionados asseguram a manutenção de tópico, a nível macro ou micro, ou seja, ajudam a manter a coesão e a coerência em torno de um tema central ao longo de um texto.

A manutenção de um tema, por sua vez, pode ser auxiliada por marcações formais que ajudam na reconstrução do mesmo, porém, segundo Kleiman (2011, p. 56)

“os mecanismos formais para a manutenção e para a progressão temática não são uma exigência de boa formação textual; no entanto, a leitura pode se tornar mais fácil, sem que haja necessidade de desautomatização de estratégias, [...] de outra maneira, pode ser o caso, especialmente tratando-se de leitores menos proficientes, que estes encontrem dificuldades para relacionar os parágrafos.”

Todavia, independente da presença ou da ausência das marcações, é preciso que o leitor reconheça, em princípio, o tema com o qual está lidando, do contrário, será quase impossível depreender certas ligações textuais. Além disso, essa depreensão é facilitada, conforme afirma Kleiman (2011, p. 58), “quando o título relaciona-se com a temática e quando o tema é apresentado logo nos parágrafos iniciais”. Logo, esse processo torna-se mais complicado uma vez que o oposto acontece, especialmente no caso de indivíduos que já possuem problemas de leitura, como é possível encontrar nas salas de aula das escolas brasileiras.

A partir de toda a fundamentação exposta, pode-se concluir que a depreensão temática, bem como a construção e o reconhecimento da coesão entre os elementos contínuos e descontínuos de um texto acontecem através de um processo cognitivo inconsciente - na maioria das vezes- e que, normalmente, suprem as expectativas de leitura dos indivíduos. Em

outras palavras, a compreensão acontece porque os princípios e regras supramencionados materializam-se conforme o esperado. Sendo assim, esse processo torna-se muito mais consciente quando é desautomatizado a partir de alguma quebra de expectativa. Esse último cenário representa um desafio para o leitor, especialmente para aqueles que são menos proficientes, afinal, “a exploração de elementos formais na reconstrução de relações lógicas é uma característica do leitor proficiente [...] e quanto mais complexo for o texto, mais se faz necessário o controle ativo desse processo através das estratégias metacognitivas” (Kleiman, 2011, p. 62).

Portanto, ao docente que lida frequentemente com o desempenho em leitura dos estudantes, importa analisar, através do material avaliativo de cada aluno, a observância da aplicação dos princípios e regras expostos anteriormente, visto que reconhecida uma determinada dificuldade, as intervenções pedagógicas podem ser tomadas com mais consciência e eficácia.

2.4. O currículo de Língua Portuguesa: dos primórdios ao Currículo de Pernambuco

A língua portuguesa percorreu uma longa jornada antes de adentrar formalmente nos currículos escolares do Brasil, uma vez que esse processo esteve intrinsecamente atrelado à formação das escolas da então colônia portuguesa e, conseqüentemente, ao reconhecimento - ou apagamento - das línguas que circulavam no ambiente colonial. Dessa forma, segundo Soares (2002, apud Pietri 2010, p. 73), “a disciplina língua portuguesa tem sua inclusão tardia no currículo escolar brasileiro, o que ocorreu nas últimas décadas do século XIX”, especialmente porque o latim ocupava o espaço principal no ensino formal, atendendo as demandas dos filhos dos colonos, que, segundo Fávero (2021), já dominavam o português, de forma que o foco do ensino passou a ser instruí-los na língua erudita da época.

Ademais, cabe mencionar também que “Até o século XVII, [...], o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular” (Pietri, 2010, p. 73), cenário que só começou a ser modificado durante o Império, mais especificamente a partir das intervenções do Marquês de Pombal, que, dentre outras reformas, centralizou a língua portuguesa, proibindo qualquer outra que não esta - à exceção do latim. Assim, segundo Bunzen (2011, p. 892), passou-se a ensinar “Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII”, de forma que, ainda sob a ótica de Bunzen (2011) alicerçado em Soares (2002), tem-se a língua portuguesa enquanto “componente curricular” em meio a um currículo de base humanística. No entanto, cabe

menção que as ações de Pombal e o “currículo de língua portuguesa” em vigor fomentaram uma visão instrumentalista acerca do idioma em questão, repercutindo, futuramente, na maneira com a qual o português passou a ser ministrado nas escolas. Ademais, importa dizer também que após a independência brasileira, o ensino de língua materna foi ainda mais fomentado “através do uso da gramática da “língua nacional” (Bunzen, 2011, p. 893) uma vez que o processo de gramatização da língua estava a todo vapor e que “a gramática foi um vetor fundamental de estruturação disciplinar” (Dionísio, 2000, p. 55 apud Bunzen, 2011, p. 894).

Cabe mencionar ainda que, atrelado à gramática, outro pilar do ensino de língua portuguesa, nessa época, foi a literatura clássica, que “passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever” (Razzini, 2000, p. 43) e que, por sua vez, servia de pretexto para análises gramaticais. Além disso, é também no fim do império que dois acontecimentos impulsionam o ensino de língua materna: a criação do cargo de professor de português e a inclusão da disciplina nos exames preparatórios para o acesso ao ensino superior. Tudo isso aponta para uma maior organização da disciplina e, conseqüentemente, de seu currículo.

Vale lembrar que “gramática e retórica prevaleceram do século XVI ao século XIX na área de estudos da língua” (Soares, 2002, apud Pietri, 2010, p. 73), uma vez que desde os primórdios da educação brasileira adotou-se currículos que prezavam pelo “bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas” (Bunzen, 2011, p. 888), como o *Ratio Studiorum* e que, mesmo reformulado, perpetuou seus fundamentos, estendendo-os ao ensino de língua materna. Esse cenário, por sua vez, sofreu mudanças mais significativas a partir da metade do século XX, posta a criação do “Ministério da Educação e da Saúde Pública” (Bunzen, 2011, p. 896) e “em função da progressiva transformação nas condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola” (Pietri, 2010, p. 74), exigindo a reformulação das funções e objetivos da escola e da própria disciplina de língua portuguesa. Dentre as mudanças dessa época, destaca-se a alteração no perfil do alunado, devido à tentativa de democratização do ensino e a conseqüente presença das massas nas instituições escolares. De acordo com Pietri (2010), foi preciso intensificar a contratação de professores, um processo que resultou em “prejuízos para a qualidade de ensino” (Pietri, 2010, p. 74), na medida em que houve uma “menor seletividade na contratação desses profissionais” (ibidem), resultando na presença de docentes mal preparados nas salas de aula.

Mesmo diante do cenário exposto, é na transição da década de cinquenta para sessenta que a língua portuguesa passa “a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado” (Soares, 2002, apud Pietri, 2010, p. 74), propondo o estudo gramatical a partir de textos, em um processo que se refletiu majoritariamente nos livros didáticos e na função que

estes assumiram - no lugar do professor - de preparar aulas e exercícios, uma vez que o trabalho com a leitura a partir da literatura nacional de “bons autores” já vinha, segundo Bunzen (2011), se intensificando desde a década de 40, época em que os materiais didáticos já procuravam adequar-se a essas demandas e também abordar “Instruções Pedagógicas para a execução do programa de Português” (Bunzen, 2011, p. 897) em suas respectivas composições. Dito isso, pode-se dizer que esse período possui duas características marcantes: a manutenção da supervalorização do estudo gramatical e a dependência dos professores de língua portuguesa em relação ao livro didático, uma vez que este realizava o trabalho de selecionar textos e preparar atividades, de maneira que formou-se, gradualmente, um cânone literário que se perpetuou por décadas.

No geral, percebe-se que o Programa de Português de 1951 priorizava exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos: “a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente” e “a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário”. (Bunzen, 2011, p. 897-898)

Assim, a partir da década de 1960 a construção curricular da disciplina em análise ganha novos atores, uma vez que a institucionalização da LDB de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) “apostou no federalismo e na autonomia dos Estados na definição de sua política educacional” (Bunzen, 2011, p. 899), fazendo com que professores, produtores de livros escolares e o próprio Estado participassem da construção do currículo não só de língua portuguesa, mas das outras disciplinas de forma geral. Mesmo com essa grande mudança, o ensino de gramática expositiva continuou como um dos pilares curriculares da disciplina de língua portuguesa. A leitura, através do ensino de Expressão Oral, também ganhou mais espaço, no entanto, novamente vê-se esse espaço delineando-se sob os contornos dos autores brasileiros do último século.

Já a década de 1970 é iniciada com a lei n. 5.692/71, que institucionalizou oito anos de educação obrigatória no então primeiro grau - hoje entendido como o ensino fundamental. No entanto, mais do que nunca, a língua assume um caráter utilitarista, em decorrência da perspectiva de ensino fomentada pelo regime militar que vigorava na época e que se debruçava sob o tecnicismo em virtude da valorização da educação com fins à qualificação para o mundo do trabalho. “Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos” (Pietri, 2010, p. 74), de forma que a língua passou a ser vista como comunicação, conforme aponta Soares (2002), enquanto os currículos, outrora humanistas, passaram a ser profissionalizantes - no caso do 2º grau -, além de que coube “aos

professores e diretores da escola a construção dos programas para cada série” (Bunzen, 2011, p. 901).

Além disso, foi ainda nessa época tão conturbada que se intensificam as discussões em torno da concepção de leitura e do ensino da gramática. Assim, pode dizer que “O período em questão caracterizar-se-ia, em relação ao trabalho escolar com a linguagem, pela busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho” (Pietri, 2010, p. 75), o que representa, de certa forma, uma ruptura - pelo menos em teoria - com a educação tradicional - focada na transmissão e na assimilação de conteúdos -, que outrora assumiu o ensino de língua com base em uma única vertente: a escrita literária.

Paralelamente a tudo isso, a partir da década de setenta, foi reconhecida, também, a necessidade de “um conjunto mínimo de conhecimentos comuns para o ensino em caráter nacional” (Pietri, 2010, p. 76), além de que, há de se mencionar também que a virada da década de 70 para 80 foi marcada por uma crise no ensino de língua materna, especialmente no quesito escrita e leitura, o que fomentou a produção de “propostas curriculares estaduais” (Bunzen, 2011, p. 902), especialmente voltadas, ainda segundo Bunzen (2011), para procedimentos do que para conteúdos específicos. Ademais, é nessa época que também a vertente sociointeracionista da linguagem ganha destaque, junto com a noção de ensino de linguagem a partir do texto e a problematização do ensino da gramática.

Assim, nesse cenário em que o currículo escolar é alvo de tantas mudanças, a década de oitenta é encerrada com o fato de que “não há mais uma fixação e sequenciação de programas em nível nacional e que hoje o que se faz é a fixação e sequenciação de objetivos para cada área. Com base nesses objetivos é que se fixam os conteúdos” (Fregonezi, 1999, p. 19 apud Bunzen, 2011, p. 904), o que reforça a presença das propostas curriculares no momento em questão, dentre elas, a proposta de formação do Currículo de Pernambuco (2019).

Antes de seguir com a reflexão acerca da disciplina de língua portuguesa no Currículo de Pernambuco (2019), importa fazer menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que surgiram na década de 90 e que tinham como objetivo orientar e padronizar a educação básica no Brasil, proporcionando diretrizes para a elaboração dos currículos das escolas. Dessa forma, almejava-se garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes brasileiros, independentemente da região do país, promovendo a formação integral dos discentes e o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Nesse sentido, cabe mencionar que, no quesito língua portuguesa, os PCN já adotavam a noção de ensino

como prática social, pautada na reflexão e nos usos da linguagem, seguindo na contração do tradicionalismo, cujas raízes estão, como já exposto, nas origens da educação brasileira. Assim, segundo Bunzen (2011, p. 906)

“a disciplina assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80.”

A partir do exposto, percebe-se que a constituição dos currículos estaduais é bastante recente, uma vez que as bases e parâmetros estaduais também o são. Dito isso, o Currículo de Pernambuco (2019, p. 15) “é fruto de uma articulação entre a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE). Tem por base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (2012)” e teve sua primeira versão em 2015. Em relação a elaboração desse documento, importa dizer também que ele foi elaborado colaborativamente por “uma equipe composta por redatores, coordenadores das etapas da Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, articulador municipal e coordenadores estaduais” (Pernambuco, 2019, p. 16), além da contribuição de professores e especialistas, evidenciando a caráter democrático do currículo e a preocupação em atender, verdadeiramente, as demandas dos estudantes pernambucanos. Assim, segundo o próprio documento,

“Pernambuco constrói um currículo que valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo, como também os princípios éticos e humanos, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa.” (Pernambuco, 2019, p. 17)

Além disso, o documento em questão valoriza as diferentes formas de linguagem com o objetivo de que o estudante se aproprie dessas linguagens para refletir e intervir em seu meio, de forma autônoma e crítica. No entanto, no que tange especificamente ao eixo de leitura, conforme o próprio currículo aponta, o “foco recai sobre a interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador e os textos, tanto na modalidade escrita quanto oral” (Pernambuco, 2019, p. 81), a fim de que formar leitores proficientes e críticos a partir do contato com diferentes textos dentro do contexto escolar. Para que isso aconteça de forma produtiva, o Currículo de Pernambuco (2019, p. 82) aponta uma série de recomendações como:

(1) reconstruir e avaliar as condições de produção e recepção dos textos de diferentes gêneros e esferas discursivas, como também a textualidade – organização, progressão temática, estabelecimento de relações entre as partes do texto –; (2) avaliar criticamente as temáticas tratadas e a validade das informações e dados; (3) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; (4) selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes

objetivos e interesses e (5) envolver-se pela leitura de textos literários, textos de divulgação científica e textos jornalísticos.

Alinhado a essas recomendações, o currículo em questão também estipula dez competências específicas para o ensino fundamental, materializadas através das habilidades curriculares divididas por campo de atuação. Vale salientar que, para os fins desta pesquisa, serão analisadas apenas as habilidades e os objetos de conhecimento do campo Jornalístico/Midiático.

2.5. A avaliação da competência leitora

Uma vez que o currículo de língua portuguesa ganhou forma e foi implantado nas escolas, surgiu uma nova demanda: aferir o nível de conhecimento dos estudantes e, conseqüentemente, obter um parâmetro dos avanços e das necessidades da educação pública no Brasil. É nesse contexto que surge o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Saepe (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco).

O primeiro é um indicador nacional, baseado no Saeb, que revela a qualidade do ensino nas escolas públicas e que ajuda a estabelecer políticas públicas voltadas para a educação a partir “das metas de qualidade para a educação básica” (Brasil, 2024). Já o Saeb “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (Brasil, 2024). As provas veiculadas pelo Saeb são aplicadas a cada dois anos nas redes municipal e estadual, além de haver, também, uma amostra da rede privada. No entanto, para os fins da pesquisa em tela, importam os resultados do Saepe, uma vez que a análise empreendida debruça-se sob o 9º ano do ensino fundamental das escolas estaduais pernambucanas.

O Saepe foi criado no ano 2000 com o objetivo de “monitorar a efetividade das políticas públicas que garantem o direito à educação gratuita e de qualidade para a população” (Caed, 2021), através de testes padronizados de múltipla escolha, aplicados tanto na rede estadual quanto na municipal, para os estudantes do 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio. Cabe mencionar que a partir de 2016, o 2º ano do Ensino Fundamental também passou a ser contemplado pelo sistema avaliativo mencionado com vistas a avaliar as questões relacionadas à alfabetização e que a prova contempla apenas dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Cientes de que cada etapa escolar demanda objetivos específicos, o Saepe estabelece padrões de desempenho estudantil, a fim de identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, esse sistema avaliativo também entende que, para mitigar as desigualdades educacionais, é preciso “proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais” (Caed, 2021), o que justifica a presença dos quatro padrões de desempenho estipulados pelo sistema: Desejável, Básico, Elementar I e Elementar II, nos quais as habilidades curriculares são divididas em dez níveis.

No padrão Desejável, estão os estudantes cujo desenvolvimento está além daquilo que é estabelecido para a etapa escolar em que se encontram. Portanto, é um patamar de maior proficiência em relação ao manejo da Língua Portuguesa, uma vez que os indivíduos encontram-se entre os níveis seis e dez, pontuando 271 ou mais. Já o padrão Básico engloba os alunos que conseguem atingir as habilidades e competências previstas para sua etapa de desenvolvimento, mas que ainda precisam aprofundar mais esses conhecimentos. Sendo assim, encaixam-se no padrão Básico os estudantes que pontuam entre 236 e 270, ficando entre os níveis quatro e cinco estipulados pelo Saepe. Os padrões Elementar I e II englobam, respectivamente, os níveis um e dois; e três, sendo, portanto, os padrões que representam os estudantes com maiores dificuldades, pois, enquanto o primeiro abarca os estudantes que ainda não conseguem atingir adequadamente o mínimo exigido para sua etapa escolar, o segundo compreende os indivíduos “com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram” (Caed, 2021).

Ademais, importa saber, também, que a prova do Saepe é pautada em uma matriz de referência, que, por sua vez, é um recorte do currículo das etapas escolares do 3º, do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio. Assim, faz-se necessário, para esta pesquisa, conhecer a matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano, proposta pelo Saepe.

Matriz de referência do 9º ano do Ensino Fundamental

Descritor	Habilidade Projeto
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D06	Localizar informação explícita em um texto.
D07	Inferir informação em um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais, advérbios, conjunções e locuções conjuntivas.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: SAEPE (2022).

A partir da análise da referida matriz, percebe-se que a prova do Saepe, tal qual o Currículo de Pernambuco (2019), dedica-se às habilidades necessárias à competência leitora, de forma que é possível, então, obter, através dos resultados da avaliação, um parâmetro do

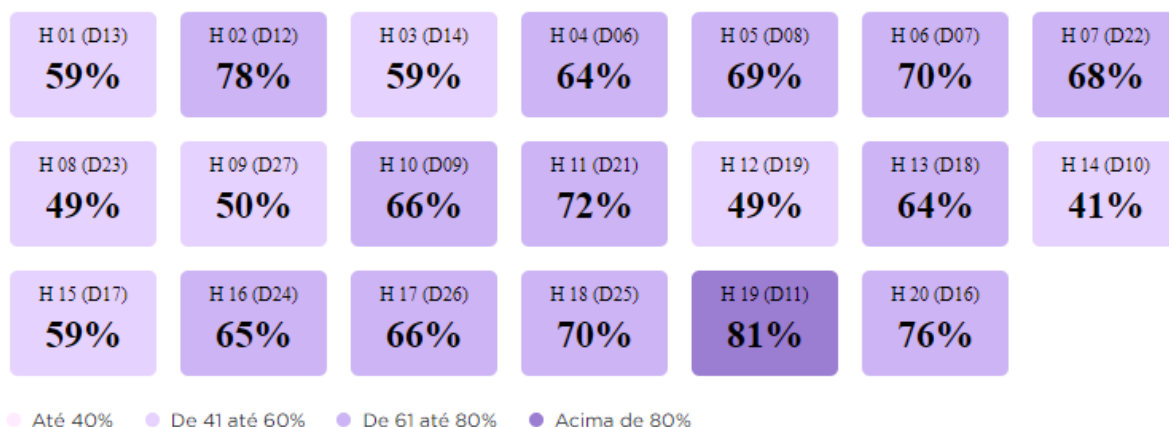
desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, pensar em estratégias de intervenção para as necessidades latentes.

Os resultados da aplicação de 2022 do referido sistema avaliativo revelam uma diferença não tão significativa entre as redes municipal e estadual, pois, enquanto a proficiência média da rede estadual foi de 245,6, a da rede municipal alcançou 234,7. Uma diferença de 10,9 pontos, mas que categoriza a primeira no padrão de desempenho Básico e a segunda, no padrão Elementar II. Assim, apesar de o resultado da rede municipal indicar potenciais necessidades mais latentes que as da rede estadual, essa pesquisa ainda dedicar-se-á à segunda rede por entender que esta está no limite dos Padrões de Desempenho positivos.

Mesmo diante desse limite, é preciso reconhecer que a rede estadual contava, em 2022, com 34% de seus estudantes no padrão Desejável, valor que se repetiu em relação ao de 2020 e que aumentou em relação a 2021. Algo semelhante pode ser dito sobre o nível básico, que se manteve em 25% desde 2020. Já o nível Elementar II, assim como o Desejável, obteve os mesmos resultados de 21% em 2020 e em 2022, tendo uma breve queda de 17% em 2021. Por fim, o nível Elementar I englobou a menor quantidade de estudantes, 20%, tanto em 2020 quanto em 2022, sofrendo um aumento de 22% apenas em 2021. Ademais, é válido dizer também que, em 2022, o Saepe contou com 92% de participação, o que resultou em mais de trinta mil estudantes avaliados, gerando uma proficiência média de 246 pontos.

Por fim, no exame de 2022, a rede estadual contou com um acerto total médio de 64%, que, por sua vez, ainda estaria abaixo da média escolar, assim como o resultado de quatorze das vinte questões, se esse fosse o parâmetro em questão. Além disso, os resultados em questão demonstram, em ordem crescente, melhor rendimento nos descritores D07, D25, D21, D16, D12 e D11, referentes às habilidades da matriz de referência do nono ano do Ensino Fundamental que, dentro dos horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (1996), solicitam, em alguns casos, inferências mínimas. Ademais, é preciso considerar também que o comando da questão pode impactar diretamente na maneira como o estudante recebe e tende a compreender o enunciado, possibilitando uma maior quantidade de erros ou de acertos. Todavia, a aplicação de 2022 do Saepe não estava disponível em domínio público durante a realização da pesquisa em questão, de forma que, além dos resultados a seguir, não foi possível analisar os comandos da referida avaliação.

Acerto por habilidade Saepe 2022



Fonte: SAEPE (2022).

3. Metodologia

Segundo Xavier (2014, p. 36), “Método é uma forma de ordenar e organizar etapas de uma ação para atingir um objetivo específico”. Assim, com base nesse apontamento é que se pode dizer que a pesquisa em tela possui um propósito explicativo, de forma que todos os métodos adotados para que a análise em questão pudesse tomar corpo, pautaram-se em recursos que pavimentam o propósito de melhor compreender a disposição do eixo de leitura, mais especificamente do campo jornalístico-midiático, em materiais avaliativos do último ano do Ensino Fundamental.

Cabe mencionar ainda que todo este projeto originou-se de um potencial problema, uma vez que, primordialmente, estabeleceu-se uma hipótese: a de que há uma incompatibilidade entre os materiais avaliativos de leitura, elaborados por docentes de Língua Portuguesa, e as demandas do Currículo de Pernambuco (2019) que pode ter um reflexo no baixo índice de proficiência leitura constatado nas edições do SAEPE. Essa pesquisa, portanto, buscou “explicar os fatores determinantes para a ocorrência do fenômeno” (Fontelles *et al*, 2009, p. 6) em questão, além de analisar documentos para concretizar tal fim. Tudo isso fez com a pesquisa também assumisse um caráter qualitativo, posto que visou “o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas.” (Fontelles *et al*, 2009, p. 6)

Por fim, é preciso dizer também que, para alcançar uma resposta para a hipótese anteriormente apresentada, esta pesquisa recorreu à técnica de análise documental, uma vez

que buscou coletar informações em materiais originais, que ainda não tinham sido analisados. Assim, a partir da coleta, foi preciso enquadrar os documentos em duas classificações diferentes: uma primária e outra secundária. Sendo a primária, aquela referente às fontes “cuja origem remonta à época que se está pesquisando, ainda não analisadas e que, frequentemente, foram produzidas pelas próprias pessoas estudadas” (Fontelles *et al*, 2009, p. 7); e as secundárias, aquelas que se “baseiam na fonte primária, e que têm como característica o fato de não produzir informações originais, mas, apenas, uma análise, ampliação e comparação das informações contidas na fonte original”. (Fontelles *et al*, 2009, p. 7). Assim, classificam-se como fontes primárias os materiais avaliativos cedidos por docentes e, como secundárias, aquelas que foram analisadas e expostas por este trabalho.

3.1. Parâmetros investigativos

Segundo Nóbrega e Suassuna (2014, p. 930), há uma “confusão conceitual” no que diz respeito às noções de currículo e de conteúdo, de forma que “toma-se, frequentemente, uma coisa pela outra”, o que faz com que, muitas vezes, os currículos escolares resumam-se a “uma mera lista de assuntos que devam ser aprendidos na escola” (Nóbrega e Suassuna, 2014, p. 930), não à toa, os sumários dos livros didáticos dedicam-se a listar uma série de assuntos a serem estudados em uma determinada etapa escolar. Ainda segundo Suassuna (Ibidem), tudo isso faz com que o currículo perca “sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade”. Assim, o primeiro passo para investigar a adequação dos materiais analisados ao Currículo de Pernambuco (2019), é distinguir se estes se alinham ao que demanda as habilidades contextualizadas do eixo jornalístico-midiático ou se as questões analisadas são meramente gramaticais.

Outro fator a ser considerado é o grau de contextualização das questões elaboradas pelos docentes, afinal, conforme apontam Nóbrega e Suassuna (2014), as escolas tendem a fazer uma superposição de conteúdos, ignorando as relações que determinados assuntos estabelecem, inclusive, dentro de uma mesma área de conhecimento. Ademais, há de considerar também que alguns conteúdos “se tornam clássicos e constam de quase todas as propostas curriculares, em qualquer nível de ensino, independentemente de uma motivação cognitiva ou epistemológica” (Nóbrega e Suassuna, 2014, p. 930), tendo potencial para gerar outros problemas, como a elaboração de questões similares, cujo nível de dificuldade não se altera ao longo dos anos ou das avaliações seguintes em uma mesma etapa.

Dito tudo isso, o enunciado dos materiais avaliativos também será um ponto de análise, afinal, não basta apenas cobrar um determinado conhecimento, pois é preciso considerar, sobretudo, a maneira de fazer isso. Ademais, importa dizer também que esses enunciados revelam muito sobre a concepção de linguagem e sobre os objetivos de ensino do professor, revelando, ainda que parcialmente, alguns indícios de como tem acontecido o ensino de língua materna nas escolas de Pernambuco.

Por fim, cabe mencionar que as habilidades precisam ser coerentes com os objetos de conhecimento propostos pelo documento curricular e com as habilidades, previamente expostas na segunda seção deste trabalho, necessárias ao desenvolvimento da competência leitora. Portanto, este foi o terceiro parâmetro investigativo, que norteou as análises da pesquisa em tela. Cabe, ainda, dizer que as habilidades a serem investigadas são as que constam na tabela a seguir:

Quadro 2 - Habilidades do eixo de leitura, segundo o Campo Jornalístico/Midiático do Currículo de Pernambuco (2019), para o 9º ano do Ensino Fundamental

Campo de atuação	Objetos de Conhecimento	Habilidades PE
Jornalístico/ Midiático	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01PE) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, em função da ética e do protagonismo juvenil, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso (se possível com embasamento legal), de modo a promover a cultura de paz e a realização de denúncias, quando for o caso.
Jornalístico/ Midiático	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02PE) Comparar e investigar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber, nas suas interrelações, em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros
Jornalístico/ Midiático	Estratégias/ Procedimentos de leitura: apreender os	(EF69LP03PE) Analisar e apreciar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática

	sentidos globais do texto	retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).
Jornalístico/ Midiático	Efeitos de sentido	(EF69LP04PE) Analisar e avaliar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários (campanhas, anúncios, cartazes, folhetos, busdoor, jingles, spot etc. que circulam em diversos suportes midiáticos), relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo a partir dos recursos linguístico-discursivos que esses gêneros apresentam (imagens, tempo e modo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., visando fomentar práticas de consumo conscientes.
Jornalístico/ Midiático	Efeitos de sentido	(EF69LP05PE) Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, e ainda pelo uso de clichês, de recursos iconográficos e multimodais, de pontuação etc., reconhecendo o diálogo com os textos jornalísticos que motivaram a produção dos gêneros em tela.
Jornalístico/ Midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP01PE) Identificar e analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo (como a rapidez e instantaneidade das informações, abertura para uma participação mais ativa dos leitores que influenciam as pautas e se tornam produtores de conteúdo) e as condições que fazem da informação uma mercadoria (como o fenômeno das fake news e a presença ostensiva da publicidade), de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF09LP01PE) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

		(EF89LP02PE) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e diferentes gêneros pertencentes a cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, avaliando as intencionalidades e as posturas de quem produz e/ou socializa os textos, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
Jornalístico/ Midiático	Estratégia/Procedimento de leitura: sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP03PE) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.), mobilizando informações e conhecimentos sobre o assunto/fato que é objeto de crítica, de modo a posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
Jornalístico/ Midiático	Relação entre textos	(EF09LP02PE) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
Jornalístico/ Midiático	Estratégias/Procedimentos de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP04PE) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos distintos (explícitos e implícitos), argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos (tais como carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
Jornalístico/ Midiático	Efeitos de sentido	<p>(EF89LP05PE) Analisar, em diferentes textos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso a formas de apropriação textual (tais como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre), considerando o texto base/original.</p> <p>(EF89LP06PE) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p>
Jornalístico/ Midiático	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF89LP07PE) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em diferentes mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências

		etc.) e à melodia, conhecendo diferentes instrumentos, efeitos sonoros e sampleamentos das músicas.
--	--	---

Fonte: Pesquisadora (2024)

3.2. Procedimentos de coleta

Tomando como base os conceitos expostos até então na seção de *Metodologia*, o material primário a ser analisado trata-se de provas e fichas avaliativas, elaboradas por diferentes docentes de Língua Portuguesa, atuantes na rede estadual de ensino do Recife, tanto na Zona Norte quanto da Zona Sul na cidade.

Vale ressaltar que alguns desses docentes também possuem vínculo com instituições de ensino particular e que o tempo de carreira de cada um na educação estadual é variável, mas essa foi uma informação que surgiu de forma orgânica, quando os materiais foram solicitados aos docentes. Logo, ela não é um aspecto relevante para a análise empreendida na seção seguinte desta monografia. Porém, pode-se configurar como um parâmetro importante em uma futura ampliação da pesquisa em tela.

Importa dizer ainda que, para coletar o material, foi preciso ir até às escolas estaduais do Recife, falar diretamente com a gestão e com os professores das escolas. Em outros casos, o contato aconteceu remotamente, via *WhatsApp*, mas, nas duas situações, o material foi coletado remotamente - por *WhatsApp* e por e-mail. Ademais, todos os materiais chegaram como um arquivo *doc* e, em alguns casos, no arquivo, constava apenas o conteúdo da ficha ou da avaliação e, em outros, havia a diagramação típica de cada escola. Assim, foram suprimidas toda e qualquer informação que pudesse fornecer indícios da escola onde o material foi aplicado.

Por fim, é necessário esclarecer que se optou por coletar documentos que circularam no espaço escolar para garantir maior veracidade à análise, composta pelos arquivos secundários, afinal, o que se objetiva é, de fato, comprovar uma hipótese pautada na realidade.

3.3. Procedimentos de análise

O primeiro procedimento, ao entrar em contato com os documentos avaliativos, foi, primeiramente, realizar uma análise estrutural e organizacional, contemplando informações como: I. Classificação do material em ficha ou prova; II. Gênero textual contemplado pelo documento; III. Habilidade curricular mobilizada; IV. Objeto de

conhecimento proposto pelo Currículo de Pernambuco (2019); V. Quantidade de questões analisadas; VI. Quantidade total de questões; VII. Quando a prova/ficha foi aplicada;

Já para indicar o grau de pertinência entre a questão e o Currículo de Pernambuco (2019), estabeleceram-se três critérios: a) Totalmente pertinente - quando a questão atendia a todos as demandas da habilidade -; b) parcialmente pertinente - quando havia uma adequação parcial -; c) impertinente - quando a questão não se enquadrava em nenhuma das exigências postuladas. Houve ainda um quarto critério, responsável por averiguar se a questão atendia ao objeto de ensino, mas estaria situada em uma habilidade diferente do esperado. A este critério, foi dado o nome de d) inadequação.

Feito tudo isso, espera-se ainda verificar, posteriormente, na seção final deste trabalho, a adequação aos horizontes de compreensão, propostos por Marcuschi (1996), além dos pressupostos apontados por Kleiman (2011) como essenciais para o desenvolvimento da competência leitora.

4. Análise

4.1. Material primário 1

A primeira amostra do *corpus* de pesquisa (Cf. [Exemplo 1](#); [Exemplo 2](#); [Exemplo 3](#); [Exemplo 4](#); [Exemplo 5](#)) trata-se de duas avaliações, enviadas pelo mesmo professor e aplicadas no primeiro semestre de 2024. Cabe mencionar que ao docente foi sinalizado o fato de que se desejava arrecadar provas que contemplassem o campo jornalístico-midiático, porém, um dos documentos enviados por ele não atendia a esse critério, sendo, portanto, descartado. Contudo, nessa prova descartada havia uma questão que se debruçava sob uma crônica, mas uma crônica argumentativa, aceita pelo referido campo analisado, e sim uma crônica literária.

A prova que pôde ser esmiuçada contava com dez questões, sendo cinco delas adequadas ao propósito desta pesquisa. Assim, nesse primeiro material, foram mapeadas as

habilidades EF69LP03PE⁶, EF89LP01PE⁷ e EF89LP05PE⁸ e dessas, as duas primeiras foram repetidas, aparecendo em duas questões cada. Importa dizer também que os horizontes de compreensão propostos por cada comando variaram consideravelmente, afinal, apenas uma – [Exemplo 1](#) - foi enquadrada no horizonte máximo, proposto por Marcuschi, duas - [Exemplo 4](#) e [Exemplo 5](#) - estavam no horizonte mínimo e as outras duas - [Exemplo 2](#) e [Exemplo 3](#) - , na falta de horizonte. Isso porque, o [Exemplo 1](#), ao pedir que o aluno reconheça a intenção por trás dos argumentos mobilizados pelo autor do texto em análise, não se prende à cópia de algo expresso no texto. Essa resolução depende de um raciocínio mais complexo na medida em que o estudante deve considerar não só os conhecimentos relacionados à superfície textual, mas precisa de outros, como o reconhecimento do tema, das marcas de autoria, das relações lógico-discursivas, além de precisar levar em consideração, também, a função e o público-alvo da carta do leitor e do gênero reportagem.

Já o [Exemplo 4](#) e o [Exemplo 5](#) pedem informações sobre o conteúdo dos textos de forma bastante direta. Portanto, o estudante precisa fazer uma seleção de informações e conferir se cada um dos dados apresentados realmente adequam-se aos textos lidos. Assim, ainda há inferência, especialmente porque o aluno precisa estar consciente das características dos gêneros em voga. Porém, ao fornecer essas características e apresentá-las de maneira direta, desconsiderando o contexto de produção e veiculação, a inferência do estudante torna-se mínima, posto que o esforço também é mínimo.

Considerou-se o [Exemplo 2](#) e o [Exemplo 3](#) dentro da falta de horizonte porque essas questões solicitam dados cujas respostas estavam expressas nos textos em análise, de maneira que tudo que o estudante precisa fazer é voltar ao texto e copiar o que o comando pede, sem considerar quaisquer outros conhecimentos subjacentes aos gêneros e às tipologias em questão. Além disso, esses dois exemplos foram considerados como parcialmente pertinentes por cobrar conhecimentos válidos, como o meio onde o texto é veiculado e seu respectivo

⁶ Analisar e apreciar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).

⁷ Identificar e analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo (como a rapidez e instantaneidade das informações, abertura para uma participação mais ativa dos leitores que influenciam as pautas e se tornam produtores de conteúdo) e as condições que fazem da informação uma mercadoria (como o fenômeno das fake news e a presença ostensiva da publicidade), de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

⁸ Analisar, em diferentes textos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso a formas de apropriação textual (tais como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre), considerando o texto base/original.

objetivo comunicativo, tal qual solicita a EF89LP01PE, mas sem desenvolver, no estudante, uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

Além disso, dentre as questões analisadas, havia uma cuja origem era a prova de vestibular da UFPR (Universidade Federal do Paraná), sendo esta - a questão 3 (Cf. [Exemplo 1](#)) -, uma das que estava parcialmente pertinente diante das demandas curriculares.

Quadro 3 - Análise metodológica do material primário 1 (Reportagem e carta do leitor)

	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 8	Questão 9
HABILIDADE:	EF69LP03PE	EF89LP01PE	EF89LP01PE	EF69LP03PE	EF89LP05PE
Totalmente pertinente	X			X	
Parcialmente pertinente		X	X		
Impertinente					X
Inadequação					
HORIZONTES:					
Falta de horizonte		X	X		
Horizonte mínimo				X	X
Horizonte máximo	X				
Horizonte problemático					
Horizonte indevido					

Fonte: Pesquisadora (2024)

4.2. Material primário 2

O segundo material do *corpus* de análise (Cf. [Exemplo 6](#); [Exemplo 7](#); [Exemplo 8](#); [Exemplo 9](#); [Exemplo 10](#); [Exemplo 11](#)) é composto por duas avaliações, cedidas por um docente de uma Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio e contemplam os gêneros textuais editorial e artigo de opinião. As duas provas seguem um modelo parecido, com a maioria das questões de múltipla escolha e apenas uma ou duas discursivas, nem sempre relacionados aos gêneros trabalhos, uma vez que esse recurso foi mobilizado, em um dos documentos, para justificar determinados assuntos gramaticais. Cada prova continha dez questões e debruçaram-se, principalmente, sob a conceituação de elementos composicionais

dos gêneros em análise, especialmente através de comandos que exigiam, de forma direta, a identificação de alguma característica desses textos. Vale ressaltar também que a prova que abordou o gênero editorial tinha apenas duas questões dentro das demandas exigidas pelo Currículo de Pernambuco (2019), enquanto a que esmiuçou o artigo de opinião tentou fazer isso através do dobro de questões. Além do mais, nos dois documentos, pelo menos uma das questões era discursiva.

Conforme se vê no quadro a seguir, a prova que abordou o artigo de opinião mobilizou simultaneamente as habilidades EF69LP03PE⁹ e EF89LP03PE¹⁰ na primeira questão, dando a ela maior complexidade - o que justifica a classificação dentro do horizonte máximo -, e repetiu a EF69LP03PE na questão de número três. Todavia, não foi possível relacionar as demais questões a alguma habilidade curricular, posto que o que estava sendo exigido era o conceito de argumentação e a identificação do que compunha o parágrafo introdutório do texto em análise. Assim, percebe-se que, para resolver pelo menos duas questões, não era preciso ler o texto por completo. Além disso, todos os comandos eram completamente diretos, fazendo com que, por mais que houvesse uma adequação total ao que o Currículo de Pernambuco (2019) solita, o horizonte da maioria dessas questões não passava do grau mínimo, afinal, o aluno não precisaria mobilizar uma série de inferências para resolver o “problema” que estava diante de si. A única ressalva é a proposição um, que, apesar do comando objetivo, solicitava o relacionamento entre duas habilidades distintas, elevando assim o grau de dificuldade em voga.

⁹ Analisar e apreciar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).

¹⁰ Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.), mobilizando informações e conhecimentos sobre o assunto/fato que é objeto de crítica, de modo a posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Quadro 4 - Análise metodológica do material primário 2 (artigo de opinião)

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
HABILIDADE:	EF69LP03PE EF89LP03PE	-	EF69LP03PE	-
Totalmente pertinente	X		X	
Parcialmente pertinente				
Impertinente		X		X
Inadequação				
HORIZONTES:				
Falta de horizonte				X
Horizonte mínimo		X	X	
Horizonte máximo	X			
Horizonte problemático				
Horizonte indevido				

Fonte: Pesquisadora (2024)

Tal qual o primeiro documento avaliativo, a prova que aborda o gênero editorial seguiu o mesmo padrão da que abordou o gênero artigo de opinião: uma questão discursiva sobre a tese do texto, mobilizando as já mencionadas habilidades EF69LP03PE e EF89LP03PE; enquanto a segunda questão questiona o que é um texto argumentativo, inclusive, as alternativas da questão 2 (Cf. [Exemplo 7](#)) de cada prova são bastantes semelhantes. Isso porque, nos dois casos, há quatro afirmativas que em nada se relacionam com a proposta argumentativa, o que pode direcionar o raciocínio do aluno e, consequentemente, não mobiliza um raciocínio mais complexo, típico do horizonte máximo descrito por Marcuschi (1996). Por fim, essa mesma proposição não se enquadra em nenhuma demanda do currículo em análise.

Quadro 5- Análise metodológica do material primário 2 (editorial)

	Questão 1	Questão 2
HABILIDADE:	EF69LP03PE EF89LP03PE	-
Totalmente pertinente	X	
Parcialmente pertinente		
Impertinente		X
Inadequação		
HORIZONTES:		
Falta de horizonte		
Horizonte mínimo		X
Horizonte máximo	X	
Horizonte problemático		
Horizonte indevido		

Fonte: Pesquisadora (2024)

4.3. Material primário 3

O material primário três (Cf. [Exemplo 12](#); [Exemplo 13](#); [Exemplo 14](#)) dedica-se ao gênero notícia, no entanto, essa informação, diferente dos materiais já analisados, não foi explicitada na prova, posto que havia apenas a indicação de que os estudantes deveriam ler o texto para, em seguida, responder sete perguntas, cuja referência era o artigo em questão. Cabe mencionar que a prova, como um todo, foi composta por dez questões e, das sete já mencionadas, quatro objetivavam o reconhecimento de classes e funções gramaticais, fazendo com que apenas três se dedicassem à competência leitora.

Novamente, as questões possuíam comandos diretos, com uma tentativa quase inexistente de propor inferências e raciocínios mais complexos do que aqueles atrelados à identificação de e ao reconhecimento de características estruturais do gênero em análise. Assim, as questão um e três do material primário 3 dedicavam-se a uma demanda presente nas habilidades propostas pelo SAEPE - Identificar o tema de um texto e Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto - sem envolver as habilidades do Currículo de Pernambuco (2019), enquanto a questão dois objetivava, por sua vez, conferir se

o aluno reconhece os elementos que compõem o lide de uma notícia. Dessa forma, conforme se vê no quadro abaixo, o documento em questão não atende ao que o currículo em pauta solicita, alinhando-se muito mais às demandas do SAEPE, além de que, pela forma como os comandos foram analisados, bem como pelas respostas diretas e de baixa complexidade, duas das questões foram categorizadas como ausentes de horizontes e apenas uma delas, a que exigia o reconhecimento do tema em uma determinada passagem do texto, foi classificada dentro dos parâmetros do horizonte mínimo. Ademais, a avaliação foi aplicada ainda no primeiro semestre de 2024.

Quadro 6 - Análise metodológica do material primário 3 (Reportagem)

	Questão 1	Questão 2	Questão 3
HABILIDADE:	-	-	-
Totalmente pertinente			
Parcialmente pertinente			
Impertinente	X	X	X
Inadequação			
HORIZONTES:			
Falta de horizonte		X	X
Horizonte mínimo	X		
Horizonte máximo			
Horizonte problemático			
Horizonte indevido			

Fonte: Pesquisadora (2024)

4.4. Material primário 4

Assim como em todos os casos já analisados por esta seção da monografia em tela, à escola que cedeu o material primário 4 foi dito que eram desejadas provas ou fichas que contemplassem o eixo de leitura do campo jornalístico-midiático. Entretanto, a instituição em questão cedeu trinta documentos, entre provas de Língua Portuguesa e de Redação, que abordaram os mais diversos conteúdos, dos mais diversos eixos e campos de atuação. Dessas trinta provas, apenas três serviram aos propósitos da pesquisa curso, de onde foram analisadas seis questões (Cf. [Exemplo 15](#), [Exemplo 16](#), [Exemplo 17](#), [Exemplo 18](#), [Exemplo 19](#), [Exemplo 20](#)).

As avaliações são recentes, pois foram aplicadas no começo de 2024, mas assim como quase todos os materiais analisados até então, o mesmo padrão se repetiu: questões que, em sua maioria, dedicavam-se à análise estrutural dos gêneros abordados, através de comandos objetivos, cuja complexidade não ultrapassa os dois primeiros horizontes da proposta teórica de análise de inferência em perguntas de compreensão, defendida por Marcuschi (1996).

Na primeira avaliação (Cf. [Exemplo 15](#)), identificou-se a habilidade EF69LP04PE, que objetiva “Analisar e avaliar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários [...], relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo a partir dos recursos linguístico-discursivos que esses gêneros apresentam” (Pernambuco, 2019). No entanto, conforme mostra o quadro 6, observou-se que essa questão estava parcialmente adequada à habilidade listada na proposta teórica de Marcuschi, uma vez que apenas exigiu que o estudante identificasse a figura de linguagem presente no anúncio em análise, desconsiderando toda a relação que esse recurso tem com as estratégias de persuasão.

Esse comando, porém, considerando todos os outros verificados até então, é um dos que oferece maior contextualização, pois, antes da pergunta sobre a figura de linguagem, fez-se uma breve explicação da relação entre o gênero propaganda e o recurso linguístico em questão. Essa foi, também, uma das poucas, dentre todas as questões analisadas por este trabalho, a recorrer a um texto híbrido, diferente das outras que se debruçaram majoritariamente sob o texto escrito.

Quadro 7 - Análise metodológica do material primário 4 - Parte 1 (Anúncio publicitário)

	Questão 1
HABILIDADE:	(EF69LP04PE)
Totalmente pertinente	
Parcialmente pertinente	X
Impertinente	
Inadequação	
HORIZONTES:	
Falta de horizonte	
Horizonte mínimo	X
Horizonte máximo	
Horizonte problemático	
Horizonte indevido	

Fonte: Pesquisadora (2024)

Na segunda prova (Cf. [Exemplo 16](#), [Exemplo 17](#), [Exemplo 18](#) e [Exemplo 19](#)) cedida pela escola em questão e aplicadas no início do ano de 2024 - tanto em provas regulares quanto em segunda chamada -, mapeou-se a presença de quatro gêneros diferentes: o editorial (Cf. [Exemplo 18](#)), a notícia (Cf. [Exemplo 16](#)), a reportagem (Cf. [Exemplo 19](#)), e anúncio publicitário (Cf. [Exemplo 17](#)), representadas através de uma questão, cada, de múltipla escolha. Não houve qualquer tipo de relacionamento entre os gêneros elencados e que pelo menos duas delas se dedicavam a conferir, novamente, se o aluno reconhece a estrutura tipológica dos gêneros em questão. Além disso, o documento tinha 10 questões, sendo a questão de número 7 (Cf. [Exemplo 19](#)) exatamente igual à questão de número 1 (Cf. [Exemplo 1](#)), identificada pelo material primário 1, evidenciando o fato de que houve uma curadoria de questões, mas não uma criação original.

A questão 1 abordou o gênero notícia, valendo-se da habilidade EF69LP03PE¹¹; a questão cinco (Cf. [Exemplo 17](#)) apresentou uma propaganda, a seis (Cf. [Exemplo 18](#)) fez uso de um editorial e a sete (Cf. [Exemplo 19](#)), um trecho de reportagem, através das habilidades EF69LP04PE¹² e EF69LP05PE¹³ e EF69LP03PE¹¹. Dessas, apenas as proposições 1 (Cf. [Exemplo 16](#)) e 7 (Cf. [Exemplo 19](#)) atenderam totalmente o que solicita o Currículo de Pernambuco (2019), no quesito objeto de conhecimento, mas essa faz isso de forma mais complexa - como foi exposto na seção 4.1. - enquanto aquela tinha um nível de complexidade baixo, fazendo com que fosse classificada dentro do horizonte mínimo.

Já a questão 5 (Cf. [Exemplo 17](#)), mobiliza simultaneamente duas habilidades, dedicadas parcialmente ao reconhecimento de determinados elementos composicionais dos gêneros do campo jornalístico-midiático, porém, para nesse estágio de identificação, desconsiderando o propósito desses elementos. Por fim, a questão 6 (Cf. [Exemplo 18](#)) pôde ser classificada como “impertinente”, pois nenhuma das habilidades do currículo solicita o

¹¹ Analisar e apreciar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).

¹² Analisar e avaliar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários (campanhas, anúncios, cartazes, folhetos, busdoor, jingles, spot etc. que circulam em diversos suportes midiáticos), relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo a partir dos recursos linguístico-discursivos que esses gêneros apresentam (imagens, tempo e modo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., visando fomentar práticas de consumo conscientes).

¹³ Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, e ainda pelo uso de clichês, de recursos iconográficos e multimodais, de pontuação etc., reconhecendo o diálogo com os textos jornalísticos que motivaram a produção dos gêneros em tela.

reconhecimento da tipologia desse gênero. Além disso, essa questão, em específico, expõe um texto relativamente longo, mas apresenta um comando que anuncia o gênero do texto lido, cobrando, na sequência, a característica tipológica, de maneira que o estudante sequer precisa fazer a leitura textual.

Quadro 8 - Análise metodológica do material primário 4 - Parte 2 (Notícia, anúncio publicitário, editorial e reportagem)

	Questão 1	Questão 5	Questão 6	Questão 7
HABILIDADE:	(EF69LP03PE)	(EF69LP04PE) (EF69LP05PE)	-	(EF69LP03PE)
Totalmente pertinente	X			X
Parcialmente pertinente		X		
Impertinente			X	
Inadequação				
HORIZONTES:				
Falta de horizonte			X	
Horizonte mínimo	X	X		
Horizonte máximo				X
Horizonte problemático				
Horizonte indevido				

Fonte: Pesquisadora (2024)

Por fim, a última avaliação fornecida pela instituição em análise era uma prova de segunda chamada, composta por dez questões, sendo a última (Cf. [Exemplo 20](#)), dedicada ao gênero artigo de opinião. Esta, por sua vez, era discursiva, não possuía nenhum texto base e solicitava, apenas, que o aluno dissesse o que era a tese em um artigo de opinião. Havia ainda a solicitação de uma justificativa para a resposta, o que requer um grau de complexidade relativamente maior em relação às demais avaliações, mas, mesmo assim, a questão continua descontextualizada, objetivando apenas um conhecimento estrutural e desconsiderando a análise prática do gênero em questão.

Quadro 9 - Análise metodológica do material primário 4 - Parte 3 (Artigo de opinião)

	Questão 10
HABILIDADE:	(EF69LP04PE)
Totalmente pertinente	
Parcialmente pertinente	
Impertinente	X
Inadequação	
HORIZONTES:	
Falta de horizonte	
Horizonte mínimo	X
Horizonte máximo	
Horizonte problemático	
Horizonte indevido	

Fonte: Pesquisadora (2024)

4.5. Material primário 5

O último material do corpus (Cf. [Exemplo 21](#), [Exemplo 22](#), [Exemplo 23](#), [Exemplo 24](#)) é uma ficha dentre sete avaliações e fichas elaboradas pelo docente de uma instituição estadual da zona sul do Recife. Trata-se de uma ficha de revisão, composta por quatro questões, aplicada no início do ano e dedicada ao gênero editorial. Dessas quatro, as duas primeiras (Cf. [Exemplo 21](#) e [Exemplo 22](#)) eram discursivas, a terceira (Cf. [Exemplo 23](#)) solicitava a classificação das afirmativas como “verdadeiras” ou “falsas” e, a última (Cf. [Exemplo 24](#)), era de múltipla escolha. Cabe mencionar que todas questões desse material possuíam enunciados objetivos, mas cujo conteúdo não se ateu apenas à superficialidade do texto, de maneira a exigir respostas com um grau de complexidade elevado e a proporcionar o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

A primeira questão da ficha (Cf. [Exemplo 21](#)) - que se vale da habilidade EF89LP01PE¹⁴ - questiona, de acordo com o que foi outrora estudado, qual a função social do gênero editorial, publicado em jornais. É uma pergunta simples e direta, tal qual as outras já

¹⁴ Identificar e analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo (como a rapidez e instantaneidade das informações, abertura para uma participação mais ativa dos leitores que influenciam as pautas e se tornam produtores de conteúdo) e as condições que fazem da informação uma mercadoria (como o fenômeno das fake news e a presença ostensiva da publicidade), de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

analisadas, entretanto, o que a diferencia, como já mencionado, é a resposta que exige, visto que discernir a função social de um gênero textual pode requerer um estudo minucioso, pautado, sobretudo, na análise de textos variados. Já a questão dois (Cf. [Exemplo 22](#)), tal qual observado em outras provas, solicita o reconhecimento da tipologia textual, porém, não apenas pede que o aluno faça esse reconhecimento, mas que o prove através do registro de algum trecho do texto, o que também requer um nível maior de complexidade, apesar de, por exigir um grau menor de inferência, enquadrar-se dentro dos critérios do horizonte mínimo.

A questão três (Cf. [Exemplo 23](#)), por sua vez, demanda diferentes níveis de inferência, afinal, ela requer mais de uma habilidade - EF69LP03PE¹⁵ e EF89LP03PE¹⁶ - e exige a classificação de quatro proposições como verdadeiras ou falsas. Porém, esse processo é, de fato, guiado pela inferência e não exclusivamente pelo reconhecimento de uma informação no texto e isso faz com que a questão possa demandar, conseqüentemente, um raciocínio mais elaborado.

Por fim, a última questão (Cf. [Exemplo 24](#)) desse material debruça-se sob a linguagem do texto, fazendo com que o estudante analise a pertinência de determinado vocábulo dentro do contexto da argumentação, que é exatamente o que é cobrado pela habilidade EF89LP06PE¹⁷.

¹⁵ Analisar e apreciar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).

¹⁶ Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.), mobilizando informações e conhecimentos sobre o assunto/fato que é objeto de crítica, de modo a posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos

¹⁷ Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

Quadro 10 - Análise metodológica do material primário 5 (Editorial)

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
HABILIDADE:	(EF89LP01PE)	(EF89LP03PE)	(EF69LP03PE) (EF89LP03PE)	(EF89LP06PE)
Totalmente pertinente	X		X	X
Parcialmente pertinente		X		
Impertinente				
Inadequação				
HORIZONTES:				
Falta de horizonte				
Horizonte mínimo		X		
Horizonte máximo	X		X	X
Horizonte problemático				
Horizonte indevido				

Fonte: Pesquisadora (2024)

5. Resultados da análise

A exploração do eixo de leitura dentro dos diferentes campos curriculares é extremamente ampla, afinal, muitas são as possibilidades de uso da língua, especialmente diante do campo jornalístico-midiático, que está presente no cotidiano dos indivíduos voluntária e involuntariamente, posto que é lá que estão notícias, reportagens e propagandas: três dos pilares fundamentais para a comunicação em sociedade. O ato de comunicar, por sua vez, está cada vez mais presente na rotina dos seres humanos, materializando-se de diferentes maneiras, principalmente devido ao advento das redes sociais. Mesmo assim, o campo curricular em questão não se dedica exclusivamente aos três gêneros supramencionados, podendo incluir, também, a crônica argumentativa, o editorial, o artigo de opinião, a resenha crítica, entre outros. Todavia, observou-se, nos materiais analisados na seção anterior, a predominância do artigo de opinião, da reportagem e do editorial, apesar de haver, também, a presença de uma questão relacionada à notícia e outra à propaganda.

Conforme explicitado previamente por Marcuschi (1996) e Kleiman (2011), o desenvolvimento da competência leitora envolve uma série de ferramentas, estratégias e conhecimentos, sendo necessário desenvolvê-las, ao máximo possível, durante os anos de formação básica. Sendo assim, dos nove materiais analisados - e um total de 24 questões -, percebeu-se que cinco questões enquadram-se na categoria “perguntas respondíveis sem a leitura do texto”, que Marcuschi (1996) estipulou ao descrever os materiais didáticos que

optam pela cópia. Assim, nessas questões, a leitura do texto era descartável diante do objetivo de reconhecer as características do gênero em “análise”. Inclusive, é preciso chamar atenção para a questão 6 (Cf. [Exemplo 18](#)), presente no material primário 4, que foi iniciada por texto relativamente longo, mas que não foi explorado de nenhuma forma e cujo comando solicitava, como já mencionado, o reconhecimento de características do gênero em questão - o editorial. Dessa forma, o texto serviu apenas como um exemplo e, caso o aluno lesse a questão - colocando em prática a adoção prévia de um objetivo antes da leitura, como defende Kleiman (2011) -, não existiria nenhuma necessidade de fazer a leitura do editorial proposto.

Nos outros materiais, contudo, observou-se, principalmente, a tentativa de explorar os gêneros do campo em pauta através da argumentação (Cf. [Exemplo 1](#), [Exemplo 6](#), [Exemplo 7](#), [Exemplo 8](#), [Exemplo 9](#), [Exemplo 10](#), [Exemplo 11](#)), seja através do reconhecimento da tese ou das estratégias e trechos que comprovam a existência dela; e de outras características inerentes aos gêneros em análise (Cf. [Exemplo 2](#), [Exemplo 3](#), [Exemplo 5](#), [Exemplo 12](#), [Exemplo 17](#), [Exemplo 18](#)). Além disso, foi possível identificar também questões relacionadas à temática, às causas e consequências entre as informações do texto, à inferência de informações e de palavras implícitas. Todavia, essas são habilidades listadas pelos descritores do SAEPE, conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 11 - Descritores do Saepe nas questões analisadas

Questão	Descritor
Questão 8 - Material primário 1 (Cf. Exemplo 4)	D16 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
Questão 1 - Material primário 3 (Cf. Exemplo 12)	D9 - Identificar o tema de um texto.
Questão 3 - Material primário 3 (Cf. Exemplo 14)	D7 - Inferir uma informação implícita em um texto.
Questão 3 - Material primário 5 (Cf. Exemplo 23)	D7 - Inferir uma informação implícita em um texto.
Questão 4 - Material primário 5 (Cf. Exemplo 24)	D8 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Fonte: Pesquisadora (2024)

O Currículo de Pernambuco e a Matriz do SAEPE estão intrinsecamente conectados na busca pela formação de leitores críticos e proficientes, essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. O Currículo de Pernambuco estabelece diretrizes claras que enfatizam a importância da leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como um processo de interação ativa entre o leitor e o texto. Essa abordagem visa promover uma leitura crítica, em que os alunos são incentivados a analisar e refletir sobre as temáticas abordadas, compreendendo os efeitos de sentido que os recursos linguísticos podem provocar.

Sendo assim, a presença dos descritores do SAEPE nos materiais analisados não é algo negativo, afinal, as habilidades apresentadas pelos descritores do quadro 10 devem ser objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. O problema é que apenas as questões 3 e 4 do material primário 5 abordaram essas habilidades de maneira contextualizada, seguindo as demandas do Currículo de Pernambuco (2019) e, consequentemente, alinhando-se àquilo que é proposto pelo SAEPE: formar leitores críticos e competentes.

Cabe mencionar ainda que apenas 4 questões do quadro 10 cobraram inferências, dentre uma verificação que analisou 24 questões de cinco instituições diferentes, além de que duas dessas questões pertencem à mesma instituição, indicando uma ausência da habilidade de inferência em três instituições de ensino, no contexto do campo jornalístico-midiático. Importa dizer ainda que tanto Kleiman (2011) quanto Marcuschi (1996) apontam o processo inferencial como ferramentas importantes para o desenvolvimento da competência leitora, afinal, foi a partir da profundidade desse processo que Marcuschi (1996) definiu os horizontes de compreensão. Portanto, a ausência de inferências nos materiais analisados é preocupante.

Ademais, percebeu-se que, em todas as questões de análise, o objetivo estava bem definido, de maneira a não abrir margem para extrapolações. Ao mesmo tempo, na maioria das questões, observou-se que o estudante não precisaria criar estratégias prévias de leitura, pois a maioria dos enunciados eram objetivos e, como já mencionado, solicitavam informações estruturais de inferência mínima, a exemplo das proposições sobre as características de um dado gênero textual.

A identificação do tema, porém, mostrou-se importante não só para as questões que solicitam diretamente essa informação, como também para aquelas relacionadas à argumentação (Cf. [Exemplo 1](#), [Exemplo 6](#), [Exemplo 7](#), [Exemplo 8](#), [Exemplo 9](#), [Exemplo 10](#), [Exemplo 11](#)), afinal, para que o estudante reconheça um argumento, é preciso que não restem dúvidas a respeito da temática em voga. Dessa forma, pode-se dizer que elas apresentam um grau de inferência um pouco mais elevado, mas, o que as impediu - na maioria das vezes - de

atingir o horizonte máximo de compreensão foram as alternativas, visto que boa parte delas apresentava um leque de opções bastante divergente do objeto de análise, como no [Exemplo 8](#), exposto a seguir.

Material primário 2 (Questão 2 - Editorial)

- 2) O editorial é um gênero textual jornalístico que traz alguns aspectos argumentativos. Escolha uma única alternativa que descreve o que é um texto argumentativo.
- A. É um texto que descreve as características de determinado assunto, de maneira objetiva apenas.
 - B. É um texto que orienta como o leitor realizar determinado procedimento culinário.
 - C. É um texto que narra uma longa aventura entre vários personagens.
 - D. É um texto que traz um posicionamento, a opinião fundamentada de alguém sobre determinado assunto.
 - E. É um texto que traz a descrição de uma descoberta científica, de alta relevância para a sociedade.

Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Na questão em destaque, percebe-se que a letra “a” descreve as características de um texto expositivo; a letra “b”, as de um texto injuntivo, a letra “c”, as de um texto narrativo e a letra “e” indica as características de um texto expositivo, de forma que a apenas a letra “d” apresenta as características de um texto argumentativo. É possível que um aluno do nono ano do Ensino Fundamental ainda não domine toda a tipologia mencionada acima, mas, percebe-se que apenas a alternativa “d” faz uso de palavras do campo semântico argumentativo, então, mesmo que o estudante não tenha plena ciência das tipologias presentes nas demais afirmativas, ele poderia, por eliminação, escolher a letra “d”. É claro que não se exclui a possibilidade de que o aluno não tenha bagagem suficiente para fazer uma escolha por eliminação, o que representa uma possível defasagem no ensino visto que, ao abordar um texto argumentativo, é preciso esclarecer, em princípio, o que é o fenômeno argumentativo.

Toda essa análise demonstra que a concepção de linguagem dos docentes das 4 primeiras escolas estaduais de Recife está associada a uma percepção tradicionalista da linguagem, na medida em que a entende como uma estrutura - como se percebe pelas seis questões dedicadas exclusivamente às características dos gêneros, isso sem considerar as 10 que se dedicadas à análise da argumentação. - em detrimento de uma concepção de linguagem sociointerativa situada. Essa acepção é percebida exclusivamente no material fornecido pelo

docente da escola 5, uma vez que ele propõe reflexões a respeito da função social dos gêneros, postulando como base dessas reflexões os textos fornecidos para análise. Além disso, a concepção de texto desses profissionais também demonstra um entendimento do texto como um produto e não como um processo, conforme aponta Marcuschi (1996). Isto pode levar a crer que, em sala de aula, os textos não são tratados de maneira diferente, afinal, a avaliação representa - ou pelo menos deveria representar - um recorte daquilo que vem sendo desenvolvido em sala de aula.

6. Considerações finais

A sala de aula é um espaço de aprendizagens múltiplas, daí a necessidade de acessar diferentes saberes, o que, em Língua Portuguesa, materializa-se através do contato com os mais diversos gêneros textuais, essenciais para o desenvolvimento da tão necessária competência leitora. Aliado a tudo isso, o estado de Pernambuco conta com um currículo que valoriza a presença desses textos diversos e que solicita ao docente a mobilização de estratégias adequadas e necessárias aos objetivos de cada eixo e de cada campo de atuação, afinal, é essa seleção consciente e inconsciente que atua em prol do desenvolvimento de cada estudante atendido pelo sistema público de ensino. Assim, fica evidente que o professor exerce uma função que vai além da avaliação, especialmente porque este precisa fazer uma seleção de recursos apropriados para os objetivos de cada etapa de aprendizagem. Em relação ao eixo de leitura, essa seleção perpassa necessariamente por uma curadoria e pela elaboração de questões que, de fato, desenvolvam a competência leitora de cada indivíduo.

É evidente que o professor, a depender das condições de trabalho, não conseguirá atender a todas as demandas da sala de aula, porém, a partir da análise empreendida, percebeu-se que os docentes em questão demonstraram um conhecimento aquém do esperado em relação à elaboração de materiais didáticos e avaliativos de leitura. Percebeu-se, sobretudo, que a presença das habilidades do SAEPE revela uma preocupação em atender as demandas desse sistema avaliativo ao mesmo tempo em que pode apontar para o fato de que os docentes pernambucanos podem estar assumindo, erroneamente, essa matriz como o currículo a ser seguido. Essa possibilidade, se verdadeira, tende a comprometer ainda mais o ensino pernambucano na medida em que determinadas habilidades curriculares venham a ser mal trabalhadas e/ou relegadas a um segundo plano em prol da referida Matriz do SAEPE.

É sabido que a análise empreendida por este trabalho fez um recorte muito específico, de habilidades exclusivas, de apenas um campo de atuação presente no Currículo de

Pernambuco (2019). Entretanto, o eixo avaliado, quando se considera o que possui em comum com as habilidades do SAEPE, é justamente aquele que apresenta um dos piores rendimentos, levando a crer que existe um problema em relação à maneira como este vem sendo explorado em sala de aula, especialmente porque tanto o Currículo de Pernambuco quanto a Matriz do SAEPE têm como objetivo a formação de leitores críticos e competentes. Juntos, eles oferecem um caminho para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, que não apenas ensinem a ler, mas que também incentivem a reflexão e a análise crítica, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, daí a necessidade de alinhar os dois.

O eixo de leitura, assim como os outros, é essencial para a formação dos estudantes atendidos pela escola pública, portanto, é essencial que o professor de Língua Portuguesa atente-se às demandas dele, pois, essa análise observou profissionais cujas concepções e materiais empregados apresentam problemas em atender o que os currículos e avaliações externas pedem. Ademais, pode-se dizer, com base na análise dos materiais coletados, que alguns docentes demonstram dificuldade em elaborar - considerando-se criação e curadoria - materiais didáticos e avaliativos de leitura e essa conclusão é reforçada pela presença da questão repetida, que pode ter sido retirada de algum site da internet. Nesse caso, percebe-se que existiu, ao menos uma curadoria do material utilizado, mas isso não isenta o docente de rever suas práticas, posto que a curadoria faz parte do trabalho docente e deve acontecer em paralelo aos objetivos estipulados por cada etapa de ensino.

Ademais, de acordo com a concepção linguística adotada neste estudo, que entende a língua não apenas como um sistema de signos, mas como uma atividade indissociada da interação social, o contexto comunicativo e as práticas sociais são essenciais na formação do indivíduo. Assim, ao ensinar Língua Portuguesa, é imprescindível que os educadores considerem as diversas situações de uso da língua, promovendo uma aprendizagem que vá além da mera decodificação de signos, mas que envolva a construção de significados em contextos reais. Além disso, entender os gêneros textuais como formas de organização da comunicação que variam conforme o contexto e a intenção do emissor e aplicar isso aos materiais de leitura é fundamental para que os alunos possam apropriar-se dos mais diversos gêneros e se tornarem leitores críticos e autônomos. Afinal, o Currículo de Pernambuco (2019) valoriza a diversidade de gêneros textuais, propondo que os estudantes tenham contato com uma variedade de textos, algo que precisa ser amplamente abordado na escola, especialmente a partir de abordagens pedagógicas que considerem a linguagem como um fenômeno social e dinâmico.

Paralelamente a tudo isso, é preciso apontar também, nesse processo, a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que foi um marco fundamental na educação brasileira, principalmente ao promover a autonomia dos professores, incluindo os de Língua Portuguesa. Ao descentralizar a definição das políticas educacionais e permitir que os estados adaptassem seus currículos às realidades locais, a LDB conferiu aos docentes maior liberdade para moldar suas práticas pedagógicas e escolher os conteúdos que considerassem mais relevantes para seus alunos. Essa autonomia possibilitou que os professores de Língua Portuguesa pudessem integrar abordagens inovadoras e contextualizadas no ensino da língua, refletindo as necessidades e características de suas turmas.

Além disso, a valorização da formação docente, prevista na Lei de Diretrizes e Bases, incentivou os educadores a se tornarem agentes ativos na construção do currículo, promovendo uma educação mais dinâmica e conectada com a realidade social e cultural dos estudantes. Assim, a LDB de 1961 não apenas reconheceu a importância do ensino da Língua Portuguesa, mas também fortaleceu o papel dos professores como protagonistas no processo educativo. No entanto, através desta pesquisa, ficou claro que esse protagonismo e autonomia docente pode não estar sendo bem aproveitado na medida em que, ao não se atentarem às demandas curriculares durante a curadoria e/ou a elaboração de materiais didáticos, o docente limita sua atuação, pautando-se, como nos casos analisados, em recursos que podem não favorecer a aprendizagem. Essa desconexão não apenas enfraquece o papel do professor como agente transformador, mas também impede que ele utilize sua expertise para promover uma educação significativa e contextualizada, essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

Por fim, pode-se dizer ainda que as dificuldades de elaborar materiais didáticos e avaliativos tem potencial para refletir nas avaliações externas, indicando que uma possível solução para o baixo desempenho de algumas instituições seja investir no monitoramento do material didático e na adequação curricular daquilo que é explorado em sala de aula. Afinal, as avaliações são reflexo de um trabalho amplo e complexo. Além disso, o baixo desempenho dos docentes, conforme os parâmetros estipulados por esta análise, pode acontecer por desconhecer as demandas do Currículo de Pernambuco (2019), o que, por sua vez, aponta para uma lacuna na formação desses profissionais, visto que a graduação e as formações continuadas deveriam fornecer ao docente as ferramentas necessárias para atender com excelência aquilo que cada etapa de ensino solicita.

Dito tudo isso, é possível concordar com Bunzen (2011, p. 887) quando afirma que “Na arena curricular há de fato “verdadeiras lutas” e “polêmicas” do ponto de vista político, econômico, científico e escolar em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino”, pois cuidar da formação docente para que melhores resultados sejam alcançados é fazer com que o professor de Língua Portuguesa se posicione e assuma seu espaço como protagonista de seu trabalho no processo educacional. Afinal, ao capacitar-se continuamente e sanar possíveis lacunas de formação, o docente torna-se capaz de enfrentar as disputas inerentes ao currículo, contribuindo de forma crítica e consciente para a seleção e a organização dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Isso, conseqüentemente, se reflete diretamente na qualidade do ensino e na formação crítica dos alunos, reforçando para eles a importância de um posicionamento ativo diante das transformações e exigências contemporâneas, afinal, o emprego da competência leitora vai muito além das aulas de Língua Portuguesa.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). [Brasília]: Ministério da Educação, [2024?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). [Brasília]: Ministério da Educação, [2024?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 34, p. 885–911, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>. Acesso em: 28 jul. 2024..

CAED. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. [2021]. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepe-pe.html>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CAED. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. [2021]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoparana.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CAED. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. [2021]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. *Diadorim - Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, n. 6, p. 13-35, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002699518>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3049277/mod_resource/content/1/DIRETRIZES%20PARA%20A%20ELABORA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20PROJ%20PESQUISA.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, n. 69, p. 64-82, 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 19-38.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓBREGA, Jailton Jáder; SUASSUNA, Livia. Currículo de língua portuguesa: um estudo da rede estadual de Pernambuco. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 1, p. 925-947, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental*. 2019. Disponível em: Currículo do Ensino Fundamental de Pernambuco. Acesso em: 10 de ago. 2024.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 70-83, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RAZZINI, Márcia. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. IN: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2218>. Acesso em: 30 de jan. 2024.

RECHDAN, Maria Leticia de Almeida. Dialogismo ou polifonia. *Revista de Ciências Humanas*, Rio Grande do Sul v. 9, n. 1, p. 45-54, 2003. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SOARES, Magda. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7902224/mod_resource/content/1/SOARES%20%282002%29.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

Anexos

Anexo 1 - Exemplo 1: Material primário 1 (Questão 3 - partes 1 e 2)

Nós, brasileiros, estamos acostumados a ver juras de amor, feitas diante de Deus, serem quebradas por traição, interesses financeiros e sexuais. Casais se separam como inimigos, quando poderiam ser bons amigos, sem traumas. Bastante interessante a reportagem sobre separação. Mas acho que os advogados consultados, por sua competência, estão acostumados a tratar de grandes separações. Será que a maioria dos leitores da revista tem obras de arte que precisam ser fotografadas antes da separação? Não seria mais útil dar conselhos mais básicos? Não seria interessante mostrar que a separação amigável não interfere no modo de partilha dos bens? Que, seja qual for o tipo de separação, ela não vai prejudicar o direito à pensão dos filhos? Que acordo amigável deve ser assinado com atenção, pois é bastante complicado mudar suas cláusulas? Acho que essas são dicas que podem interessar ao leitor médio.

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 26 fev. 2012 (adaptado).

3-O texto foi publicado em uma revista de grande circulação na seção de carta do leitor. Nele, um dos

leitores manifesta-se acerca de uma reportagem publicada na edição anterior. Ao fazer sua argumentação, o autor do texto

a) faz uma síntese do que foi abordado na reportagem.

b) discute problemas conjugais que conduzem à separação.

c) aborda a importância dos advogados em processos de separação.

~~d)~~ oferece dicas para orientar as pessoas em processos de separação. *TV*

e) rebate o enfoque dado ao tema pela reportagem, lançando novas ideias.

Anexo 2 - Exemplo 2: Material primário 1 (Questão 4)

4-Considere as seguintes características:

1. Texto expressionista de subjetividade exacerbada.
2. Predominância da forma narrativa e humanização do relato.
3. Texto de natureza impressionista e objetividade dos fatos narrados.
4. Predominância da forma descritiva e desumanização do relato.
5. Texto literário e alta subjetividade.

São estabelecidas para o gênero reportagem as características:

- a) 1 e 3 apenas.
- ☒ b) 2 e 3 apenas.
- c) 2, 3 e 4 apenas.
- d) 3, 4 e 5 apenas.
- e) 1 e 2 apenas.

Anexo 3 - Exemplo 3: Material primário 1 (Questão 5)

5-São características do gênero reportagem:

- a) Comunicação utilizada entre pessoas que mantêm algum tipo de relação íntima, cuja linguagem é predominantemente coloquial.
- b) Seu principal objetivo é transmitir a opinião de pessoas de destaque sobre algum assunto de interesse.
- ☒ c) Texto jornalístico divulgado nos meios de comunicação de massa, informa fatos de interesse público, cuja linguagem deve ser objetiva e clara.
- d) A linguagem é sua principal característica, pois há uma preocupação com a seleção e a combinação vocabular. Sua linguagem é predominantemente subjetiva.

Anexo 4 - Exemplo 4: Material primário 1 (Questão 8 - Partes 1 e 2)

<p>Leia esta notícia:</p> <p>Conheça uma espécie de libélula ameaçada</p> <p>Elas voam depressa e de um jeito que sempre chama atenção. Para quem gosta de observá-las, sentar à beira de um laguinho ou de um riacho e fixar os olhos no espelho d'água é uma dica e tanto: pode apostar que as libélulas virão!</p> <p>As libélulas apresentam cores e tamanhos variados, têm o hábito de fazer voos rasantes sobre a água. Será que fazem isso para se refrescar? Que nada! Esse é um costume das fêmeas, que batem com o final do corpo – o abdome – na água.</p> <p>Pois bem, as larvas das libélulas são exclusivamente aquáticas, então, quando a fêmea encosta o abdome na água, ela está liberando seus ovos, que depois de algum tempo vão eclodir, liberando as larvas.</p> <p>Alguns grupos de libélulas colocam os ovos em locais diferenciados, como a <i>Leptagrion acutum</i>, cujas larvas se</p>	<p>desenvolvem na água acumulada em bromélias da Mata Atlântica. Essa espécie tem um abdome considerado longo, de aproximadamente 4,5 centímetros.</p> <p>Há muito tempo a <i>Leptagrion acutum</i> não era encontrada. Imagine você que, por 40 anos, não houve registro de sua observação por um pesquisador.</p> <p>Mas, em 2005, ela foi reencontrada na Reserva Biológica de Córrego Grande, no Norte do Espírito Santo, onde os pesquisadores observaram apenas dois machos e 16 fêmeas. Essa reserva fica em Conceição da Barra, mesma cidade da primeira observação.</p> <p>Disponível em: <http://www.otempo.com.br></p> <p>8) Leia o que se afirma sobre a libélula:</p> <p>I. As larvas, oriundas dos ovos das libélulas, são predominantemente aquáticas.</p> <p>II. <i>Leptagrion acutum</i> é o nome científico para alguns grupos específicos de libélulas.</p> <p>III. A presença da <i>Leptagrion acutum</i>, no Norte do Espírito Santo, é um sinal de que a espécie não se encontra mais tão ameaçada de extinção.</p> <p>Está correto apenas o que se afirma em:</p> <p>a) I b) II <input checked="" type="radio"/> c) I e II d) II e III</p>
--	---

Anexo 5 - Exemplo 5: Material primário 1 (Questão 9)

<p>9) Identifique o trecho que evidencia a fala direta do autor com o (a) leitor (a):</p> <p>a) “Elas voam depressa e de um jeito que sempre chama atenção.”.</p> <p>b) “As libélulas apresentam cores e tamanhos variados [...]”.</p> <p><input checked="" type="radio"/> c) “Imagine você que, por 40 anos, não houve registro de sua observação por um pesquisador.”.</p> <p>d) “Essa espécie tem um abdome considerado longo, de aproximadamente 4,5 centímetros.”.</p>

Anexo 6 - Material primário 2 (Questão 1 - Editorial)

- 1) Após a leitura do editorial acima, transcreva abaixo a opinião do autor sobre o assunto tratado. Em seguida, escreva um breve comentário sobre o assunto.

Anexo 7 - Exemplo 7: Material primário 2 (Questão 2 - Editorial)

- 2) O editorial é um gênero textual jornalístico que traz alguns aspectos argumentativos. Escolha uma única alternativa que descreve o que é um texto argumentativo.
- A. É um texto que descreve as características de determinado assunto, de maneira objetiva apenas.
 - B. É um texto que orienta como o leitor realizar determinado procedimento culinário.
 - C. É um texto que narra uma longa aventura entre vários personagens.
 - D. É um texto que traz um posicionamento, a opinião fundamentada de alguém sobre determinado assunto.
 - E. É um texto que traz a descrição de uma descoberta científica, de alta relevância para a sociedade.

Anexo 8 - Exemplo 8: Material primário 2 (Questão 1 - Artigo de opinião)

- 1) Após a leitura do texto acima, explique qual o posicionamento (tese) da autora sobre o tema analisado. Em seguida, também escreva sua opinião.

Anexo 9 - Exemplo 9: Material primário 2 (Questão 2 - Artigo de opinião)

- 2) O que a autora escreve na introdução do texto?
- A. Cita uma importante escritora, Bell Hooks.
 - B. Apresenta uma solução para a problemática inicial.
 - C. Apresenta o tema e sua tese.
 - D. Explica sobre a importância de ler
 - E. Apresenta o tema e a conclusão.

Anexo 10 - Exemplo 10: Material primário 2 (Questão 3 - Artigo de opinião)

- 3) Assinale a alternativa em que o trecho trazido é responsável pela **fundamentação da tese** da autora.
- A. "Não é preciso ser uma pessoa chata, que dita as coisas. Entende-se que é preciso, para muitos, ganhar dinheiro com as redes. Porém, também, é necessário conhecer o caminho percorrido por aquelas que nos antecederam."
 - B. "Com as redes sociais, muitas pessoas querem falar sobre tudo, sem necessariamente ter compromisso ou base para isso."
 - C. "Em uma cultura consumista na qual somos todos levados a acreditar que o valor de nossa voz não é determinado pela sua capacidade de desafiar ou possibilitar uma reflexão crítica, mas pelo nível em que é apreciada (às vezes até por nós), é difícil manter uma mensagem libertadora."
 - D. "Aquele conversa que nos identifica como descompromissados, sem consciência crítica —que significa uma condição de opressão e exploração—, é absolutamente transformada quando nos engajamos em uma reflexão crítica e quando agimos para enfrentar a dominação."
 - E. Só a partir de uma reflexão crítica honesta e profunda sobre a sociedade, a relação entre dominados e subalternizados e as estruturas de opressão, é que podemos avançar para uma prática transformadora.

Anexo 11 - Exemplo 11: Material primário 2 (Questão 4 - Artigo de opinião)

- 4) Em sala de aula estudamos bastante sobre argumentação nos gêneros textuais argumentativos. Com base nisso, escolha a alternativa em que há a definição correta do conceito de argumentação.
- A. Consiste num recurso literário para que o leitor possa se deleitar numa leitura lúdica e envolvente.
 - B. É um recurso utilizado, apenas na área do direito, por advogados em suas defesas e contestações jurídicas.
 - C. Os textos teatrais utilizam bastante essa ferramenta linguística para convencer os espectadores sobre seus posicionamentos.
 - D. Trata-se de um recurso linguístico em que o autor do texto fundamenta sua opinião sobre determinado tema, com o objetivo de fortalecer sua tese.
 - E. É um recurso muito utilizado pelas receitas de bolo, que buscam convencer o leitor a colocar a quantidade certa de ingredientes.

Anexo 12 - Exemplo 12: Material primário 3 (Questão 1 - Reportagem)

1. O assunto principal apresentado pelo texto está em:
- a) “Foi de Rebeca a nota final, no salto, um 15.100 em um Cheng lindamente executado, que garantiu o bronze...”
 - b) “Antes do último aparelho, o Brasil ocupava o sexto lugar. Com as notas do salto, as brasileiras ultrapassaram China, Canadá e Grã-Bretanha.”
 - c) “As cinco ginastas conquistaram, no último salto, o bronze por equipes nas Olimpíadas de Paris 2024.”
 - d) “Teve sangue, suor e muito brilho na Bercy Arena, em Paris. Antes mesmo de as apresentações começarem...”

Anexo 13 - Exemplo 13: Material primário 3 (Questão 2 - Reportagem)

2. Assinale a informação abaixo que não poderia ficar de fora no lide da notícia.
- a) Flavia Saraiva caiu das barras e bateu o rosto no chão.
 - b) O Brasil se posicionou entre as potências da modalidade.
 - c) O Brasil iniciou a competição pelo seu aparelho mais fraco, as barras assimétricas.
 - d) As ginastas conquistaram o bronze por equipes nas Olimpíadas de Paris.

Anexo 14 - Exemplo 14: Material primário 3 (Questão 3 - Reportagem)

3. Conforme a informação principal apresentada pelo texto, qual é o significado da conquista da medalha de bronze pela equipe brasileira?
- a) Mostra o declínio da ginástica artística brasileira já que não obtiveram o ouro.
 - b) Demonstra o amadurecimento e o brilho da modalidade e suas atletas.
 - c) Indica que a equipe brasileira sempre esteve entre as potências mundiais.
 - d) Prova que a equipe brasileira não está preparada para competições de alto nível.

Anexo 15 - Exemplo 15: Material primário 4 - Parte 1 (Questão 6 - Propaganda)

6- Leia e responda:



As propagandas são gêneros textuais que frequentemente se utilizam das figuras de linguagem para transmitir uma mensagem ao leitor de forma mais expressiva. O texto em destaque no outdoor emprega qual figura de linguagem para mostrar aos motoristas a importância de não consumir bebida alcoólica antes de dirigir?

- a) Metonímia.
- b) Antítese.
- c) Metáfora.
- d) Ironia.
- e) Catacrese

Anexo 16 - Exemplo 16: Material primário 4 - Parte 2 (Questão 1 - Notícia)

1- Leia o trecho da notícia abaixo:

Uma ex-aluna da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Apolônio Sales, localizada no bairro do Ibura, Zona Sul do Recife-PE, foi condenada a pagar uma indenização no valor de R\$ 5 mil a um professor. Jeff Kened Barbosa de Melo, professor da instituição, processou a aluna e a mãe dela por danos morais.

Podemos afirmar que o FOCO principal deste parágrafo na notícia como um todo é:

- a) Mostrar o valor da indenização.
- b) Especificar em qual escola ocorreu o fato.
- c) Apontar em qual município aconteceu o problema.
- d) Mostrar que não se deve processar os alunos.
- e) Apresentar o problema e os principais envolvidos.

Anexo 17 - Exemplo 17: Material primário 4 - Parte 2 (Questão 5 - Anúncio publicitário)

5- Da imagem abaixo se pode compreender que:



Seja mais um filho da mãe.

5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho desnaturado: acesse www.sosmatatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

Época, São Paulo: Globo, n. 264, 9 jun. 2003.

- a) O anúncio tem por objetivo conscientizar/persuadir o leitor a aderir a um projeto de proteger a natureza.
- b) O anúncio foi criado para explorar o sentido único da expressão “filho da mãe”.
- c) O objetivo principal deste texto é passar uma informação.
- d) A expressão “filho da mãe” causa estranheza ao leitor e foi usada no sentido pejorativo.
- e) O canal para veicular esta mensagem é a revista Época e a função da linguagem predominante é a referencial.

Anexo 18 - Exemplo 18: Material primário 4 - Parte 2 (Questão 6 - Editorial)

6- Leia o texto abaixo:

Projeto de Lei prevê multa e prisão para quem cria e compartilha fake news

Pena pode chegar a até 10 anos de prisão caso o autor da notícia esteja por trás de um grupo de disseminação de fake news

De autoria da deputada Rejane Dias, o Projeto de Lei 2389/20 altera o Código Penal e prevê punição com detenção para aqueles que se beneficiam compartilhando notícias falsas. A iniciativa é reduzir o número de fake news na internet, que são compartilhadas por ingenuidade mas também podem ser criadas propositalmente para favorecimento de pessoas e/ou instituições.

Caso o beneficiamento da pessoa com a proliferação de fake news seja comprovado, a PL 2389/20 prevê detenção de 2 a 4 anos. A pena pode aumentar para até 10 anos caso o autor da notícia falsa seja o líder ou coordene um grupo responsável pela disseminação – os famigerados bots.

“É um desserviço à população e um atentado à segurança coletiva, um gesto de desumanidade e prejuízo frontal (...). A notícia falsa, além de afetar seriamente a vida das pessoas, pode também ajudar a reforçar um pensamento errôneo”, disse a deputada autora do projeto, que reforçou como a disseminação de fake news na atual época de pandemia que estamos vivendo é perigosíssima e um atentado à vida das pessoas.

Em análise na Câmara dos Deputados, o texto já está dando o que falar e algumas pessoas, inclusive que trabalham com política, estão dizendo que a PL é um complô e é tendenciosa. A pergunta é: para quem?

Para não cair em notícias falsas, confira sempre o veículo em que ela foi publicada, se ele é renomado, por exemplo, duvide de sites poucos conhecidos e de conteúdos compartilhados em grupos de WhatsApp, principalmente de textos copiados e colados que não têm links ou fontes.

(Por Isabela Otis, Revista Capricho)

O editorial é um gênero textual sendo um texto essencialmente:

- a) narrativo-descritivo
- b) descritivo-narrativo
- c) prescritivo-descritivo
- d) dissertativo-argumentativo
- e) injuntivo-opinativo

Anexo 19 - Exemplo 20: Material primário 4 - Parte 2(Questão 7 - Reportagem)

7- Leia o texto abaixo:

Nós, brasileiros, estamos acostumados a ver juras de amor, feitas diante de Deus, serem quebradas por traição, interesses financeiros e sexuais. Casais se separam como inimigos, quando poderiam ser bons amigos, sem traumas. Bastante interessante a reportagem sobre separação. Mas acho que os advogados consultados, por sua competência, estão acostumados a tratar de grandes separações. Será que a maioria dos leitores da revista tem obras de arte que precisam ser fotografadas antes da separação? Não seria mais útil dar conselhos mais básicos? Não seria interessante mostrar que a separação amigável não

interfere no modo de partilha dos bens? Que, seja qual for o tipo de separação, ela não vai prejudicar o direito à pensão dos filhos? Que acordo amigável deve ser assinado com atenção, pois é bastante complicado mudar suas cláusulas? Acho que essas são dicas que podem interessar ao leitor médio.

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 26 fev. 2012 (adaptado).

O texto foi publicado em uma revista de grande circulação na seção de carta do leitor. Nele, um dos leitores manifesta-se acerca de uma reportagem publicada na edição anterior. Ao fazer sua argumentação, o autor do texto:

- a) faz uma síntese do que foi abordado na reportagem.
- b) discute problemas conjugais que conduzem à separação.
- c) aborda a importância dos advogados em processos de separação.
- d) oferece dicas para orientar as pessoas em processos de separação.
- e) rebate o enfoque dado ao tema pela reportagem, lançando novas idéias.

Anexo 20 - Exemplo 20: Material primário 4 - Parte 3 (Questão 10 - Artigo de opinião)

10- Em um artigo de opinião, o que a tese representa? Justifique.

Anexo 21 - Exemplo 21: Material primário 5 (Questão 1 - Editorial)

1) O Texto 1 é um editorial publicado no jornal Diário de Pernambuco. De acordo com o que foi estudado sobre esse gênero, com que função social o editorial é publicado em jornal?

O editorial traz o posicionamento do jornal sobre um determinado assunto, sendo assim, o jornal tenta convencer o seu leitor acerca de um ponto de vista sobre temáticas atuais.

Anexo 22 - Exemplo 22: Material primário 5 (Questão 2 - Editorial)

2) Ainda sobre o Editorial, responda: trata-se de um gênero textual do tipo expositivo, argumentativo ou injuntivo? Justifique a sua resposta com trechos do Texto 1.

É um gênero textual predominantemente argumentativo, mas também apresenta a exposição do tema, pois a redação apresenta, ao longo do texto, a temática e os argumentos para defender o seu ponto de vista.

Anexo 23 - Exemplo 23: Material primário 5 (Questão 3 - Editorial)

3) Sobre o conteúdo apresentado no Texto 1, O racismo mostra a cara, assinale V, para assertivas verdadeiras, e F, para as falsas.

() De acordo com o texto, o aumento das denúncias de racismo é algo positivo, pois mostra que o “racismo velado” ficou para trás e o brasileiro tem consciência do racismo presente no cotidiano.

() A língua é vista, ao longo do texto, como um instrumento que, muitas vezes, pode servir para propagar preconceitos, com palavras de carga negativa a grupos étnicos, ainda que o falante não se dê conta disso.

() É fortemente defendido, no Texto 1, que a educação é uma das principais formas de combater o preconceito racial, não apenas a educação doméstica, mas a escola deve ser uma forte incentivadora do combate ao racismo.

() Mais do que leis de combate ao racismo, é preciso, segundo o que foi colocado no Texto 1, que as investigações sejam melhoradas para que os casos denunciados não continuem sendo arquivados por falta de provas.

FVVV

Anexo 24 - Exemplo 24: Material primário 5 (Questão 4 - Editorial)

4) No trecho “Trazer a vergonha a público é o primeiro passo. Outros precisam ser dados para inibição da valentia covarde”, a palavra em destaque [inibição] pode ser substituída sem que haja perda de sentido por: (0,8)

a) naturalização.

b) regularização.

c) diminuição.

d) permissão.