



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO (MPLE)**

FABRÍCIO ALEXANDRE DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELA
PLATAFORMA DIGITAL DE LEITURA GUTEN NEWS**

**JOÃO PESSOA
2020**

FABRÍCIO ALEXANDRE DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELA
PLATAFORMA DIGITAL DE LEITURA GUTEN NEWS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguística e Ensino

Linha de pesquisa: Tecnologias contemporâneas e ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

JOÃO PESSOA
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Fabricio Alexandre da.

Prática pedagógica mediada pela plataforma digital de
leitura Guten News / Fabricio Alexandre da Silva. -

João Pessoa, 2020.

207 f. : il.

Orientação: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Tecnologia digital. 2. Leitura. 3. Descritores de
Língua Portuguesa. I. Cavalcanti, Marineuma de Oliveira
Costa. II. Título.

UFPB/BC

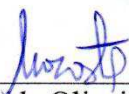
FABRÍCIO ALEXANDRE DA SILVA

PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELA
PLATAFORMA DIGITAL DE LEITURA *GUTEN NEWS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: 03/02/2020.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UEPB)
Orientadora



Profª. Drª. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (UEPB)
Examinadora



Profª. Drª. Edilma de Lucena Catanduba (UEPB)
Examinadora

Aos alunos participantes deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela realização de mais um sonho.

À minha família, por compreender as ausências ocasionadas pelas atividades acadêmicas.

À minha orientadora, Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, por acreditar no projeto desenvolvido por mim e me proporcionar a liberdade para executá-lo com proatividade.

Aos professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, especialmente à Eliana Vasconcelos da Silva Esval e à Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, pela dedicação e compromisso com o programa, como gestoras e professoras.

Aos amigos e colegas do mestrado, por tornarem essa caminhada menos árdua, com união e empatia.

À professora Shirlene Oliveira da Costa, pelo apoio prestado durante a aplicação da pesquisa.

"Tecnologia não é diferencial, mas o modo
como a utilizamos, sim".

Martha Gabriel

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como a utilização da plataforma digital de leitura Guten News implica na aprendizagem e no aprimoramento da competência leitora dos estudantes do 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de João Pessoa. Por se tratar de uma intervenção pedagógica, buscou-se, antes de analisar os resultados das atividades produzidas através da referida plataforma, examinar em quais descritores de Língua Portuguesa os estudantes apresentavam maiores dificuldades, além de analisar o livro didático utilizado pelos sujeitos pesquisados, a fim de identificar a ocorrência desses descritores ou habilidades nas atividades de leitura e compreensão textual. Com base nesses objetivos, essa pesquisa-ação é classificada como exploratória, de natureza aplicada e abordagem mista (qualitativa e quantitativa). No tocante à abordagem do tema tecnologia e ensino, as obras de autores como Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), Moran (2017), Gabriel (2013), entre outros, contribuíram para melhor entendimento sobre o assunto. A respeito do ensino de leitura, foram referenciados autores como Britto (2015), Cavalcante (2018), Bravos (2018) Yunes (2002), Petit (2009) etc. Ao aplicar a avaliação diagnóstica na turma, verificou-se que, de um modo geral, todos os descritores de Língua Portuguesa foram classificados com um grau de domínio baixo ou muito baixo, o que não ocorreu se considerada a avaliação individual, visto que cada estudante apresentou peculiaridades quanto ao seu desempenho nessa fase da pesquisa. Já a análise do livro didático possibilitou constatar que a distribuição desses descritores não é feita de maneira proporcional, o que gera uma exploração demasiada de alguns itens em detrimento de outros. Com a utilização da plataforma, foi possível aplicar atividades que contemplassem uma gama de descritores que precisavam ser melhorados e manter com rendimento elevado aqueles que, após o alcance de um grau de domínio desejável, já não necessitavam de investimento. Ao término dessa pesquisa, os relatórios de desempenho demonstraram que as dezoito habilidades trabalhadas no ambiente de pesquisa supracitado apresentaram um índice entre 75% e 100% de aproveitamento, o que comprova que o uso desse artefato tecnológico favoreceu o desenvolvimento das habilidades da Matriz de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Palavras-chave: Tecnologia digital. Leitura. Descritores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to investigate how the use of a reading digital platform (Guten News), implies learning and improvement of reading skills of 9th grade students from a municipal school located in the city of João Pessoa. As it is a pedagogical intervention, it was sought, before analyzing the results of the activities produced through this platform, to examine in which Portuguese Language reading skills, the students had greater difficulties, besides analyzing the textbook used by the participants, in order to identify the occurrence of these skills in reading and text comprehension activities. Based on these objectives, this action research is classified as exploratory, applied and mixed methods (qualitative and quantitative). Regarding the approach to technology and teaching, works by authors such as Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), Moran (2017), Gabriel (2013), among others, contributed to a better understanding of the subject. Concerning the teaching of reading, authors such as Britto (2015), Cavalcante (2018), Bravos (2018), Yunes (2002), Petit (2009), etc were mentioned. When applying the diagnostic assessment in the class, it was found that all Portuguese Language reading skills, in general, were classified with a low or very low domain level, which did not occur when considering the individual evaluation, since each student presented peculiarities regarding his/her performance in this phase of the research. The analysis of the textbook made it possible to find that the distribution of these skills is not made proportionally, which generates too much exploration of some items to the detriment of others. Using the platform, it was possible to apply activities that covered a range of skills that needed to be improved and to maintain the high standards of those that, after reaching a desirable degree of mastery, no longer needed investment. At the end of this research, the performance reports showed that the eighteen skills worked in the above research environment had a achievement rate between 75% and 100%, which proves that the use of this technological artifact favored the development of Basic Education Assessments (Saeb)'s Portuguese Language reading skills.

Keywords: Digital Technology. Reading. Portuguese Language Reading Skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relações mediadas pelas TIC	25
Figura 2 – Página inicial da aba Leitura.....	66
Figura 3 – Painel de acesso às atividades	67
Figura 4 – Modelo de questão A (exibição antes de responder)	67
Figura 5 – Modelo de questão A (exibição depois de responder)	68
Figura 6 – Modelo de questão B (exibição antes de responder).....	68
Figura 7 – Modelo de questão B (exibição depois de responder)	69
Figura 8 – Painel de conclusão de bloco	69
Figura 9 – Bloco de leitura	70
Figura 10 – Exemplo de questão do bloco pós-leitura	70
Figura 11 – Conexões (antes de iniciar o jogo).....	71
Figura 12 – Conexões (ao término do jogo).....	71
Figura 13 – Ferramenta de busca.....	72
Figura 14 – Atribuição de tarefa (página inicial)	72
Figura 15 – Atribuição de tarefa (escolha de blocos).....	73
Figura 16 – Atribuição de tarefa (escolha da turma).....	73
Figura 17 – Painel de relatórios de desempenho	74
Figura 18 – Relatório de desempenho (modelo A)	74
Figura 19 – Relatório de desempenho (modelo B).....	75
Figura 20 – Painel de acesso aos planos de aula	75
Figura 21 – Plano de aula (exemplo).....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turma.....	99
Tabela 2 – Aluno 01	101
Tabela 3 – Aluno 02	102
Tabela 4 – Aluno 03	103
Tabela 5 – Aluno 04	104
Tabela 6 – Aluno 05	105
Tabela 7 – Aluno 06	106
Tabela 8 – Aluno 07	107
Tabela 9 – Aluno 08	108
Tabela 10 – Aluno 09	109
Tabela 11 – Aluno 10	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mudança de paradigmas ocasionada pelas TIC	33
Quadro 2 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb	61
Quadro 3 - Aluno 01	80
Quadro 4 - Aluno 02	81
Quadro 5 - Aluno 03	81
Quadro 6 - Aluno 04	82
Quadro 7 - Aluno 05	83
Quadro 8 - Aluno 06	83
Quadro 9 - Aluno 07	84
Quadro 10 - Aluno 08	85
Quadro 11 - Aluno 09	85
Quadro 12 - Aluno 10	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrência de descritores com grau de domínio baixo ou muito baixo.....	79
Gráfico 2 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 1	87
Gráfico 3 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 1	88
Gráfico 4 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 2	89
Gráfico 5 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 2	89
Gráfico 6 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 3	90
Gráfico 7 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 3	90
Gráfico 8 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 4	91
Gráfico 9 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 4	92
Gráfico 10 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 5	92
Gráfico 11 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 5	93
Gráfico 12 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 6	94
Gráfico 13 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 6	94
Gráfico 14 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 7	95
Gráfico 15 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 7	96
Gráfico 16 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 8	96
Gráfico 17 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 8	97
Gráfico 18 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 9	98
Gráfico 19 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 9	98

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Compact Disc
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
MPLE	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino
PDF	Portable Document Format
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TECNOLOGIA E ENSINO.....	20
2.1 Tecnologia, Sociedade e Educação	20
2.2 Escola, professor e aluno: papéis diversos e alinhados na utilização das TIC	28
2.3 Desafios na utilização das TIC	37
3 LEITURA E ENSINO	43
3.1 Breves considerações sobre leitura	43
3.2 Algumas características do leitor que se pretende formar	48
3.3 A mediação na formação de leitores	52
3.4 Leitura e prática social.....	57
3.5 Os descritores de Língua Portuguesa do Saeb	59
4 METODOLOGIA E ASPECTOS ÉTICOS.....	63
4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	63
4.1.1 Procedimentos metodológicos	64
4.1.2 Conhecendo mais da plataforma Guten News	66
4.2 Aspectos éticos da pesquisa.....	76
4.3 Do arquivamento dos dados	78
4.4 Risco e benefícios da pesquisa	78
5 ANÁLISE DOS DADOS	79
5.1 Avaliação diagnóstica	79
5.2 Análise do livro didático.....	86
5.3 Relatórios de desempenho.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	123
Apêndice A – Questionário do Aluno	123
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	126
Apêndice C – Termo de Assentimento para participante menor de idade	128
ANEXOS	130
Anexo A – Planos de aula.....	130
Anexo B – Avaliação Diagnóstica 1.....	174
Anexo C – Avaliação Diagnóstica 2	185

1 INTRODUÇÃO

Um leitor proficiente é aquele capaz de interpretar um texto nos mais diversos aspectos, como a identificação de um tema e a percepção da relação entre uma tese e os argumentos que a sustentam, por exemplo. Nesse sentido, uma preocupação dos professores de língua portuguesa tem sido a formação de estudantes capazes de alcançar níveis satisfatórios de desempenho relacionados às diversas habilidades de leitura.

Apesar da evolução das médias de proficiência em leitura dos alunos nos testes de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) entre 2005 e 2015, apresentada no Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década (BRASIL, 2018), a média de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental nas redes municipais está abaixo da média nacional. Essa informação se coaduna com relatos¹ de professores de língua portuguesa de uma escola municipal localizada em João Pessoa, onde se observou que o rendimento dos alunos concluintes em avaliações de compreensão de texto tem sido insatisfatório. Com base neste problema, as questões norteadoras desta pesquisa são: Quais as principais dificuldades que os alunos têm ao ler um texto? De que modo os professores podem intervir? Que apoio pedagógico esses professores teriam no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes? Como avaliar a leitura desses alunos? Atualmente, os estudantes estão cada vez mais adeptos à tecnologia (smartphones, tablets etc.) em suas rotinas, e estas questões elencadas podem ser tratadas a partir de uma abordagem que considere esse aspecto, ou seja, com a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem. É o que se propôs fazer nesta pesquisa.

Em consulta a bancos de dados como Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Google Acadêmico, Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a respeito do tema em questão, verificou-se que, nos últimos cinco anos, as produções que têm relação direta ou indireta com o corrente estudo são:

- O uso dos descritores da língua portuguesa do Saeb como parâmetro para avaliação da compreensão textual: do diagnóstico à intervenção (SANTOS, 2016), que propôs verificar se um trabalho com atividades baseadas em estratégias de leitura proporcionaria progresso na competência em compreensão textual. Após a aplicação desse trabalho sistemático,

¹ Relatos compartilhados em reunião pedagógica em uma escola da rede municipal de ensino, onde o autor desta pesquisa é professor.

demonstrou-se que os alunos apresentaram um significativo avanço na compreensão de textos contemplando as competências e habilidades analisadas;

- O uso dos descritores no ensino de leitura: uma proposta de intervenção pedagógica (VIEIRA, 2016), que examinou a competência leitora dos alunos a partir da utilização de descritores indicados na Matriz de Referência de Língua portuguesa. Os resultados obtidos apontaram para avanços consideráveis no que diz respeito ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura dos estudantes, confirmando a hipótese de que o uso dos descritores como uma proposta de trabalho pedagógico beneficiou o desempenho dos participantes nas atividades de leitura;
- Os descritores da Prova Brasil e o livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso (DORTA, 2016), que buscou identificar quais descritores de Língua Portuguesa cobrados na Anresc/ProvaBrasil ofereceram dificuldades para os alunos de 9º ano de uma escola e como esses descritores foram abordados no livro didático. Após constatar que o livro trazia uma abordagem diferente da empregada na prova, foi aplicado um projeto de intervenção com uma sequência didática atividades diversificadas, as quais favoreceram a aquisição pelos estudantes de habilidades necessárias à compreensão textual;
- Ensino e aprendizagem de leitura: mobilização dos descritores da Prova Brasil em livro didático de português (LAET, 2015), que analisou se as propostas de leitura e interpretação do livro didático contemplam os descritores de Língua Portuguesa do Saeb. Os resultados mostraram que os vinte e um descritores foram trabalhados no livro, porém com discrepância de ocorrência;
- O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras (BORGES, 2015), que objetivou aprimorar, através de uma pesquisa-ação, a competência leitora dos alunos de uma escola pública estadual, executando um trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura. Os resultados alcançados indicaram um avanço significativo relativo aos descritores analisados;
- Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a pedagogia do Digital na Educação Linguística (PEREIRA, 2014), que investigou as relações entre as novas tecnologias da informação e a disciplina de Língua Portuguesa através de um levantamento dos documentos oficiais sobre o assunto com o objetivo de fornecer aos professores do ambiente de pesquisa subsídios metodológicos e teóricos para contribuir em sua prática docente. Também foi realizada a análise de um livro didático e como contribuição foi proposta uma sequência didática como complemento ao livro adotado pela escola.

Contudo, de acordo com os critérios de busca supracitados, não foram encontradas produções que tratassem do uso dos descritores de língua portuguesa através de um artefato tecnológico. Daí, pode-se validar o relativo ineditismo do estudo que foi realizado.

Com uma proposta de metodologia inovadora, esta pesquisa utilizou a plataforma de leitura Guten News como ferramenta pedagógica que serve para uma compreensão de quais competências e habilidades relacionadas à leitura são mais complexas para os alunos e quais estratégias se revelam mais eficientes na diminuição dessas dificuldades. O objetivo desse aplicativo, de acordo com a página oficial, é desenvolver a competência leitora no ensino fundamental e avaliar os descritores de Língua Portuguesa da Matriz de Referência do Saeb/INEP. Desse modo, foi executado um plano de ação justificado pela necessidade de melhorar as habilidades leitoras dos estudantes participantes da pesquisa, ao utilizar os procedimentos propostos pela plataforma em relação às estratégias de leitura, especificadas nos descritores de língua portuguesa.

Para descrever mais detalhadamente essa plataforma, pode-se definir a Guten News como uma solução digital baseada em uma metodologia que leva conteúdos de atualidade para a sala de aula, com atividades em formato interativo, despertando o interesse de crianças e jovens pela leitura. Esses conteúdos são elaborados e revisados pela equipe pedagógica da Guten, que disponibiliza, semanalmente, propostas de atividades interativas e multidisciplinares. Quanto mais textos e mais atividades os alunos fazem, mais evoluem na plataforma.

Essa evolução é registrada através dos relatórios de desempenho, que podem ser tanto individuais quanto para toda a turma. Desse modo, é efetivado um trabalho cooperativo com os professores e a escola, com planos de aula, consultoria e avaliações, com o objetivo de tornar a experiência de ensino ainda mais produtiva para profissionais da educação, como educadores e gestores.

O foco principal dessa plataforma digital está no desenvolvimento das competências leitoras do estudante, unindo uma interface gameficada a notícias em uma linguagem adequada ao público infanto-juvenil. É importante frisar que esses conteúdos não são adaptados, mas são criados especialmente para esse ambiente virtual.

Todas as propostas de atividades são baseadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (Saeb), mais especificamente nos vinte e um descritores de habilidades leitoras que formam seis tópicos: 1) Procedimentos de leitura; 2) Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto; 3) Relação entre textos; 4)

Coerência e coesão no processamento do texto; 5) Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e 6) Variação linguística.

Por isso, a importância da utilização dessa plataforma digital, já que, por meio dela, são apresentadas, ao aluno, atividades que fomentam as competências leitoras que possibilitam que eles sejam capazes de ler e interpretar os textos.

Assim, o objetivo geral do estudo é compreender como a utilização da plataforma Guten News implica na aprendizagem e no aprimoramento da competência leitora dos estudantes. Os objetivos específicos são: a) examinar em quais descritores de língua portuguesa os estudantes apresentam maiores dificuldades; b) identificar a ocorrência dos descritores da Prova Brasil nas atividades de leitura e interpretação do livro didático adotado pela escola; e c) analisar os resultados das atividades realizadas pelos alunos através da plataforma Guten News.

Esta pesquisa teve grande importância ao ser desenvolvida nesta escola, após a introdução de uma ferramenta tecnológica com uma proposta específica justamente para os problemas já mencionados, ou seja, adequada às necessidades reais dos alunos. Assim, com os resultados desta pesquisa-ação, não só os professores puderam entender melhor a aprendizagem de seus alunos, mas estes, empoderados por um contexto de aprendizagem centrada no aluno, também entenderam como se dá esse processo num ambiente favorecido pelo uso da tecnologia.

Com relação à estrutura, o presente trabalho apresenta a seguinte composição: 1) Introdução; 2) Tecnologia e ensino; 3) Leitura e ensino; 4) Metodologia e aspectos éticos; 5) Análise dos dados; e 6) Considerações finais. Após esta introdução, no segundo capítulo, são discutidas as relações entre tecnologia, sociedade e educação, assim como as funções desempenhadas pela escola, professores e alunos na utilização das tecnologias da informação e comunicação e os desafios de sua implementação. Nesse bloco, as principais contribuições originam-se de obras de autores como Lévy (2011, 2012), Kenski (2012), Gabriel (2013), Moran (2017), Alves (2018), entre outros.

O terceiro capítulo aborda algumas considerações sobre leitura, a apresentação de características do leitor que se pretende formar e o papel de mediador exercido pelo professor nessa formação. Acrescenta-se a essa parte uma seção explicativa sobre os descritores de Língua Portuguesa do Saeb. O aporte teórico foi realizado com base nos trabalhos de Britto (2015), Cavalcante (2018), Bravos (2018), Yunes (2002), Petit (2009), documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais etc.

No quarto capítulo, são tratados os aspectos metodológicos e éticos da pesquisa à luz de autores como Prodanov e Freitas (2013), Creswell (2007) e Cruz (2011).

O quinto capítulo contempla os resultados da avaliação diagnóstica, a análise do livro didático adotado pela escola e os relatórios de desempenho da turma e dos alunos participantes nas atividades de leitura. O último capítulo traz as considerações finais no que se refere aos resultados da pesquisa.

2 TECNOLOGIA E ENSINO

2.1 Tecnologia, Sociedade e Educação

A relação entre tecnologia e poder existe há muito tempo. Desde que o homem passou a dominar certos tipos de tecnologias e determinadas informações, “os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais” (KENSKI, 2012, p. 17). A própria palavra “virtual” “vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência” (LÉVY, 2011, p. 15). O virtual trata-se, então, “de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a plenitude da presença física imediata” (LÉVY, 2011, p. 12).

Com a utilização de inovações tecnológicas mais potentes, os homens buscavam, assim, acumular mais riquezas e ampliar seus domínios. Após a Guerra Fria, com o colapso do socialismo e o surgimento da 3ª Revolução Industrial, a internet torna-se uma possibilidade de consumo. Esse movimento desenvolve outros paradigmas na sociedade e na educação e essa mudança é considerada por Barros (2009) como a maior já ocorrida em ambientes multiculturais, pois a internet viabilizou a transmissão cultural no formato digital, rompendo as barreiras geográficas e temporais. Assim, acontece a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento (BEHRENS, 2017), que é voltada para a produção intelectual, não apenas pela utilização constante das tecnologias, como afirmam Rojo e Barbosa (2015):

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICS), embora com seu ‘luxuoso’ auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Ao longo dos anos, a tecnologia revolucionou o mundo e a vida cotidiana através de ferramentas e recursos extraordinários, colocando informações úteis ao nosso alcance e tornando nossa vida mais fácil e mais rápida, o que gerou economia de tempo e de força de trabalho em todos os aspectos. Com a simplificação do processamento de dados trazida por ela, quase tudo ficou mais perto e acessível.

Esses novos tempos abarcam, então, transformações humanas que jamais aconteceram em um ritmo tão acelerado e intenso, somadas à disseminação tecnológica que vivemos atualmente. Em outras palavras, “nunca antes as mudanças das técnicas, da economia e dos

costumes foram tão rápidas e desestabilizantes”, como enfatiza Lévy (2011, p. 11), que considera que a virtualização constitui a essência dessa mutação em curso.

Dessa forma, a sociedade convive com o avanço que trouxe a mudança de meios analógicos para os digitais, transformando diversos ambientes sociais, como escolas, escritórios, lares etc. Assim, “o ambiente tecnológico torna-se cada vez mais complexo e interconectado com o corpo humano e, portanto, nos transformando de forma cada vez mais rápida e intensa” (GABRIEL, 2013, p. 27).

Esta evolução tecnológica não está restrita somente às novas maneiras de utilização de certos produtos e equipamentos. De acordo com Kenski (2012), ela também modifica comportamentos, não somente de modo individual, mas transforma o comportamento de todo o grupo social. Essas tecnologias, por exemplo, “quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo” (KENSKI, 2012, p. 22). Uma informática cada vez mais avançada, da qual dependem as relações entre os homens, o trabalho e a inteligência, elabora novas maneiras de conviver e de pensar (LÉVY, 2010a).

Com a crescente difusão tecnológica, presenciamos determinados aparatos funcionarem como extensão do corpo humano e, principalmente, do cérebro. Ao dispor de plataformas e tecnologias digitais, o ser humano passou a não “confiar” tanto assim em sua capacidade de memorização, por exemplo, ao registrar diversas informações em aparelhos como celulares e computadores, numa relação diretamente proporcional às facilidades que as funcionalidades do ambiente digital oferecem. Para Gabriel (2013), quanto mais conexão se tem, mais se expande o ser biológico, a exemplo de perfis em redes sociais.

De acordo com Lévy (2011, p. 33), “o corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. Verte-se no exterior e reverte a exterioridade técnica ou a alteridade biológica em subjetividade concreta. Ao virtualizar-se, o corpo se multiplica”. Portanto, para o autor, essa virtualização é uma reinvenção, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogênese do ser humano.

Isso amplia as formas de interação e dá ao homem o poder de decidir conectar-se ou não, transferindo parte de si para a rede. Hoje, não é mais necessário deslocar-se para acessar um ponto com conexão à internet. É possível transitar livremente entre o “on” e o “off” line por meio de dispositivos móveis. Assim, o ser humano deixou de estar conectado para ser conectado, não importa onde esteja.

Diante do surgimento desta nova sociedade influenciada pelos avanços das tecnologias, o campo educacional não pode ignorar o que está acontecendo, uma vez que essas tecnologias

“transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 127). Assim sendo,

As novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas e é de se esperar que, nessa nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossas vidas cotidianas (GABRIEL, 2013, p. 26).

Utilizada para oferecer suporte ao ensino e à aprendizagem, a tecnologia traz para as salas de aula ferramentas de aprendizado digital e aumenta o envolvimento e a motivação dos alunos em relação à aprendizagem. Também tem o poder de transformar o ensino, introduzindo um novo modelo de ensino conectado. Esse modelo vincula os professores a seus alunos e a conteúdos, recursos e sistemas profissionais para ajudá-los a melhorar suas próprias instruções e personalizar o aprendizado.

Na verdade, pode-se dizer, em suma, que “o impacto das TIC na educação é um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15). Ou seja, em vez de voltarmos a atenção para o impacto das tecnologias, é preferível enfatizar que elas são produtos de uma sociedade e de uma cultura (LÉVY, 2010b).

Nessa perspectiva, diversas são as possibilidades que as tecnologias podem oferecer, principalmente se considerarmos alguns paradigmas destas no âmbito educacional, como aponta Barros (2009):

Aprendizagem colaborativa e cooperativa, maior interação e interatividade, competência em informação, competência midiática, competência pedagógica no uso das tecnologias, imagem, comunicação, interculturalidade, não-linearidade, criatividade, transdisciplinaridade (BARROS, 2009, p. 36).

Esses paradigmas parecem ser fundamentais para acompanhar e entender os novos tempos na educação. O modo tradicional como as aulas eram ministradas era essencial quando o conhecimento não estava facilmente disponível, os professores eram os “guardiões” do conhecimento e os alunos tinham acesso a poucas fontes (ou quase nenhuma). Atualmente, a internet fornece uma fonte inesgotável de informação e isso poderia ser usado como base para as aulas. Em outras palavras, o ideal pedagógico parece estar em transição para um modelo no qual professores e alunos dispõem de competência em informação.

Em consonância com esses paradigmas emergentes, Moran (2017) aponta também alguns eixos que servem de proposta para uma educação inovadora, como o conhecimento integrador e inovador, a valorização de todos através do desenvolvimento da autoestima e do

autoconhecimento, a formação de alunos criativos e empreendedores e o foco em valores individuais e sociais, com a construção de alunos-cidadãos.

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, reabre-se a questão da utilização ou não destas no processo educacional. Contudo, é necessário destacar que as vantagens são inúmeras, dentre elas, uma da maior importância, mencionada por Perrenoud (2000):

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Há, assim, uma grande flexibilidade associada ao ensino e à aprendizagem, que pode ser colaborativa, permitindo que o indivíduo construa seu conhecimento através de oportunidades de aprendizagem centradas no aluno, que incentivem maior independência e proporcionem resultados mais amplos. Nesse espaço, a aula passa a ser menos definitiva e mais suscetível a alterações, de acordo com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Evidentemente, os modos de ensinar e de aprender foram alterados com a expansão das tecnologias digitais pela sociedade. Professores e alunos têm à disposição diferentes mídias no cotidiano, independentemente da adoção dessas inovações no ambiente educacional. Contudo, a utilização desses equipamentos midiáticos requer de seus usuários um estado de aprendizagem constante e o domínio de habilidades técnicas para uso desses aparatos (KENSKI, 2012).

A escola, desse modo, desempenha um certo poder em relação à utilização dessas tecnologias e aos conhecimentos que auxiliarão alunos e professores nesse processo, já que a educação em si “é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 18). No entanto, nessas relações de poder, as peculiaridades do ensino e da tecnologia empregada precisam ser respeitadas para que elas sejam entendidas e incorporadas pedagogicamente.

A propósito, uma boa escola, conforme Moran (2017, p. 25), “depende também de um projeto pedagógico inovador”, em que as pessoas, as interações e a gestão fazem a diferença. Segundo o autor, não são os recursos que definem a aprendizagem e não há tecnologias, por mais inovadoras que sejam, que salvem maus profissionais. Pode haver bons resultados em escolas que utilizam poucos recursos tecnológicos como naquelas que se utilizam de mais tecnologias. E nada impede que o contrário também possa acontecer: péssimos resultados nestes dois tipos de escolas. Em resumo,

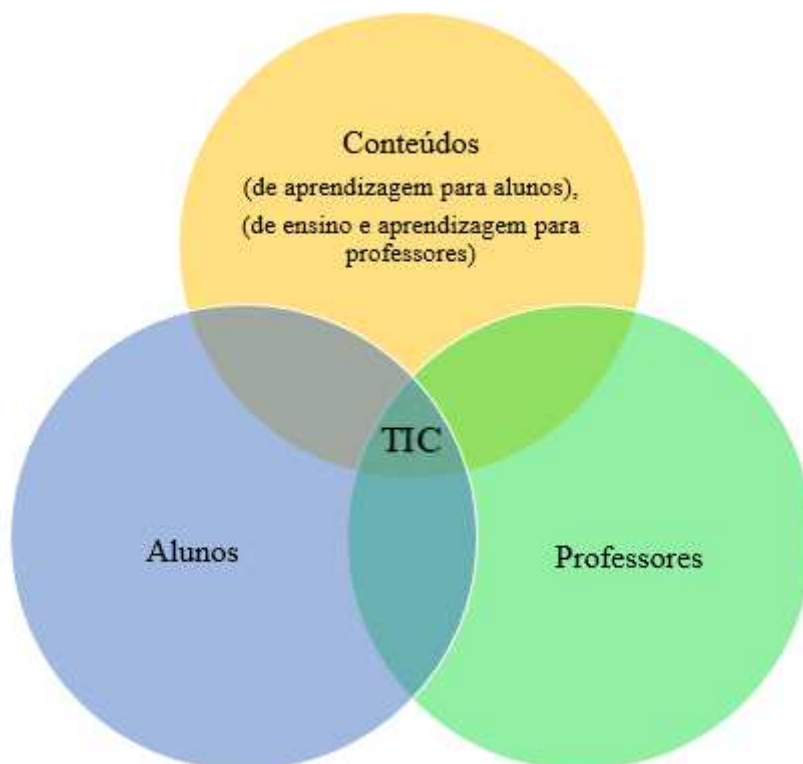
o fator tecnologia em si não é determinante: ele só é fator diferencial positivo se contar com a participação efetiva do professor e dos planos pedagógicos, porquanto instituições educacionais que têm projetos pedagógicos ruins usarão a tecnologia de maneira ruim (GABRIEL, 2013, p. 32).

Muitas escolas estão começando a redesenhar os espaços de aprendizagem para permitir esse novo modelo de educação, promover mais interação e trabalho em grupo e usar a tecnologia como um facilitador. A tecnologia é uma aliada poderosa que pode apoiar e transformar a educação de várias maneiras, facilitando a criação de materiais instrucionais para os professores e possibilitando novas formas de as pessoas aprenderem e trabalharem juntas.

Comumente, a tecnologia na educação tem sido denominada como ferramenta, mas, segundo Barros (2009, p. 18), “deve ser vista como uma nova maneira de pensar a educação, novos modelos, metodologias, paradigmas” e é necessário saber utilizar todo tipo de tecnologia de forma pedagógica. Afinal, as teorias e práticas relacionadas à informática na educação oferecem à didática instrumentos e espaços capazes de gerar reflexão sobre as situações de colaboração, informação, comunicação, criação, expressão e interação (SERAFFIM; SOUSA, 2011). As tecnologias não podem ser compreendidas como um mero auxílio ao ensino, mas para mudar de paradigma e focar na criação, na gestão e na regulação das situações mencionadas anteriormente.

Com base nessa concepção, Coll, Mauri e Onrubia (2010) enumeraram três grandes categorias de uso, considerando as TIC como instrumentos mediadores das relações: (1) entre alunos e conteúdos (e tarefas) de aprendizagem; (2) entre professores e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem; e (3) entre professores e alunos ou dos alunos entre si, como pode ser observado no diagrama a seguir:

Figura 1 - Relações mediadas pelas TIC



Fonte: Elaboração do autor

Essa tipologização de usos resulta ainda em mais duas categorias, tendo as TIC como: (4) instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem e (5) instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho de aprendizagem.

Observa-se, também, que o foco educacional agora é voltado para o paradigma da virtualidade, sustentado pelo letramento digital, para o desenvolvimento da competência nessa virtualidade. Aplicado diretamente ao trabalho pedagógico, este paradigma “tem por princípio o pensar em rede, a conectividade, o processo interdisciplinar, o uso da imagem, a competência em informação”, através da utilização dos aplicativos das tecnologias (BARROS, 2009, p. 132). Apontada por Lévy (2010b) como o traço distintivo da nova face da informação, a virtualidade tem como fundamento técnico a digitalização e propaga-se com a universalização da cibercultura, a qual envolve atores comprometidos com uma aprendizagem contínua.

Embora o aprendizado operacional para uso das tecnologias digitais possa ter ocorrido de maneira natural e espontânea pela maioria de seus usuários, o principal investimento deve continuar sendo feito em pessoas, para instruí-las a desenvolverem a análise e a criticidade, na

busca do entendimento sobre o que essas tecnologias representam nesse cenário. Nas palavras de Gabriel (2013):

O letramento digital consiste não apenas em se saber operar o ambiente digital, os seus buscadores on-line ou conhecer os comandos de login e logout dos seus sistemas, mas também, e principalmente, em compreender o processo informacional mais complexo e interconectado por detrás desses sistemas para conseguir obter o melhor resultado possível nas pesquisas. Isso só é possível por meio da combinação de habilidades e conhecimentos técnicos do ambiente digital associadas com o exercício da capacidade analítica e crítica em relação à informação (GABRIEL, 2013, p. 134).

Desse modo, pode-se afirmar que o letramento digital é a capacidade de identificar e usar a tecnologia de maneira confiável, criativa e crítica para atender às demandas e desafios da aprendizagem e do trabalho em uma sociedade digital. Ser “letrado digitalmente” implica ter habilidades e capacidades em vários domínios, incluindo a capacidade de usar tecnologia; encontrar, utilizar e avaliar criticamente as informações; selecionar dados e fontes de mídia; comunicar, colaborar e participar de ambientes online; gerenciar sua identidade online, bem como sua segurança e privacidade pessoal; e criar conteúdo online, não apenas consumi-lo.

É importante ressaltar que o não letramento digital e, até mesmo, o letramento digital inadequado representam entraves na utilização das facilidades que o avanço digital oferece no campo educacional (ALVES, 2018). Convém atentar para o fato de que a virtualidade também produz vários efeitos e interfere profundamente no ambiente educacional:

A virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar (...), continuidade de ação apesar de uma duração descontínua. A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. Mas, novamente, nem por isso, o virtual é imaginário. Ele produz efeitos (LÉVY, 2011, p. 21).

Lévy (2011) examina a virtualização de vários elementos de nossa sociedade: corpo, texto, economia, linguagem, tecnologia, contratos, inteligência, sujeitos e objetos. O que ele encontra não é uma destruição do pessoal, mas uma transformação. A virtualização adiciona, mas não substitui, o real, o possível e o presente. Ao entender o que significa e envolve a virtualização, o autor acredita que a sociedade obterá uma variedade maior de opções de interação em todas as áreas. Tornar-se virtual é um trabalho filosófico sério, denso de ideias.

Num contexto que possibilita repensar o processo educacional, através das possibilidades da virtualidade e do letramento digital, surgiram os ambientes virtuais de aprendizagem, os quais “constituem-se em um novo parâmetro tecnológico, que utiliza a elaboração de um material didático envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, exercícios e

complementos” (BARROS, 2009, p. 131-132). Como um espaço que integra tecnologias e variadas abordagens pedagógicas, um ambiente virtual de aprendizagem é “estruturado para prover informações educacionais e no qual interações ocorrem rumo à co-construção do ambiente de aprendizagem, podendo ser utilizado para enriquecer atividades da sala de aula tradicional, ou mesmo para substituir a sala de aula presencial em si”, segundo Dillenbourg, Shneider e Synteta (2002, apud ALVES, 2018, p. 14-15).

Quando se faz o uso de um ambiente virtual de aprendizagem, percebe-se o quanto a tecnologia é essencial para a educação, mostrando ambas como indissociáveis. Nessa integração, ocorre uma retroalimentação constante, em que a educação é utilizada “para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação” (KENSKI, 2012, p. 43-45). Assim, novas mediações são geradas entre os conteúdos, a compreensão do aluno e a abordagem do professor.

Ao interagir com o conteúdo em um ambiente virtual, o aluno utiliza-se desse meio para manipular e testar conceitos, com o auxílio de diferentes mídias, como gráficos, figuras, imagens, vídeos; enfim, recursos capazes de ajudar o aluno no entendimento de assuntos que seriam mais complexos se apresentados apenas por meio da linguagem oral ou escrita, por exemplo. Assim, resultados bem favoráveis podem ocorrer na aprendizagem das disciplinas curriculares. Dessa forma, ambientes virtuais de aprendizagem auxiliam diretamente nas práticas pedagógicas, favorecendo a participação, a interação e a socialização da produção escolar (BARROS, 2009; ALVES, 2018).

Com a ampliação da distribuição de conteúdos através dessas plataformas, a comunicação entre aluno e professor foi-se estreitando cada vez mais. Então, conforme Behrens (2017), nesse clima de parceria e confiança, o aluno passa a ser o centro do processo, em que tanto o aprendiz quanto o professor estão comprometidos com uma proposta de aprendizagem cooperativa. Assim, “o estudante pode vivenciar as experiências como um agente ativo do seu próprio conhecimento” (BARROS, 2009, p. 137). Em outras palavras,

no ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas (KENSKI, 2012, p. 95).

O conceito de ambiente virtual de aprendizagem não é apenas um título popular para descrever qualquer software educacional. Ao contrário, o conceito inclui vários recursos interessantes que justificam seu uso específico. Ao analisar esses recursos, é necessário verificar

se eles garantem efeitos pedagógicos e as contribuições potenciais que se esperam de ambientes virtuais de aprendizagem. Os efeitos potenciais necessitam ser transformados em resultados reais.

Sob o mesmo ponto de vista, Gabriel (2013) acrescenta que, devido à abertura da informação e à mobilidade, ocorre uma descentralização do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois os estudantes tornam-se livres para colaborar globalmente, conforme as salas de aulas se digitalizam. À medida que os modelos educacionais adotam essas plataformas, múltiplas oportunidades, principalmente no que se refere à autonomia do aluno, surgem. Assim, “os limites não são mais dados” e “os lugares e tempos se misturam” (LÉVY, 2011, p. 25).

Apesar de, nos ambientes virtuais de aprendizagem, poder haver uma sobrecarga cognitiva, se o design e os conteúdos não forem controlados, as situações são mais reais com a utilização de acessos diferenciados, com mais possibilidades de interação e envolvimento por parte do usuário (ILLERA, 2010).

Enfim, nessa sociedade que fomenta a criatividade naturalmente, habilidades como questionamento e reflexão tornam-se ainda mais valiosas nos ambientes de aprendizagem (virtuais ou não). Os modelos educacionais vão deixando de ser enrijecidos e fechados para modelos mais dinâmicos, situados num cenário hipertecnológico, digital e acelerado (GABRIEL, 2013); o perfil do professor se altera de provedor de conteúdos para um professor interface; e o aluno, de passivo, passa a participar ativamente na aprendizagem.

2.2 Escola, professor e aluno: papéis diversos e alinhados na utilização das TIC

Ainda há muito a ser explorado com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação e vale salientar o quanto elas favorecem a educação. Diante de tantas transformações, a escola necessita avaliar seus métodos e mostrar-se aberta a tais mudanças. Nas palavras de Kenski (2012, p. 19), “cada vez mais, é preciso que haja uma nova escola, que possa aceitar o desafio da mudança e atender às necessidades de formação e de treinamento em novas bases”. É compulsória, conforme Lévy (2010b), a transição de uma educação e formação institucionalizadas para um contexto de troca de saberes, de reconhecimento das competências.

Para Behrens (2017), esse percurso de transição apresenta-se complexo e repleto de dificuldades, justamente pelo fato de a escola, muitas vezes, estar arcaica em seus currículos, métodos e procedimentos. É necessário que a escola aprenda a ser realmente uma instituição empreendedora, inovadora e significativa. Para sobreviver como uma organização educacional, a escola tem que se reinventar (SERAFFIM, SOUSA, 2011).

Como já vimos, atualmente, tecnologia e educação podem ser integradas. Por essa razão, a escola necessita dinamizar o processo de aprendizagem, apropriando-se dos recursos tecnológicos (BARROS; CARVALHO, 2011). Por ser um ambiente propício para alimentar essa relação entre tecnologia e educação, a escola precisa atualizar-se em relação às novas informações (KENSKI, 2012). Com as novas tecnologias da informação e comunicação,

a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2017, p.31).

À medida que os currículos incorporam cada vez mais a tecnologia e as escolas experimentam novos métodos de ensino, agora o debate é mais pertinente do que nunca. Por um lado, a tecnologia permite experimentar pedagogia, democratizar a sala de aula e envolver melhor os alunos. Por outro lado, alguns argumentam que a tecnologia na sala de aula pode ser uma distração e até mesmo desnecessária.

Contudo, de acordo com Perrenoud (2000), formar para as novas tecnologias é atingir os objetivos da escola de uma maneira mais plena, pois forma-se, também, o pensamento crítico, o julgamento, as faculdades de observação, de pesquisa, a leitura e análise de textos e imagens, a imaginação, a representação de redes de procedimentos e de estratégias de comunicação. A escola tem o papel de formar para a complexidade e desafios do mundo; deve “preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos” (KENSKI, 2012, p. 64). Assim como a introdução de computadores nas escolas pode gerar variados conflitos, ela também favorece debates e negociações onde projetos culturais, técnica e política misturam-se inextricavelmente (LÉVY, 2010a).

Em virtude da adoção de recursos tecnológicos, exige-se da escola “a função social de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o desenvolvimento de competências, habilidades e cidadania” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 24). As tecnologias disponíveis não podem nem devem ser encaradas como ameaças às instituições educacionais. Afinal,

as oportunidades postas pelas TICs para a escola lhe garantem sua função como espaço em que ocorrem as interações entre todos os componentes do processo educativo – professores, alunos, pessoal administrativo e técnico etc. –, mediada por uma “cultura informática educacional”. O desenvolvimento de uma cultura informática é essencial na reestruturação da maneira como se dá a gestão da educação, a reformulação dos programas pedagógicos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade (KENSKI, 2012, p. 101).

Sendo uma das habilidades básicas do século XXI, os alunos precisam da tecnologia também no ambiente escolar. Mas seu uso na escola não se trata apenas de dispositivos digitais em sala de aula, está relacionado a algo que facilite a interação entre professor e aluno, podendo ser aproveitada para melhorar o envolvimento e a eficácia dos alunos e repensar o currículo da elaboração até a execução.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), os currículos escolares devem refletir essas demandas sociais, propiciando experiências significativas aos alunos através de produções de diferentes culturas e com procedimentos e práticas dos ambientes digitais para que, assim, a escola possa promover a participação dos alunos na perspectiva da responsabilização. Essa responsabilização, segundo Gabriel (2013), diz respeito a uma postura mais autodidata de todas as pessoas que atuam em instituições educacionais (diretores, professores, alunos) para se tornarem agentes de análise mediante essas ondas de mudanças, as quais devem ser consideradas com reflexão e bom senso.

Behrens (2017) questiona sobre como fica o professor nesse processo. Conforme a autora, ele assume o papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, sendo motivador e facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, o uso da tecnologia é algo complexo e exige do professor uma série de competências e habilidades técnicas e pedagógicas (BARROS, 2009). Com ações mediadas por um professor aberto ao diálogo, os estudantes terão a oportunidade de produzir conhecimento, valorizando o que cada um sabe nessa ação coletiva, numa linguagem próxima de sua realidade (SERAFIM; SOUSA, 2011).

Sob o ângulo de uma cultura tecnológica de base, é possível pensar as relações entre as competências intelectuais, a evolução dos instrumentos e a relação com o saber que a escola pretende formar. E, por alterarem os modos de viver, de se informar, de se divertir, de trabalhar e de pensar, as tecnologias não poderiam ser desprezadas pelos docentes. Para Perrenoud (2000, p. 139), todo professor que se preocupa “com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias”, sendo esta essencial ao professor empenhado na luta contra a exclusão social e o fracasso escolar.

A preocupação dos professores, nessa nova visão, deve estar voltada para o aprender a aprender, distanciando-se cada vez mais da imagem do professor que absorve o máximo de informações para transmiti-las aos alunos. Desse modo, faz-se necessário que a prática pedagógica seja repensada, de maneira que este professor lance mão de uma nova metodologia para atender aos requisitos da sociedade. Como afirma Masetto (2017, p. 9), “o docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos”. Nessa

vivência e com a utilização das tecnologias disponíveis, as relações entre o poder do professor e os conteúdos a serem trabalhados são redefinidas para assegurar a aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2012).

Nesse cenário, dois tipos de professores ainda coexistem, como aponta Gabriel (2013). O primeiro deles é definido como o professor-conteúdo. Ele é principalmente caracterizado como aquele que limita as possibilidades dos alunos em seu próprio conhecimento, ou seja, é focado em informação. O segundo refere-se ao professor-interface. Ser interface exige do professor uma postura mais flexível: adaptabilidade ao aluno, ao contexto e ao ambiente. Com as tecnologias atuais em constante uso, o professor-interface tem como uma das principais habilidades escolher, com base nessa adaptabilidade, a informação adequada a cada situação.

Os profissionais da educação que ainda atuam como um provedor de conteúdo ou funcionam como um filtro de informações devem valorizar-se como interface, o que não é uma tarefa fácil. Atualmente, num contexto digital, o valor ideal está num professor preocupado com “a validação da informação e reflexão para analisá-la e construir significados” (GABRIEL, 2013, p. 111). Assim, os professores ganham muito mais importância ao permitirem que essas mudanças sejam refletidas em seus papéis sociais.

Portanto, deve-se passar da aplicação de saberes estáveis, prendidos aos fundamentos, contemplativos e imutáveis para a aprendizagem permanente, móvel, em fluxo, alimentando atividades eficazes (LÉVY, 2011). “Não é mais apenas uma casta de especialistas, mas a grande massa de pessoas que são levadas a aprender, transmitir e produzir conhecimentos de maneira cooperativa em uma atividade cotidiana” (p. 55).

Comprometido com a ética e com uma visão transformadora, o professor-interface, com o objetivo de agir e interagir com critério e tendo a tecnologia contemplada em sua prática pedagógica, assume a função de um mediador competente e confiável “entre o que a instituição propõe, em cada etapa, e o que os alunos esperam, desejam e realizam” (MORAN, 2017, p. 2). O papel do professor se amplia consideravelmente, pois

ele deve promover, por força de uma intervenção pedagógica, a autonomia do aluno, no sentido de ajudá-lo a reelaborar o conhecimento existente. Ao professor cabe o papel de promotor-interventor. Silva (2006) acrescenta que o professor na perspectiva da interatividade deixa de ser o contador de histórias, conselheiro, parceiro ou mesmo facilitador e passa a ser um sistematizador de experiências (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 219).

Como o ensino baseado em tecnologia é uma modalidade de educação centrada no aluno, em vez de uma relação de dependência, houve mudanças fundamentais nos papéis e responsabilidades do professor e no processo de aprendizagem. As tecnologias da informação

e comunicação sugerem várias possibilidades para o desenvolvimento e crescimento de um modelo de ensino baseado em novos recursos para os professores.

Considerando essas condições, Mauri e Onrubia (2010) reúnem as competências do professor, de acordo com três aspectos: projeto da interatividade tecnológica, projeto da interatividade pedagógica e desenvolvimento ou uso técnico-pedagógico.

O projeto da interatividade tecnológica exige do docente a análise das TIC, para que o mesmo se posicione de modo adequado em relação à valorização da integração dessas tecnologias na educação e, mais especificamente, no currículo escolar. A partir do momento em que isso acontece, o professor deve estar atento também às consequências e implicações na vida cotidiana dos alunos, que precisam encontrar sentido nessa aprendizagem. Por isso, o ensino do uso dessas tecnologias é importante, pois, nessa atualização, os professores conhecem melhor as ferramentas e aprendem como avaliar propostas de conteúdos educacionais, de materiais didáticos e instrucionais (MAURI; ONRUBIA, 2010).

No projeto da interatividade pedagógica, o professor deve favorecer a construção do conhecimento do aluno de maneira que seja significativa e com sentido, através de propostas educacionais virtuais. Assim, uma aprendizagem flexível exigirá que essas propostas incluam atividades e conteúdos de diversos tipos, de acordo com os critérios de organização e sequenciamento e de significância. É importante ressaltar que, para que as atividades sejam aplicadas visando a uma aprendizagem eficaz, elas devem considerar o conhecimento prévio e favorecer o progresso do aluno na autogestão e no controle do aprendizado. A atuação do professor, centralizada no apoio ao aluno, relaciona-se, então, com orientação e acompanhamento para que o aluno se aproprie do conteúdo e reflita sobre sua aprendizagem, individual e colaborativa (MAURI; ONRUBIA, 2010).

No desenvolvimento ou uso técnico-pedagógico, as tecnologias da informação e comunicação são utilizadas pelos professores para acessar, selecionar e apresentar informação numa construção em conjunto com os alunos, de modo que as possibilidades oferecidas pelas TIC sejam exploradas ativamente. Ao potencializar a capacidade de seleção, o aluno, auxiliado pelo professor, passa a distinguir o que é trivial do que é importante e essencial para uma aprendizagem eficaz. A interatividade mostra-se primordial na construção do conhecimento mútuo entre eles e o material utilizado, nesse processo, deve responder às necessidades educacionais, cujo foco é uma aprendizagem colaborativa. Considerando a importância dessa interatividade, os professores devem usar diferentes linguagens (multimídia), manejando o tempo, o ritmo, o espaço e os requisitos dessa participação (MAURI; ONRUBIA, 2010).

Assim como a escola não será extinta por causa das tecnologias, elas também não serão uma ameaça para o professor, e este precisa ter consciência de que sua competência profissional não será substituída. Em vez disso, a atuação dos docentes amplia-se no momento em que novas oportunidades de ensino superam o modelo tradicional e a escola clássica (KENSKI, 2012). Isso ocasiona uma das principais mudanças de paradigmas: a função de filtro e detentor de conhecimento que o professor exercia se dissolve, o que reestrutura o acesso à informação, transformando a educação significativamente. O quadro abaixo exemplifica esta situação.

Quadro 1 - Mudança de paradigmas ocasionada pelas TIC

Alunos	Professor e alunos
↑	↑ ↑ ↑
Professor (filtro)	Conteúdo/informação
↑	
Conteúdo/informação	
Antes da Era Digital	Na Era Digital

Fonte: GABRIEL (2013, p. 34)

Na sala de aula, ocorre então uma mudança no polo do poder, e não considerar a importância disso é o mesmo que negligenciar os avanços de um sistema de ensino cada vez mais adequado às transformações sociais e aos avanços tecnológicos. À medida que o poder do professor-conteúdo se dissolve, mais se desenvolve a criatividade e a inovação num modelo em que a interface media a informação, permitindo, assim, a escolha para os usuários, professores e alunos (GABRIEL, 2013). Dessa forma,

a ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados. Essa formulação já mostra que a instrumentação técnica é uma parte muito pequena do aprendizado docente para a ação bem-sucedida na mediação entre educação e tecnologias (KENSKI, 2012, p. 105).

Devido ao uso das novas tecnologias na educação, novos padrões de interação redefinem os papéis de professores e alunos, sendo o conhecimento construído de uma maneira diferente. É importante que haja oferta de cursos de formação continuada aos professores sobre o uso de novas tecnologias na educação, bem como investigar os existentes para conhecer o tipo de

formação oferecida e, se necessário, redesenhá-la para que possa atender às necessidades existentes.

Portanto, as tecnologias devem ser compreendidas como extremamente necessárias na formação de professores. Barros (2009) destaca como condição primordial o fato de que esses profissionais devem ter uma preparação para utilizar as tecnologias no processo educativo. Como bem enfatiza Perrenoud (2000, p. 126), “nada a dizer a respeito das novas tecnologias em um referencial de formação contínua ou inicial seria indefensável”.

Um professor bem qualificado e interessado na adoção e bom uso das tecnologias em sala de aula será um professor que tem como norte a aprendizagem de seus alunos. O processo de tecnologização “responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo” (MASETTO, 2017, p. 4). Por esse motivo, todas as estratégias aplicadas ao ensino devem considerar este aluno que aprende, participando ativamente neste processo. Dessa forma,

os alunos deixam de aprender passivamente, como acontece com o ensino instrucionista, em que a máquina ou o professor transmitem ou repassam as informações, e passam a exigir mais, tanto dos proponentes quanto de si mesmos, exigindo liberdade e autonomia. Autonomia que, para Morin (1995 apud ASSMANN, 2005), significa o estabelecimento das relações que o aluno constrói com o mundo exterior e os outros (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 219).

Alunos autônomos aprendem com mais eficiência e eficácia porque tendem a refletir regularmente sobre seu próprio processo de aprendizagem e, portanto, assumem o controle nesse percurso. Com a percepção de domínio, os alunos são mais independentes e responsáveis. Assim, enquanto gerenciam seu próprio aprendizado, eles geralmente são proativos e estão dispostos a correr riscos durante o processo de aprendizagem.

Ao considerar que as tecnologias funcionam como extensão do cérebro desses estudantes, Gabriel (2013) define-os como “estudantes cíbridos”, ou seja, o corpo pessoal passa a ser “a atualização temporária de um enorme corpo híbrido, social e biotecnológico” (LÉVY, 2011, p. 33). Ao situar essas tecnologias intelectuais, Lévy (2010a) reforça ainda o atributo “triespacial” delas, afirmando que podem estar situadas fora dos sujeitos cognitivos (como computadores), entre esses sujeitos (como códigos, textos, programas) e nos sujeitos (através da imaginação e da aprendizagem), sendo esta interiorização dada pela relação muito forte entre objetos e sujeitos.

Diferentemente do que acontece com uma educação cujo objetivo é a memorização de conteúdos, no ambiente informacional atual, uma nova habilidade é exigida, a articulação desses conteúdos. Assim, esse ambiente precisa abraçar “as tecnologias digitais como ferramentas de extensão das capacidades humanas e plataformas de colaboração para a aprendizagem, que continua naturalmente nos ambientes informais de educação – fora da sala de aula e da escola” (GABRIEL, 2013, p. 111).

Conforme os alunos utilizam cada vez mais as novas tecnologias, a maneira como eles passam a receber as informações sofre também alterações. Por isso mesmo é que as TIC oferecem uma educação mais completa e direcionada às particularidades de cada aluno, ou seja, oferecem uma aprendizagem melhor. Portanto, de acordo com Alves (2018, p. 25-26), esses novos canais devem ser usados “de maneira apropriada, sempre pensando em seguir as tendências do convívio dos alunos”.

Para Masetto (2017, p. 11), “os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. A qualidade e a relevância da produção dependem também dos talentos individuais dos alunos que passam a ser considerados portadores de inteligências múltiplas”. Num processo de aprendizagem cooperativa com os professores, os estudantes buscam, dessa maneira, produzir conhecimento e promover o pensamento crítico.

Atuando, assim, como pesquisador e usuário da rede de informações, o aluno deve focar na busca por soluções de problemas reais, de modo que favoreça uma aprendizagem significativa. Consequentemente,

o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento. O volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela (MASETTO, 2017, p. 9).

Considerando que atualmente os estudantes apresentam uma necessidade de autonomia e independência no que diz respeito ao conhecimento que interessa a eles e que muitos deles não se sentem motivados a comparecer às aulas, vale salientar que a economia da atenção é um fator determinante nesse processo de aprendizagem e que faz toda a diferença.

Gabriel (2013) afirma que esse fenômeno afeta os modelos de educação em que o professor é a única fonte de informação e, consequentemente, principal foco de atenção. Na maior parte do tempo, os alunos se dispersam com tantas informações disponíveis e perdem

atenção. Como nenhum professor pode competir com as informações da web, ele já não pode mais atuar como filtro de informação na era digital. O essencial, para Lévy (2010b), está em um estilo de pedagogia que favoreça a aprendizagem coletiva em rede e as aprendizagens personalizadas. Desse modo, “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 2010b, p. 160).

Monereo e Pozo (2010) nos trazem uma reflexão em relação às práticas da gestão da informação das quais os alunos participam ativamente. No processo de transformação da informação em conhecimento, esses alunos preferem receber a informação não filtrada, selecionando o que lhes interessa. Quanto ao conhecimento, a competência não está em “possuí-lo”, “mas em localizá-lo e em conseguir comunicar e compartilhar esse conhecimento, se possível, imediatamente, no mesmo momento em que estiver sendo produzido (p. 101).

Por sua vez, o conhecimento é o resultado da aprendizagem e pode ser aplicado em diferentes situações, de acordo com Lévy (2011). Para o autor, a aplicação efetiva desse saber se concretiza com a resolução de um problema. Além disso, “o ponto essencial aqui é que o conhecimento possa passar de um cérebro para outro, que ele não seja necessariamente ligado a uma única pessoa” (p. 56).

Diante dessa situação, dois filtros naturais da atenção são bastante utilizados pelos alunos: a busca on-line e o interesse. Os alunos podem, por exemplo, acessar diversos conteúdos na internet e só terão interesse naquilo que seja realmente relevante para eles. Essas transformações trazem algumas consequências para educação:

1. Como os estudantes estão “esparrramados” pelas plataformas digitais, para conseguirmos alcançá-los plenamente, precisamos atingir as suas dimensões digitais também, como e-mail, perfis em redes sociais.
2. A necessidade de alcançar as várias partes digitais dos estudantes distribuídas pelas diversas plataformas (além do seu corpo biológico) requer uma comunicação mais fragmentada, não linear e hipertextual, em vez de uma educação/comunicação linear, que é característica da educação tradicional.
3. A hipertextualidade não linear aumenta a complexidade do ambiente e, conseqüentemente, também do sistema educacional (GABRIEL, 2013, p. 70).

Sem dúvida, no sistema educacional, a utilização da tecnologia pode ser tratada como uma grande distração, mas os professores devem considerá-la como uma ajuda na experiência de aprendizagem. Com uma abordagem personalizada proporcionada pelo seu uso, é possível que cada aluno encontre sua maneira de aprender com sucesso, tendo um acesso mais flexível aos materiais de estudo. E quando se trata de melhorar o tempo de atenção, a tecnologia educacional pode ajudar. Os professores precisam apenas encontrar as ferramentas apropriadas

e garantir que os alunos as usem corretamente. Assim, a mudança qualitativa pode começar a gerar os resultados esperados.

Não apenas os alunos, mas escolas e professores atuam num ponto de mudança qualitativa. Segundo Lévy (2010b), novos paradigmas de constituição de saberes e de aquisição dos conhecimentos são estabelecidos à luz da aprendizagem colaborativa. Essas transformações são tão evidentes quantos os problemas e desafios no uso das tecnologias intelectuais nesse cenário revolucionário. Estes desafios precisam ser interpretados como um direcionamento mais promissor, na busca de soluções para diversos problemas que serão apontados a seguir.

2.3 Desafios na utilização das TIC

As tecnologias afetam a humanidade de uma maneira ou de outra, pois elas nos beneficiam e prejudicam. Por não serem neutras, as novas tecnologias exigem atenção, já que elas não oferecem aos seus usuários um mundo sem problemas. Ao contrário, “estamos no início de uma nova e revolucionária era tecnológica e pagamos um preço alto pelo pioneirismo” (KENSKI, 2012, p. 53). Afinal, os instrumentos podem dar poderes, mas a escolha de como utilizá-los está nas mãos dos responsáveis (LÉVY, 2010b).

Contudo, só haverá uma revolução no ensino com as novas mídias se os paradigmas tradicionais da educação escolar forem se dissipando à medida que estas mudanças ocorrem. Os desafios desse cenário são instigantes e tem-se, de dois lados, possibilidades e problemas que devem ser tratados com cautela e empenho em solucioná-los. Em razão disso, os modos de ensinar e aprender devem acompanhar as alterações ocorridas nesse mundo interconectado. Caso contrário, segundo Moran (2017, p. 91), “só conseguiremos dar à educação escolar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”.

Mediante esse processo de mudança tão intenso e acelerado, deve-se pensar novas possibilidades, com a chegada dessas novas tecnologias aos espaços de ensino. Para Alves (2018), não se trata “apenas do esforço em conhecer o uso de um dispositivo, ou ambiente virtual, aplicativo, etc., mas sim pensarmos em como colocar isso em prática, de maneira com que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos” (p. 27).

Esta incorporação, com algumas exceções, se depara com muitas dificuldades no percurso, pois a “capacidade efetiva dessas tecnologias para transformar as dinâmicas de trabalho, em escolas e processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, geralmente, fica muito abaixo do potencial transformador e inovador que normalmente lhes é atribuído” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 66).

Infelizmente, a escola ainda privilegia o modelo tradicional de ensino e desconsidera “os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135). Além disso, o mau uso dos recursos tecnológicos apresenta-se como um problema recorrente nas instituições de ensino brasileiras.

Por não considerar a complexidade que envolve a relação entre tecnologia e educação, os planos pedagógicos serão os mais afetados por esta falha. Os profissionais que utilizam as tecnologias precisam compreender que os objetivos educacionais são a força motriz. É a partir deles que as decisões são tomadas em relação ao uso e adequação destas (KENSKI, 2012).

Outro problema comum no processo educacional é a falta de atenção e, conseqüentemente, o não engajamento dos alunos nas atividades de ensino propostas. O encantamento que as tecnologias oferecem aos alunos representa um perigo, pois eles podem considerar mais relevante o entretenimento do que o envolvimento com as atividades pedagógicas. A distração e a dispersão podem prejudicar os resultados, se não houver um planejamento adequado. Portanto, “sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento” (MORAN, 2017, p. 73).

O não engajamento está diretamente relacionado à falta de motivação, outro desafio que requer dos professores e demais participantes das instituições educacionais um olhar mais atento. Ter estudantes motivados só será possível se eles se mobilizarem e se envolverem, ou seja, se eles se engajarem. A dificuldade reside justamente na facilidade com que a relevância que eles atribuem a algo muda conforme o contexto e o estado destes aprendizes. Antes de qualquer ação, é preciso “realmente conhecer muito bem os estudantes e o que é relevante para eles naquele momento” (GABRIEL, 2013, p. 184). Alves (2018) reforça esta ideia:

Além de toda esta preocupação dos docentes se apropriarem das tecnologias disponíveis e buscar novas metodologias, ainda há o fator acerca de qualquer tipo de ensino que seja empregado, a motivação do aprendiz. Da nada adianta discutirmos sobre ensino tradicional, sobre novas tecnologias em sala de aula, sobre ensino on-line, se em nenhum destes ambientes o aluno não estiver motivado e sentir prazer em aprender e participar daquelas aulas. Também não podemos pensar que os alunos estejam sempre motivados, assim como os docentes. É possível que, por fatores externos, exista influência sobre esta vontade do aprendiz, e do prazer dele em participar da proposta elaborada para as aulas. Gee (2009) aponta que um dos fatores que deve ser levado em consideração é o grau de desafio das aulas. As aulas fáceis demais podem ser ignoradas por um grupo de alunos, assim como a difícil demais. Dosar os desafios das aulas pode colocar o aluno em um estado de motivação maior (ALVES, 2018, p. 28-29).

Um fato inevitável é que hoje os alunos crescem cercados por vários tipos de tecnologia em todos os aspectos de suas vidas. A ideia de combinar tecnologia e sala de aula pode, obviamente, gerar os melhores resultados se essa junção for feita da maneira correta. A lista crescente de dispositivos digitais que podem ser usados na escola mantém a rotina de conectividade constante dessa nova geração de estudantes.

Contudo, não são as tecnologias em si que funcionarão como um fator motivacional para esses estudantes, afinal elas não representam uma solução para tudo, mas têm sua devida importância por ter uma finalidade específica no cenário educacional. A euforia e o entusiasmo com que elas são recebidas não podem ser maiores que a compreensão de que os artefatos tecnológicos devem estar a serviço da aprendizagem e da escola. Assim, “o docente precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento” (MASETTO, 2017, p. 15). Portanto, os professores não podem esquecer que a real finalidade da educação

é a de oferecer as melhores condições para que ocorra a aprendizagem de todos os alunos. Na maioria das vezes, esses profissionais do ensino estão mais preocupados em usar as tecnologias que têm à sua disposição para “passar o conteúdo”, sem se preocupar com o aluno, aquele que precisa aprender. Um segundo problema é a não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino. Cada tecnologia tem a sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado no processo educativo (KENSKI, 2012, p. 57-58).

A tecnologia apropriada em um ambiente educacional deve, portanto, ser avaliada quanto ao seu potencial para atender aos objetivos educacionais. Todo o potencial da tecnologia educacional só é alcançado quando apoia a criatividade e o pensamento crítico. Para entender melhor como avaliar essa adequação, é importante identificar quais são os objetivos educacionais em questão, o que é e como deve ser definida a adequação da tecnologia para a sala de aula.

Uma análise rigorosa sobre os benefícios que essas novas tecnologias podem trazer e uma reflexão sobre a função da informática na aprendizagem é que devem guiar seu processo de adoção, não a empolgação ou encantamento, pois os recursos digitais tendem à acomodação e perdem o efeito, se não são destinados ao atendimento dos objetivos educacionais. Lévy (2011, p. 59) conclui que, “em vez de permanecer fascinado por sua natureza “material”, deve-se tentar compreender o tipo de dinâmica no qual se inscreve seu uso”. Afinal,

se esses softwares começam a assemelhar-se com meios de ensino por sua conformação, permanecem radicalmente diferentes dos softwares educativos, no sentido de que são instrumentos de trabalho que, como tais, não se ocupam

de aprendizagens específicas (senão quanto a seu próprio modo de emprego (PERRENOUD, 2000, p. 133).

Um dos principais argumentos que norteiam a utilização da tecnologia em sala de aula é que os alunos devem aplicar os conceitos aprendidos no ambiente escolar à vida cotidiana, da qual grande parte gira em torno da tecnologia. Aptos ao uso de artefatos como laptops, smartphones e tablets, em sua maioria, os estudantes chegam à sala de aula com algumas habilidades esperadas, mas ao se depararem com ferramentas tecnológicas com propósitos educativos, muitas vezes, deixam de atender a esses objetivos.

Então, como os alunos estão cada vez mais expostos às tecnologias, na sala de aula, a utilização delas estará acompanhada das expectativas que eles trazem por causa do uso que já fazem. Na contramão desse crescimento, observa-se que muitos professores têm “dificuldade em fazer uso de meios tecnológicos digitais, a fim de proporcionar um atendimento mais apropriado a um público de alunos que está habituado a fazer uso das ferramentas e dos recursos desse universo” (ALVES, 2018, p. 7-8).

Grande parte dos professores é das gerações analógicas e a maioria de seus alunos é das gerações digitais. Por essa razão, é necessário que esses profissionais da educação conheçam melhor as características dessas gerações digitais, “para poderem desenvolver processos educacionais que sejam adequados a elas em função de seus comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam, modo como aprendem e a maneira como se relacionam com os outros e com o mundo” (GABRIEL, 2013, p. 96). Lévy (2010b) destaca que essa geração digital é o grupo líder de um movimento social, cujo fruto é a emergência do ciberespaço, com aspirações coerentes com palavras de ordem, como interconexão, comunidade virtual e inteligência coletiva, diferentemente das propostas das mídias clássicas.

Além de não conhecer melhor os alunos, a falta de treinamento em relação aos aparatos tecnológicos impede sua utilização com maestria. Esse problema não é exclusivo do professor, acontece também com o aluno, fazendo com que ambos subutilizem as tecnologias. Como solução para este entrave, professores e estudantes necessitam de uma educação digital continuada. Em relação aos professores, que muitas vezes têm à disposição novas ferramentas, mas não estão aptos a explorá-las, terminam ficando limitados, justamente por não terem acesso a um plano de formação contínua desenvolvido para ampliar seus conhecimentos nessa área.

Para Gabriel (2013, p. 26), “um dos grandes problemas atuais no mercado e nas instituições é a falta de educação digital e de pensamento estratégico em relação às mídias digitais”. O fato de o ciberespaço abrir um novo mercado não quer dizer que ele seja tratado com uma onda de consumo. Ao contrário, surge aí a oportunidade de percebê-lo como um

espaço qualitativamente diferente, no qual se transformam profundamente os papéis dos produtores, professores e alunos (LÉVY, 2011).

A própria definição de ciberespaço, feita por Lévy (2010b, p. 17), concebe essa união do material com o humano. Para o autor, “o termo não especifica apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Com o crescimento do ciberespaço, desenvolve-se a cibercultura, definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores” (LÉVY, 2010b, p. 17).

A partir dessas definições, é possível constatar que a falta de formação de professores, voltada para o uso pedagógico das tecnologias, pode levar a projetos ineficazes e ineficientes. Analisando esse contexto, pode-se perceber, como pontua Lévy (2011), que dois caminhos se configuram. Um deles é a substituição do homem desqualificado. No outro, temos a virtualização das competências por dispositivos que amplifiquem a inteligência coletiva. Assim, “concebe-se o aumento de eficácia em termos de coevolução homem-máquina, de enriquecimento das atividades, de acoplamentos qualificadores entre as inteligências individuais e a memória dinâmica dos coletivos” (p. 61-62).

Apesar de a tecnologia estar sendo usada nas instituições de ensino com maior intensidade pelos professores, há muitas defasagens na formação destes para o uso apropriado dessas tecnologias na educação e essa dificuldade vem acompanhada de outros problemas, como o não direcionamento em “encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola” (KENSKI, 2012, p. 106). Rojo e Barbosa (2015) trazem uma observação importante, no que diz respeito à quantidade e à qualidade de acesso no Brasil:

Temos o duplo desafio, sempre encarado de forma dicotômica no Brasil, de dar conta de ampliar a quantidade e a qualidade de acesso [...] e de qualificar os seus usos. Como diz Gibson (apud Jenkins, 2009: 380): ‘O futuro já chegou. Só não está distribuído de forma equilibrada’ (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 122).

Vale destacar que a frequência de uso da tecnologia por si só não é crítica para a aprendizagem dos alunos. A quantidade apresenta valor quando a qualidade está atrelada ao uso. Além disso, quando a qualidade do uso da tecnologia não é garantida, os resultados em

relação à aprendizagem dos alunos são os piores possíveis. Por isso, a importância da qualificação de seus usos.

Segundo Lévy (2011, p. 147), “o sofrimento de submeter-se à virtualização sem compreendê-la é uma das principais causas de loucura e da violência de nosso tempo”, e é aí que se encontra o problema, na falta de atualização da competência profissional.

À força de trabalho do assalariado clássico, um potencial, sucede, portanto, uma competência, um saber-ser, ou mesmo um saber-devir, que tem a ver com o virtual. Como toda virtualidade, e contrariamente ao potencial, a competência não se consome quando utilizada, muito pelo contrário. E aí está o centro do problema: a atualização da competência, ou seja, a eclosão de uma qualidade no contexto vivo, é bem mais difícil de avaliar que a realização de uma força de trabalho (LÉVY, 2011, p. 60).

Os rápidos avanços na tecnologia da informação e comunicação tiveram um profundo impacto nos conteúdos, políticas e métodos educacionais de ensino em todo o mundo. Essas tecnologias expandiram muito as oportunidades de aprendizagem para alunos de todas as faixas etárias e exibiram um potencial poderoso como ferramentas para os professores. Ao mesmo tempo, elas trazem novos desafios às comunidades educacionais para capacitação qualitativa e mudança de políticas na consecução de objetivos, novos ambientes de aprendizagem facilitados pela implementação das TIC.

Como vimos, ensino e aprendizagem se reconfiguram diante dos desafios que surgem com as transformações da era digital. A tecnologia tem uma importância que se eleva, quando empregada de modo alinhado ao projeto pedagógico, ou seja, quando ocorre, de fato, uma integração proveniente de planejamento e execução adequados. Esse diferencial qualitativo no processo educacional é o que levará o aluno ao encontro dos objetivos de aprender.

Diante de tantas mudanças provocadas pelas novas tecnologias e mudanças que provocam o surgimento de novas tecnologias, novos métodos e práticas são necessários nesse cenário que se estabelece. A exemplo desse caminho de mão dupla, podemos citar alguns aspectos relacionados à leitura. Os suportes tecnológicos dos quais os alunos dispõem exigem um novo perfil de leitor e esse leitor exigirá atualizações tecnológicas em seus dispositivos de uso. No campo educacional, essa retroalimentação será a mesma. O que não deve ser esquecido é o alcance dos objetivos de aprendizagem, no caso desse aluno leitor, a proficiência em leitura. No próximo capítulo, trataremos desse tema, considerando aspectos importantes sobre a leitura.

3 LEITURA E ENSINO

3.1 Breves considerações sobre leitura

A leitura tem grande importância em nossa vida, e temas como a necessidade de promover o hábito de leitura e formação de leitores proficientes são bastante recorrentes no campo educacional, como afirmam Koch e Elias (2006). Contudo, formar leitores competentes que compreendam o papel da leitura representa um desafio para educadores e demais profissionais participantes desse processo.

De maneira equivocada, a promoção da leitura comumente está associada ao gosto e à satisfação, com sugestões de que o ato de ler seria fácil. Para Britto (2015), esse é um grande equívoco pedagógico, pois o “gosto não é manifestação de determinações biológicas ou genéticas, nem é fruto de uma aprendizagem autodirigida imanente” (p. 31). Essa postura, de acordo com o autor, não contribui para a ampliação do direito à literatura, nem para a formação de leitores competentes.

As obras apreciadas pelos estudantes podem ser tomadas como ponto de partida, mas deve haver uma conexão entre esses textos de entretenimento e aqueles mais complexos, construindo, assim, pontes para ascender a outras formas culturais (BRASIL, 1998). Trata-se, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 72).

A valorização demasiada do gosto pela leitura, quando se referencia apenas no entretenimento, não leva a lugar algum. Deve existir o gosto, sim, mas relacionado ao prazer de conhecer. Assim, a leitura é vista como um ato libertador e emancipatório. Como define Yunes (1995, apud CAVALCANTE, 2018, p. 11), “ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida”. É ler para fazer perguntas, não “para ficar mais inteligente e aprender a reproduzir o que foi escrito” (ARAÚJO, 2009, p. 48).

Além de se apropriar da língua e adquirir conhecimentos, é através da leitura que “cada um pode construir e reconstruir sua identidade, ampliar seu universo de referências e formular questões sobre as coisas e o mundo. [...] É precisamente nessa conexão com a vida, nessa possibilidade de formar juízo crítico, que reside o poder da leitura” (ARAÚJO, 2009, p. 47). E o acesso a esse nível não acontece simplesmente pelo prazer em ler, desconectado de propósitos

mais complexos que motivem o aluno a ler. O gosto aqui deve ser concebido a partir de uma outra perspectiva.

Britto (2015) afirma que o gosto pela leitura se aprende, se cria, se muda, se critica, se renova, se ensina. Para melhor entendimento,

o gosto pela leitura é uma construção social e enquanto tal deve ser transmitida. Não é uma decorrência natural do contato com as primeiras letras. Embora seja quase sempre na escola que o leitor aprende a ler, é também na própria escola, muitas vezes, que ele aprende a “desgostar de ler”. Por isso, a história que cada um vai constituir com a leitura até que ela de fato seja incorporada na sua vida é particular e, para muitos, cheia de obstáculos a vencer (ARAÚJO, 2009, p. 45).

Evidentemente, o foco na leitura por prazer não melhorará a capacidade de leitura dos estudantes que sabemos que mais precisam. O objetivo final de incentivar a leitura por prazer é aumentar a confiança na leitura, mas outras estratégias são necessárias primeiro para garantir que esses leitores alcancem e demonstrem competência e, assim, possam superar as dificuldades.

Um desses obstáculos que pode ser citado é a complexidade que as possibilidades de leitura oferecem, “pois cada agente do sistema de leitura, em contato com cada um dos demais, ganha ineditismo e gera uma reação em cadeia evolutiva ou involutiva, conforme, por exemplo, confirmem ou não as expectativas ou fortaleçam ou não as crenças durante o ato da leitura” (BRAVOS, 2018, p. 87). O leitor, ao interagir com múltiplos agentes (texto, autor, contexto histórico, contexto social, conhecimento de mundo etc.), torna-se um novo leitor. Essa dinamicidade presente no sistema de leitura favorece o ineditismo que o posicionamento do leitor pode ter em relação ao texto. Nesse processo de leitura,

o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar ou se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente (KOCH; ELIAS, 2006, p. 35).

Quando os alunos são apresentados a um novo assunto, eles têm algum nível de conhecimento prévio. Eles podem ter uma grande quantidade de experiências a respeito, ou até mesmo nenhuma. Antes de tudo, os professores devem medir o nível de conhecimento prévio ou experiência em um assunto específico, pois esse histórico servirá como suporte para a obtenção de novos conhecimentos.

Além de ter experiências acumuladas e aplicadas nesse processo, o leitor que conhece suas expectativas de leitura e reconhece suas dificuldades apresenta um perfil de êxito nesse

movimento. Mas antes de tratarmos do perfil desse leitor, é necessário fazer uma breve explicação de algumas concepções de leitura, as quais decorrem das concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido a serem adotadas. Koch e Elias (2006, p. 10-11) expõem essa classificação da seguinte maneira:

- a) Leitura como atividade de percepção das intenções do autor: nessa concepção, o texto é um produto do autor, sem considerar os conhecimentos e as experiências do leitor. A concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito individual.
- b) Leitura como atividade centrada no texto: nessa concepção, o texto é visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. A concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito definido pelo sistema.
- c) Leitura como atividade interativa de produção de sentidos: nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos. Na concepção interacional da língua, os sujeitos são atores sociais, que ativamente se constroem e são construídos no texto.

Freire (1989) critica essas duas primeiras concepções de leituras e alinha sua definição de leitura com essa última concepção, ao afirmar que o ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Numa leitura crítica, os leitores nunca serão passivos. Em vez disso, eles são altamente ativos enquanto leem: pensando, imaginando e avaliando enquanto percorrem um texto. Muitos leitores menos experientes, no entanto, simplesmente processam palavras em nível superficial, muitas vezes, sem a ideia de que uma interação mais profunda é necessária para uma aprendizagem real.

Na concepção dialógica (interacional) da língua, ao considerar o lugar da interação e a formação dos interlocutores, no texto, há lugar “para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11).

Quando valorizados o conhecimento de mundo e a compreensão crítica do leitor, a leitura é essencial para a construção do conhecimento na perspectiva da dialogicidade, “numa ação libertadora e autônoma, na qual todas as pessoas envolvidas encontram-se inseridas e precisam se sentir valorizadas” (CAVALCANTE, 2018, p. 6). Essa valorização acontece

também quando o leitor se reconhece em suas leituras e quando ele percebe que a vontade de ler surge da intenção em aprender.

Nessa perspectiva, é importante retomar o que é apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, os quais indicam que, no tocante à leitura de textos, é fundamental que o professor “não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo [...], sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário” (BRASIL, 1998, p. 48). Assim,

pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (BRASIL, 1998, p. 48).

Em muitas práticas educacionais, a leitura é geralmente reduzida à alfabetização clássica, isto é, ao reconhecimento de letras e palavras. No entanto, a leitura é muito mais. Ler é deparar-se com signos, linguagens e textos muito diferentes, e ser capaz de interpretá-los em sua diversidade e em seu próprio contexto permite que o conceito de leitura seja ampliado. Por isso, as finalidades de ensino precisam estar devidamente alinhadas com os resultados que se esperam nesse processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem da leitura “liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1988, p. 22). Em outras palavras, a leitura seria o acesso a um processo educacional eficiente, “proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1988, p. 24).

Esses efeitos sobre o indivíduo têm uma relação estreita com a definição de leitura trazida por Vargas (2009). Para a autora, o ato de ler significa adquirir conhecimentos através de relações em que o mundo do leitor se insere em um novo modo de perceber o que o cerca. Surge, através dessa reinterpretação, um olhar mais crítico para o contexto, que adquire sentido, existência e valor (VARGAS, 2009).

Para que possua significação e relevância, a ação de ler deve estar relacionada não apenas a um contexto, mas também a experiências que rodeiam o leitor, como afirma Mohr (2006). Assim, “a leitura não é algo fechado, acabado, que simplesmente se molda a um receituário. Ela tem como base a ideia de um saber em movimento, portanto, um saber dialógico, interativo” (MOHR, 2006, p. 32).

Nesse aspecto, a leitura requer uma posição ativa do leitor, num processo interno dinâmico e participativo “em que a informação transita dum plano interpsicológico para um plano intrapsicológico”, o que possibilita que o leitor forme novos esquemas ou reestruture-os a partir da compreensão do texto (RAMOS; NARANJO, 2014, p. 27).

De acordo com Proença Filho (2017), a leitura apresenta uma função ampliadora, pois

é fácil, a propósito, perceber a sua importância na formação do educando, como pessoa, como ser social e como cidadão. Em especial na direção do desenvolvimento de sua capacidade de crítica [...] com o decorrente enriquecimento de seu acervo de saberes (PROENÇA FILHO, 2017, p. 156-157).

Isso requer uma prática de leitura individualmente motivada e útil para cada indivíduo, com propostas que permitam sua identificação com a tarefa que lhe foi atribuída, sendo esta prática também funcional para seus problemas e necessidades e que ajude a mobilizar o reconhecimento das intenções do próprio aluno.

É possível compreender essa função ampliadora do ato de ler quando se concebe a leitura como um ato de renovação e de equilíbrio “do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados em quaisquer linguagens em leituras prontas por antecipação” (YUNES, 2002a, p. 39). Há que se levar em conta a capacidade de crítica do sujeito e suas circunstâncias.

A leitura, segundo Freire (1995), é gratificante, mesmo sendo uma operação difícil e exigente na busca pela compreensão do lido. Ainda, de acordo com o autor, essa compreensão exige engajamento numa experiência criativa que poderá ser profunda, se nela formos “capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano” (FREIRE, 1995, p. 30).

Como um exercício, a prática da leitura, de acordo com Dias, Silva e Moura (2015, p. 27), “proporciona aos alunos a experiência de um permanente devir e inacabamento, uma constante construção de sentidos para as palavras do texto e para a sua existência”. Essa experiência criativa precisa naturalmente fazer parte do cotidiano escolar para que o aluno se sinta habituado às diversas possibilidades em relação à leitura.

Nesse sentido, a própria leitura apresenta-se também como um instrumento de formação do sujeito enquanto leitor, não apenas como um meio de acesso ao conhecimento. Os atributos desse leitor em formação ou que se busca formar serão abordados na próxima seção.

3.2 Algumas características do leitor que se pretende formar

Diversas questões relacionadas à construção do processo de leitura no ambiente escolar vêm à tona quando os resultados de pesquisas apontam que a escola cumpre a função de alfabetizar, mas não de formar leitores, de acordo com Morh (2006). Ademais, “o aluno manifesta seu desinteresse pela leitura, evidenciando a distância que se estabelece entre a ação pedagógica e o alcance do comportamento desejado” (MOHR, 2006, p. 28).

Ao se aprofundar em um texto, segundo Petit (2009), o leitor termina sendo transformado por essa obra e, ao passo que vai se deixando levar pela imaginação, ele está sendo trabalhado também para pensar, numa perspectiva do aprender. Isso “significa que leitores pensam não somente sobre o que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 45). Assim, como numa passagem de estágio,

a formação de leitores implica levá-los a atingir um estágio em que possam se desprender das suas próprias ideias e fantasias, para assimilar e considerar o pensamento e a argumentação do outro, pois a verdadeira leitura envolve, necessariamente o pensar (MOHR, 2006, p. 13).

Se o ato de ler possibilita reflexão e diálogo com o outro, o leitor tem a oportunidade de se abrir a mudanças e ser parte integrante do processo de mudança do outro, ou, até mesmo, de se redescobrir como sujeito através de seu interlocutor. Por meio dessas relações de contraste ocasionadas pela leitura, o pensar e sua liberdade continuam sendo direitos de ambos (o eu e o outro).

Esse ato duplamente direcionado exige do leitor a ativação de conhecimentos prévios antes da leitura do texto, os quais vão interferir na compreensão e resultará na formulação de hipóteses que poderão ser confirmadas, ou não, durante a leitura, segundo Girotto e Souza (2010). Esses autores denominam, então, de leitores estratégicos os indivíduos que fazem uso dessas operações e utilizam seus pensamentos para criar sentido para o que leem.

Na busca de respostas para perguntas, os leitores procuram entender melhor o texto e tomam a palavra escrita para construir “significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências”, como bem definido por Harvey e Goudivs (2008, apud GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 45). Araújo (2009) reforça essa ideia, ao afirmar que

o leitor forma esquemas conceituais, a partir de informações recebidas de diferentes meios de comunicação. Mas é diante do texto escrito (e do oral) que ele lança mão desses esquemas para extrair significados, os quais quase nunca serão os mesmos que aqueles ideados pelo autor ou por outros leitores (ARAÚJO, 2009, p. 46).

Quando os estudantes fazem essas conexões com o texto que estão lendo, a compreensão atinge um nível mais elevado. Os leitores que tentam extrair significado do material lido adequando isso com o que eles já conhecem sobre o assunto estão também ampliando o modo como veem as coisas, e se tornando leitores mais independentes.

Para os jovens, o fato de ler possibilita a ampliação de seu universo de linguagem e seu universo cultural. Também os ajuda, “concretamente, em sua trajetória escolar e, às vezes, profissional [...]. Graças à leitura, estão melhor preparados para pensar” e enfrentar obstáculos (PETIT, 2009, p. 186). Afinal, o leitor que conhece a finalidade da leitura, compreenderá os propósitos dessa atividade naturalmente e refletirá sobre como a informação adquirida será utilizada.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a definição de leitura corrobora o perfil desse leitor autônomo, como pode ser constatado a seguir:

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

Para criar uma representação mental coerente e correta de um texto, os leitores devem validar as informações recebidas; eles devem monitorar as informações quanto à consistência com o texto anterior ou seus conhecimentos. A validação pode ocorrer em diferentes níveis de processamento e são baseadas em diferentes processos mentais feitos pelo leitor.

Nesse sentido, “o leitor tem uma participação dinâmica [...], utilizando diferentes procedimentos de acordo com os objetivos e as características do texto a partir da sua zona de desenvolvimento real e do conteúdo do texto” (RAMOS; NARANJO, 2014, p. 52). Desse modo,

um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70-71).

O próprio termo “competente” pode ter significados diferentes a depender da situação de uso. De um modo geral, caracteriza-se, por exemplo, como aquele que é capaz de ler as entrelinhas, obtendo o significado não explícito e gerenciar uma ampla gama de estratégias para ler textos para diferentes finalidades. Nessa fase, os leitores estão dispostos a participar do mundo imaginativo do texto, visualizando, participando e fazendo julgamentos sobre o que leem.

Contudo, é importante destacar que não há um modelo ideal de leitor, pois “o bom leitor é aquele que lê. E quem lê, à medida que lê, torna-se mais exigente e mais criterioso na escolha do que vai ler. Não será amanhã o leitor que é hoje” (SÃO PAULO, 2007, p. 99). Assim como um texto pode ser pertinente ou não, a depender dos objetivos desse leitor, seu perfil sofre alterações à medida que os sentidos vão sendo construídos durante o ato de leitura. A busca pela competência leitora está relacionada ao exercício de habilidades que visam tal proficiência, não à formação de um leitor modelo.

Sabendo que a formação desse leitor potencial requer estratégias “singularmente plurais” (YUNES, 2002a, p. 26), a questão que apresenta maior dificuldade é a de como direcionar o desenvolvimento deste processo ao próprio leitor, sem “adestramentos”, levando em consideração que é dele a intenção prioritária de permanecer neste ciclo de busca constante pela progressão.

Na medida em que esse leitor utiliza diferentes procedimentos de leitura, conforme as características do texto e seus objetivos de leitura, este também passa a estar consciente do papel ativo que pode desempenhar, consciente dos avanços e dos erros, assim como das dificuldades para continuar a tornar-se cada vez mais proficiente, avaliando constantemente a si mesmo nesse percurso (RAMOS; NARANJO, 2014).

Formar-se como leitor deve, antes de tudo, ser um objetivo do próprio leitor, buscando o desenvolvimento de estratégias de leitura que sejam eficientes, “a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento” (KLEIMAN, 2002, p. 12).

Dessa forma, o leitor “compreende o texto em sua relação dialética com o contexto, em sua relação de interação com a forma”. Pela observação mais detida, o leitor adquire, “da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido” (VARGAS, 2009, p. 29). Ocorre, então, uma leitura consequente da realidade e mais ampla, a depender do ponto de vista de quem está lendo e do que está sendo lido. Nesse processo de leitura permanentemente atualizado e referenciado,

ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza (MARTINS, 1988, p. 66).

Nesse diálogo com o texto, o leitor lança mão de sua capacidade reflexiva para estabelecer relações entre seus conhecimentos e a história do material lido, considerando, assim, tantos os aspectos individuais quanto sociais, adquirindo cada vez mais experiência para lidar com a reordenação de informações já estabelecidas e as informações novas.

Essa flexibilidade, que, de acordo com Kleiman (2002), é própria do leitor maduro, precisa ser trabalhada constantemente, “num primeiro momento para fornecer um modelo que valha a pena ser imitado, para depois ser incorporado como parte constitutiva das estratégias de leitura e atitudes do leitor” (KLEIMAN, 2002, p. 29), leitor este que precisa ter consciência de quem é, conforme aponta Yunes (2002a):

Quem vai ao encontro de um texto (livro, filme ou cidade), vai ou deveria ir com seus nervos, informações e interesses, reunidos sob sua experiência de vida. Estar ali significa estar mobilizado por completo, e isto parece impossível quando sequer temos uma ideia, mesmo vaga, de quem somos (YUNES, 2002a, p. 27).

Esse encontro, que nem sempre é fácil, possibilita a construção de identidade quando o leitor atinge um estágio de reconhecer-se na leitura com sensibilidade. A disponibilidade e o nível de abertura do leitor será proporcional à intensidade como a obra o afeta, num movimento de leitura específico de cada sujeito.

Desse modo, quando se fala em leitor, fala-se também em um sujeito concebido através de processos ideológicos e inconscientes. Assim, compreende-se que todo leitor e toda leitura têm histórias que necessitam ser compartilhadas para que este sujeito-leitor “possa entender de que modo está produzindo sentidos para aquilo que lê [...], promovendo novos gestos de significação na leitura” (MARIANI, 2002, p. 107). A depender do repertório do leitor e da situação, a leitura vai se reconfigurando de um indivíduo a outro, pois

todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas. O sujeito vai se constituindo como leitor frente às virtualidades que a memória social da leitura lhe apresenta (HORTA NUNES, 1992, apud YUNES, 2002a, p. 178).

Pode-se dizer que essas leituras vão definir como o leitor compreende o texto, já que toda interpretação surge a partir de significados individuais construídos através de uma

formação pela qual o leitor terá um resgate do histórico de leituras já feitas ou sempre que for necessário revisitar um texto já lido.

Ao tratar da história de leitura do aluno, cabe perguntar: Como a escola contribui para a formação dessa história? O ideal é que na sala de aula sejam privilegiadas “situações de leitura que permitam também a identificação dos leitores” que buscam o confronto ou alinhamento com o texto (RANGEL, 2009, p. 48).

Desvendando leituras e relacionando conhecimentos, o leitor crítico dispõe de diversas possibilidades de exploração do texto, tendo em conta que “o crítico recolhe, no texto que lê, o material que irá constituir seu discurso, que via de regra é declarativo. Dentre os vários caminhos que a literatura oferece, o olhar crítico escolhe um e irá declarar essa eleição” (VIEIRA LIMA, 1998, apud YUNES, 2002b, p. 172).

Além disso, o leitor ativo que se busca formar deve processar a informação em diversos sentidos, fazendo uso da experiência e dos conhecimentos de que dispõe, assim como de suas hipóteses e de sua capacidade de inferência. Sendo ele também objetivo, “será capaz de recompilar, resumir e ampliar a informação obtida e transferi-la para novas situações de aprendizagem” (RAMOS; NARANJO, 2014, p. 82). Conforme essas situações de aprendizagem são vivenciadas, o pensar deve necessariamente permear cada experiência de leitura.

Quando se tem, na experiência de leitura, o auxílio de um professor para mediar o processo de construção de sentidos, o alcance de objetivos por parte do aluno leitor é facilitado, na maioria das vezes, por diversos fatores que essa mediação pode proporcionar, como veremos a seguir.

3.3 A mediação na formação de leitores

Muitos professores ainda não conseguiram abandonar a abordagem formalista e mecânica em suas práticas e isso se reflete no modo como os alunos concebem a leitura, cuja aprendizagem se resume à memorização de signos linguísticos. Nesse método, aprende-se por aprender, sem buscar compreender de fato a função da leitura e sua importância na vida do sujeito e na sociedade (MARTINS, 1988).

Segundo Serra, Guedes e Leonacio (2011), todos os que estão envolvidos na construção de uma sociedade leitora preocupam-se com a formação de alunos leitores mais à frente da alfabetização funcional. Antes de tudo, busca-se formar sujeitos que “reconheçam na literatura um patrimônio cultural da humanidade, ao qual deve ser dado acesso, e, principalmente, que

possam vivenciar a experiência estética que sua leitura permite e proporciona” (SERRA, GUEDES, LEONACIO, 2011, p. 15).

Daí a importância do mediador de leitura nessa formação. Esse mediador deve demonstrar e esclarecer que, ao se ler, “também se cria uma história, amplia-se o acervo individual de experiências que possibilitam ao leitor (como protagonista) cada vez mais entender a si mesmo, bem como entender aos demais” (BRAVOS, 2018, p. 84). Dessa maneira, o leitor perceberá seu papel no mundo como um ser de múltiplas possibilidades e único, ao mesmo tempo.

Lamentavelmente, o exercício mediador da leitura ainda não é bem compreendido, o que afeta consideravelmente a leitura, pois esta acontece desconectada dos interesses do leitor e da realidade de seu cotidiano. Essa mediação, chamada também de “convite à leitura” por Cavalcante (2018, p. 5), é caracterizada pelas relações dialógicas entre três elementos: os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador. É também

um diálogo constituído de múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica. Em forma de diálogo, a mediação pode ocorrer em diferentes formatos para públicos diversos em ambiências como bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, centros culturais, livrarias, museus e teatros, apenas alguns dos espaços tradicionais de promoção da leitura. Ou mesmo em locais improvisados ou públicos como varandas, calçadas, condomínios, garagens, praças e parques (CAVALCANTE, 2018, p. 6).

Independentemente do ambiente, essa assistência prestada pelos professores e demais profissionais da educação aos alunos permite, além da construção de significados, a conclusão de tarefas que seriam bem mais difíceis de realizar sem mediação. À medida que os leitores vão se tornando mais independentes, essa mediação em forma de diálogo apresenta-se como uma estratégia de ensino com um valor inestimável.

Na escola, como enfatiza Petit (2009), deve haver um cuidado para a leitura não se tornar uma obrigação, desestimulando, assim, os alunos que têm que trabalhar com textos que não lhes dizem nada. Para a autora,

um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social ou seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (PETIT, 2009, p. 154).

Não podemos esquecer que a leitura se baseia numa decisão pessoal de ler, tomada livremente por cada pessoa. Também seria importante reconhecer que, em relação à leitura, a

responsabilidade prioritária da escola não é apenas com crianças que ainda não têm o domínio do código alfabético. Também deve ser responsabilidade da escola a competência em leitura – que todos os alunos possam ler e compreender o que leem. E é imprescindível o trabalho do mediador na formação desses leitores.

Ao preparar práticas leitoras, o mediador deve primeiramente reconhecer os objetivos a serem alcançados e a escolha de diversas possibilidades de leituras deve estar alinhada com as competências leitoras de seu público (CAVALCANTE, 2018, p. 11). Ocorrerá, assim, a ampliação do diálogo, no qual está pautada a mediação e garantirá ao leitor a autonomia indispensável para o alcance desses objetivos.

A propósito, uma das principais tarefas do mediador é “formar leitores que busquem autonomamente o livro como fonte de informação e de prazer estético” (SÃO PAULO, 2007, p. 99), o que não é, vale lembrar, uma tarefa fácil, principalmente por esta não ser uma prática cultural herdada pelo aluno. Criar situações adequadas para o desenvolvimento da prática de leitura requer, antes de tudo, um processo de reflexão com os próprios estudantes, em que eles possam expor sua experiência.

Segundo Almeida (2015), esse trabalho de leitura que ocorre na sala de aula necessita de um momento de preparo, uma vez que é através desses primeiros estímulos que o professor desperta nos alunos a busca pelo conhecimento do conteúdo proposto. Assim, em variadas situações, são os professores os maiores responsáveis por levá-los a ler com vontade e compromisso.

Considerando o desenvolvimento que um aluno já tem, é recomendável que o professor reconheça o potencial de aprendizagem dele. Nesse processo, ambos deverão construir um contexto de aprendizagem baseado na interação, de modo que o educador defina tarefas significativas e o aluno possa estar convencido da importância e relevância dessas atividades (KLEIMAN, 2002).

Mesmo mantendo uma posição de relevância, o professor, na função de mediador, precisa estar consciente de que o contexto escolar deve apresentar uma hierarquia mais horizontalizada. Tendo isso definido, ele precisa mobilizar o “desenvolvimento da criança, determinado pelas situações de leitura resolvidas, sem a ajuda (dele), e o nível potencial que envolve as soluções de situação de leitura auxiliadas pelo professor” (RANGEL, 2009, p. 48).

Para Ipiranga (2018), não há como o estudante trilhar esse caminho sem o auxílio de professores que, além de exercerem o ofício, reflitam sobre a profissão com um olhar especialmente voltado para a formação leitora alicerçada numa leitura transformadora. Através de uma vivência elaborada com uma visão ampla, em que formação e mediação se intercalam,

o professor vai compreendendo naturalmente a sua atuação como formador e mediador. Afinal, “o professor é aquele que forma e se forma” (p. 22), mantendo em si o aperfeiçoamento que servirá para outra ação: auxiliar o outro a se formar.

Desse modo, cabe ao professor um papel fundamental: o de “levar quem lê a perceber as imensas possibilidades interpretativas de um texto e tudo o que nele está contido de conhecimento, sabedoria e informação”, sendo esta talvez “a estratégia mais importante em qualquer trabalho que pretenda formar leitores de verdade” (VARGAS, 2009, p. 107), num movimento de descoberta de sentidos que a leitura pode proporcionar.

Nessas atividades, princípios que envolvam a valorização da experiência, sensibilidade, diversidade e afetividade devem guiar o mediador para possibilitar ao estudante o desenvolvimento de seu potencial, conforme Tébar (2011, apud COSSON, 2015). Fica claro que, desse modo, o aluno fica em primeiro plano e o professor mantém um diálogo formador em que participa com esse aluno, o que é essencial para sua atuação em sala de aula, como afirmam Tunes, Tacca e Bartholo (2005, apud COSSON, 2015).

O professor, como um facilitador na aprendizagem da leitura, deve intervir em situações específicas, sem impor uma maneira padrão do ato de ler, colaborando, assim, com alguma informação que possa fazer avançar a construção de sentidos desenvolvida pelos alunos no momento da leitura, permitindo também que o leitor consiga distinguir o que ele sabe e o que não conhece ainda (RANGEL, 2009).

Obviamente, diversas questões complexas emergem durante o processo de mediação, as quais não podem ser resolvidas com soluções demagógicas ou simplificadoras. O fundamental, segundo Martins (1988, p. 29), é que os professores “repensem sua prática profissional e passem a agir coletiva e coerentemente, em face dos desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta”.

Diante do exposto, alguns procedimentos básicos precisam estar sempre em uso, de modo a nortear a ação do mediador. Primeiramente, o aluno deve ser conscientizado da importância do ato de ler, do significado da leitura como conhecimento. Segundo, o professor e o aluno devem observar como o texto trabalhado evidencia a realidade e ajuda a compreendê-la. Por último, o aluno deve ser estimulado a criar textos orais ou escritos, favorecendo, assim, o aperfeiçoamento de habilidades como coautor (VARGAS, 2009). Diversas vezes, esses procedimentos são interpretados como uma prática alternativa, quando deveriam fazer parte do cotidiano da sala de aula, e são recebidos com muita resistência pela escola ou até mesmo pelos professores.

Ao utilizar esses procedimentos, o professor atua como desencadeador do processo de leitura, visto que sua atuação diz respeito também à mediação leitor-autor, sem ocupar o lugar de dono da verdade, mas propondo situações de leitura, “dando margem para que as interpretações pessoais apareçam. Estas são resultantes da recepção provocada pelo texto, evidenciando não apenas a percepção de um sentido” (RANGEL, 2009, p. 25).

Essas ações reafirmam que o professor, como mediador, “não deve estar dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas deve fazer parte deste” (RAMOS; NARANJO, 2014, p. 55), já que potencializa o desenvolvimento de seus alunos leitores, assegurando a devida atenção às diferenças individuais, o que exige um conhecimento de cada um dos discentes para saber como proceder em relação àqueles que necessitam mais de ajuda em comparação com os demais.

Isso significa “compreender que oferecer ajuda não é substituir a ação do aluno, mas sim conseguir que lhe chegue o apoio máximo necessário para que com seu esforço individual alcance o êxito” (RAMOS; NARANJO, 2014, p. 61). Nessa troca, professor e aluno vão construindo uma vivência em que o mediador vai adquirindo cada vez experiência e sensibilidade e o aluno se tornando cada vez mais autônomo e consciente de suas ações e de seus progressos a cada atividade. Desse modo,

estar entre a leitura e livro significa levar a cabo a proposta da pesquisa-intervenção. Esta se dá na medida em que se acompanha e conhece ‘o sujeito e o objeto’ completamente imerso nesse plano, consistente na abertura para experiência, em estar implicado para aquilo que se vê, sente e faz. Uma boa pista para entender essa ferramenta está em saber que ‘para conhecer o caminho, é preciso estar caminhando junto’ (DIAS; SILVA; MOURA, 2015, p. 27).

Nessa caminhada conjunta, os professores precisam auferir proveito de instruções estratégicas para interagir com os alunos no momento certo durante a leitura de um texto. Conhecendo sobre processos cognitivos na leitura e como ensinar estratégias por meio de explicação, demonstração ou técnicas interativas, os mediadores criam um ambiente propício para que os leitores aprendam e utilizem estratégias individuais, assim como em conjunto com várias outras estratégias.

A importância do professor enquanto mediador ultrapassa a cultura de transmissão de conteúdos, que não considera a realidade vivida pelos alunos. A cada texto trabalhado, a troca de experiência deve nortear a aprendizagem. É válido ressaltar que a construção de sentido feita pelos alunos acontece quando eles encontram valor nas propostas de leitura que são

apresentadas a eles. Por isso, a prática social deve ser o ponto de partida de toda atividade que envolve leitura.

3.4 Leitura e prática social

Como um agente de letramento, é importante que o professor “procure também aprofundar seus conhecimentos teóricos para promover com eficiência a prática de abordagens pedagógicas inovadoras no ensino de linguagens em sala de aula” e metodologias “que gerem motivação e o engajamento dos alunos na aprendizagem de língua materna” (KLEIMAN, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, o ensino da leitura não poderá limitar-se a decifrações de códigos, mas conduzir à compreensão de sentidos e do contexto histórico-cultural desse leitor e autor, como afirma Menezes (2012). Ainda, de acordo com a autora, “ensinar a ler [...], na sociedade contemporânea, requer um olhar minucioso ao cenário apresentado no contexto da sociedade moderna e no processo de subjetivação dos agentes envolvidos na escolarização” (MENEZES, 2012, p. 30). Dentro desse panorama,

uma reflexão sobre a realidade social do sujeito-leitor e sobre as práticas de leitura por ele realizadas começa a ser um caminho adotado por quem reconhece a leitura não apenas como uma atividade cognitiva ou intelectual, mas sim como uma prática de inserção social concretamente situada em contextos histórico-culturais (BENEVIDES, 2008, p. 88).

Alvarenga (2015) também ressalta a importância de não levar aos sujeitos uma abordagem técnica e científica cristalizada, sem refletir sobre os condicionantes culturais, sociais e históricos que produziram a realidade na qual esses sujeitos vivem. Nesse sentido, a leitura crítica é

inerente às relações sociais e não deve ser silenciada ou ignorada, tendo em vista que é no confronto entre os sujeitos que a riqueza dos sentidos produzidos, no e com o texto, vem à tona. Esta representação da leitura como engajamento numa experiência criativa e transformadora resulta em um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade (RANGEL, 2009, p. 69).

Dessa forma, é importante investir na qualidade de experiências significativas de leitura nas quais sejam identificadas as práticas sociais, visando à conquista da cidadania, considerando assim atividades inseparáveis da existência capazes de conferir significados às experiências que atualizam o conceito de humano (QUELHAS, 2015).

A propósito, a constituição social e histórica dos dois elementos centrais de todo ato de leitura (o texto e o leitor) devem ser aprendidas, considerando quais modos de ler emergem nessa relação (BATISTA; GALVÃO, 2011). Móveis e instáveis, os leitores são

dependentes das configurações sociais que os produzem, que os reproduzem e a que se destinam; os textos, por fim, se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam. Por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua utilização, seus usos e os significados que serão de fato produzidos encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de condições que poderá ou não favorecer a realização das leituras visadas (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 26).

Considerando o leitor enquanto sujeito histórico e social, a leitura precisa ser pensada como uma atividade envolvida com a transformação do mundo e com a sua compreensão. Para isso, o leitor precisa estar consciente de seu papel e se envolver numa busca reflexiva dos sentidos dos textos lidos, confrontando, assim, valores e crenças que estão em sua realidade (BENEVIDES, 2008). Dessa forma,

a escola deve, se não quiser enfrentar dificuldades, trabalhar com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros. O ensino deve estar no verdadeiro do texto e usar o texto de verdade, ou seja, textos produzidos em situações reais de uso da linguagem (SOUSA, 2008, p. 39).

Inscrita em situações reais, a leitura transita do absoluto a múltiplas possibilidades de interpretação, tendo seu conceito redefinido para além de uma concepção pedagógica ou escolarizante. Nesse aspecto, “a tríade autor-obra-leitor não consegue mais sustentar um modelo autorrepresentativo potencialmente interativo” (DINIZ, 2002, p. 111), pois essas relações são construídas num circuito de práticas sociais, demandas políticas e culturais e diferentes vontades individuais.

É válido ressaltar que é com a socialização do saber que a prática da cidadania é exercida. Nesse sentido, a leitura vai além da palavra escrita: “Quem lê a realidade em que está inserido e participa dessa realidade ativamente, torna-se dono de uma voz e, conseqüentemente, mais cidadão” (PROLER, 1996, apud YUNES, 2002b, p. 169). Por meio de práticas leitoras que concebem a prática social como objetivo, este leitor terá maior participação na sociedade em que está inserido.

A leitura como uma ação transformadora é sinônimo do ato de ler com seriedade, em que o leitor compreende o texto em sua intertextualidade e em seu contexto, de modo que este leitor se compromete e se envolve na investigação e apropriação de informações para se posicionar com consciência no mundo e questionar a realidade (RANGEL, 2009).

Pelo que se aponta nessa direção, Ramos e Naranjo (2014) reforçam o conceito de leitura como um meio pelo qual é possível obter o desenvolvimento social, intelectual e moral do homem, estando assim a ação de ler revestida de um significado mais amplo. Dessa forma, pode-se afirmar que a leitura se constitui como um elemento crucial na formação integral do leitor sujeito.

3.5 Os descritores de Língua Portuguesa do Saeb

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), as práticas de linguagem, no ciclo do Ensino Fundamental, são organizadas em quatro áreas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês. De acordo com esse documento, o objetivo dessas áreas é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 61). Cada um desses componentes curriculares é organizado por eixos do conhecimento. No caso de Língua Portuguesa, os eixos são: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica.

A leitura é o eixo do conhecimento que será explorado neste trabalho. Com base nos Documentos de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (2019), a leitura “considera os aspectos de interação entre leitores e textos escritos e multissemióticos materializados em gêneros específicos oriundos de diferentes contextos sociais e domínios discursivos da atividade humana (literário, jornalístico, publicitário, de divulgação científica etc.)” (BRASIL, 2019, p. 57). Nesse sentido, a leitura exige do leitor uma mobilização do conhecimento de valores semânticos, do conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e do conhecimento de mundo (BRASIL, 2019).

A avaliação da proficiência leitora será feita a partir de gêneros textuais literários e não literários e em textos cuja estrutura linguística é mais complexa para os anos finais do ensino fundamental. Dos quatro eixos cognitivos definidos para a Matriz de Linguagens – reconhecer, analisar, avaliar e produzir – os três primeiros são voltados para a Leitura. Cada eixo cognitivo integrante do eixo do conhecimento Leitura apresenta, então, as seguintes habilidades na Matriz (BRASIL, 2019, p. 69):

a) Reconhecer:

1. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.
2. Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático.

3. Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios.
4. Identificar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos.
5. Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica.

b) Analisar:

1. Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário.
2. Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais.
3. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários.
4. Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.).
5. Inferir informações implícitas em distintos textos.
6. Distinguir fatos de opiniões em textos.
7. Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica.
8. Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos.
9. Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos.
10. Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.

c) Avaliar:

1. Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos.
2. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes veículos e mídias.

Essa matriz está apresentada em sua primeira versão e ainda passará “por várias etapas de validação necessárias à garantia de qualidade técnica dos instrumentos de avaliação” (BRASIL, 2019, p. 46). Além disso, o alinhamento entre as Matrizes de Referência vigentes e a BNCC acontecerá só a partir de 2022, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 2021. Por esse motivo, visando manter a comparabilidade entre as edições da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil) do Saeb, serão mantidas as Matrizes revisadas em 2001.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil),

é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas

públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2017b, p. 1).

Como já exposto, em Língua Portuguesa, a opção é avaliar as habilidades leitoras através da Matriz de Referência da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil). Assim, “a Matriz estabelece um conjunto de saberes e de habilidades, cujo domínio é esperado de alunos dos anos avaliados” (BRASIL, 2016, p. 7). Essas habilidades são detalhadas por meio de descritores, que são avaliados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental. No quadro a seguir, são apresentadas as Matrizes de Língua Portuguesa do 9º ano.

Quadro 2 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb

Temas e seus descritores 9º ano do ensino fundamental	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: BRASIL (2016).

Os descritores são unidades de conteúdos relacionados a competências e habilidades que especificam o que os temas da prova devem medir. Por sua vez, esses “traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos” (BRASIL, 2015, p. 1). Os descritores designam o que cada habilidade implica, formando a base para construção dos temas (de procedimentos de leitura à variação linguística).

Vale salientar que as matrizes da Anresc (Prova Brasil) não contemplam o currículo escolar em sua totalidade e “não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis” (BRASIL, 2015, p. 1). Os descritores “contemplam os objetivos de ensino de leitura considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados por meio dos testes aplicados, os quais incluem itens de múltipla escolha” (BRASIL, 2016, p. 7). Também é importante considerar que,

embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto. Assim, a Matriz estabelece um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos dos anos avaliados (BRASIL, 2016, p. 7).

Com um repertório mais amplo no 9º ano do ensino fundamental, o leitor apresenta uma capacidade de estabelecer mais facilmente relações ao interagir com os textos, assim como um posicionamento cada vez mais crítico diante do conhecimento, aprimorando com autonomia a competência de percepção de sentidos.

4 METODOLOGIA E ASPECTOS ÉTICOS

4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa é aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” e envolve interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Levando em consideração a abordagem, esta pesquisa é mista (quantitativa e qualitativa):

Abordagem mista é aquela em que o pesquisador tende a basear a alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralismo [...]) A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (CRESWELL, 2007, p. 35).

Quanto à classificação desta pesquisa com base nos objetivos, pode-se afirmar que é exploratória, pois envolve um processo investigativo com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e foram analisados exemplos para compreensão. Sendo esse tipo realizado por pesquisadores preocupados com a atuação prática, esta pesquisa enquadra-se nessa classificação (GIL, 2009).

Segundo o procedimento técnico, por tratar-se de uma pesquisa que foi “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estiveram envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, esta pode ser classificada como uma pesquisa-ação (CRUZ, 2011, p. 118).

Esta pesquisa foi realizada em vinte e duas sessões, numa escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de João Pessoa-PB. Os participantes foram 10 alunos de Língua Portuguesa do 9º ano desta escola. Os mesmos responderam a um questionário de pesquisa com informações relacionadas ao perfil social, assim como aos hábitos de leitura e de acesso à internet. 60% dos sujeitos pesquisados são do sexo masculino. Em relação à cor da pele, 70% deles se autodeclararam pardos; 20%, negros; e 10%, brancos. Cinco alunos possuem, pelo menos, um computador em casa; os outros cinco não possuem computador. 90% dos entrevistados afirmaram ter acesso à internet. O tempo de acesso diário gasto pelos estudantes

inquiridos ficou classificado da seguinte maneira: sete alunos afirmaram que passam mais de três horas navegando na internet; o restante, até duas horas.

Questionados sobre o incentivo à leitura, todos os alunos informaram que os pais e/ou responsáveis sempre os incentivam. Com relação ao engajamento nas atividades de língua portuguesa em sala de aula, 70% dos entrevistados responderam que sempre fazem as tarefas; 30% realizam as atividades apenas de vez em quando.

Considerando a frequência de leitura de material impresso, oito estudantes a fazem numa regularidade entre ocasionalmente e nunca ou quase nunca; numa assiduidade entre ocasionalmente e sempre ou quase sempre, dois alunos realizam a leitura de material impresso. Quando interrogados sobre a leitura de notícias na internet, 70% dos estudantes responderam que sempre ou quase sempre a fazem; 10%, ocasionalmente; e 20% dos alunos nunca ou quase nunca leem notícias na internet.

A fim de obter informações necessárias dos participantes que descrevam com fidelidade as experiências deles no contexto observado, foram acessados relatórios (gerados pela plataforma Guten News) de desempenho das habilidades leitoras trabalhadas em sala de aula, caracterizados como os dados coletados para análise.

4.1.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos a seguir foram redigidos de acordo com as etapas da pesquisa e com base nos materiais que explicam como utilizar a plataforma Guten News.

O primeiro contato com a escola foi feito para apresentar, à direção e aos professores, os objetivos da pesquisa, assim como os benefícios trazidos com a execução da mesma no ambiente escolhido. Com a devida anuência, o pesquisador pôde, então, ser apresentado à turma de 9º ano.

Os alunos foram esclarecidos sobre o propósito do trabalho e, em seguida, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou o Termo de Assentimento. Também responderam um questionário socioeconômico adaptado da Prova Brasil 2017.

A avaliação diagnóstica foi feita em dois dias, nos quais foram aplicados simulados da Prova Brasil, com o intuito de identificar em quais habilidades leitoras os alunos apresentavam maiores dificuldades.

Na segunda etapa, foi feita a análise do livro didático de língua portuguesa adotado pela escola, para averiguar se as atividades de leitura e interpretação de textos escritos mobilizam as habilidades integrantes dos tópicos de descritores da Matriz de Referência do Saeb.

Iniciou-se o treinamento com a turma para acesso à plataforma digital de leitura Guten News. Foram criados nomes de usuários e senhas para os alunos. Em seguida, eles puderam se familiarizar com o ambiente virtual e configurar algumas opções de visualização de conteúdos, que são designados pelo professor.

Para acessar a plataforma, o professor utiliza e-mail e senha cadastrados na ferramenta para navegar pelos conteúdos semanais. Após a escolha de uma editoria, cria-se uma sequência de atividades que podem ser parciais ou completas, a depender das necessidades da turma.

As aulas podem ser executadas com o auxílio dos planos de aula. Estes ajudam no planejamento do professor e mostram quais as habilidades presentes nas atividades propostas. Neste planejamento, aparecem as orientações gerais com um resumo da matéria. É nos objetivos gerais que são apontadas as competências trabalhadas através das atividades. Com o plano de aula, antecipa-se, por exemplo, o que pode ser feito nas atividades de pré-leitura para que o professor possa, através de sugestões, ampliar o repertório dos alunos.

Após se certificar de que os dados de acesso dos estudantes estão preparados e de que os computadores da escola estão disponíveis e com acesso à Internet, o professor pode dar início à execução da tarefa programada para o dia.

Previamente, ocorre a escolha do texto e das atividades que serão atribuídas aos alunos. Após a busca de um texto com temática específica ou através de sugestões recentes da própria plataforma, o professor pode designar tarefas de pré-leitura, leitura e pós leitura.

Escolhida a matéria a ser trabalhada, a turma é então selecionada. Após a finalização dessa etapa, a atividade aparece na interface do aluno na seção Tarefas do professor. Quando o estudante acessa o ambiente para fazer a tarefa, este tem a chance de realizá-la duas vezes.

Na avaliação do aluno, o professor pode acessar os relatórios para ter uma visão geral do que o estudante leu em determinado período de tempo. Quando os alunos são selecionados, é possível verificar todos os textos lidos. Esse relatório também fornece a informação em relação ao desempenho médio de aproveitamento das habilidades leitoras, tanto em porcentagem quanto em classificação nos níveis muito baixo, baixo, médio e alto.

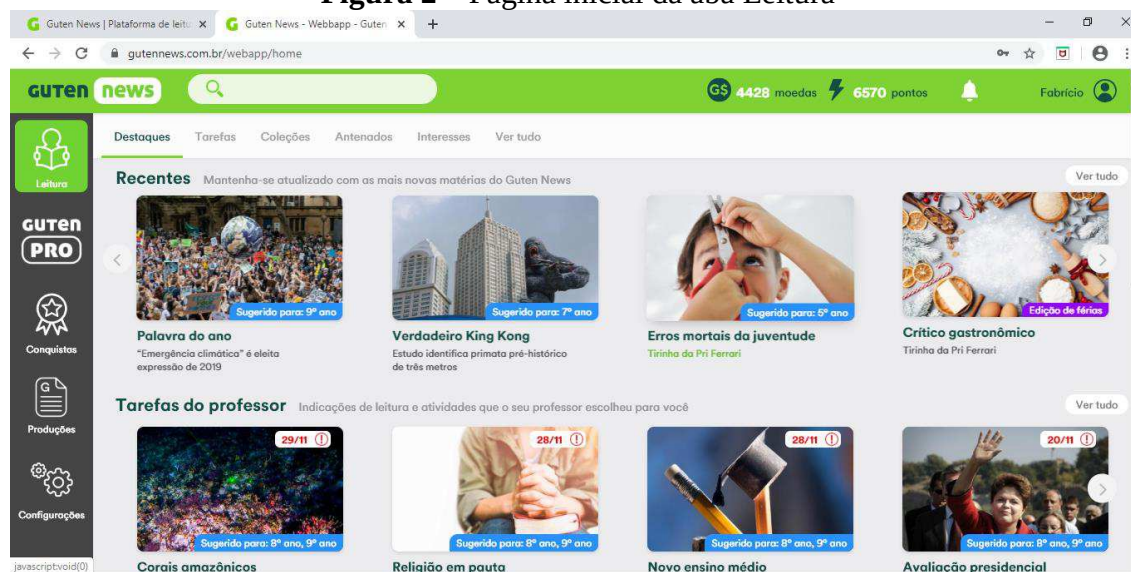
O professor consegue visualizar, através do Relatório de Desempenho, os descritores que o discente conseguiu acertar e aqueles que precisam de investimento.

4.1.2 Conhecendo mais da plataforma Guten News

Localizando conteúdos

Há algumas maneiras de localizar as atividades na Guten News. A partir da página inicial da plataforma, o aluno pode navegar pelas opções apresentadas na seção de matérias recentes, assim como pela aba mais abaixo, Tarefas do professor, onde aparecem os cadernos que foram designados para a turma ou para o aluno, especificamente. Outro modo de acesso ocorre através das Coleções Guten, as quais foram elaboradas e oferecidas aos professores para facilitar a organização e o planejamento das tarefas. A ferramenta de busca também é outra opção: basta clicar na lupa, digitar uma palavra-chave e são indicadas todas as matérias com o tema buscado que foram publicadas nesse ambiente virtual.

Figura 2 – Página inicial da aba Leitura

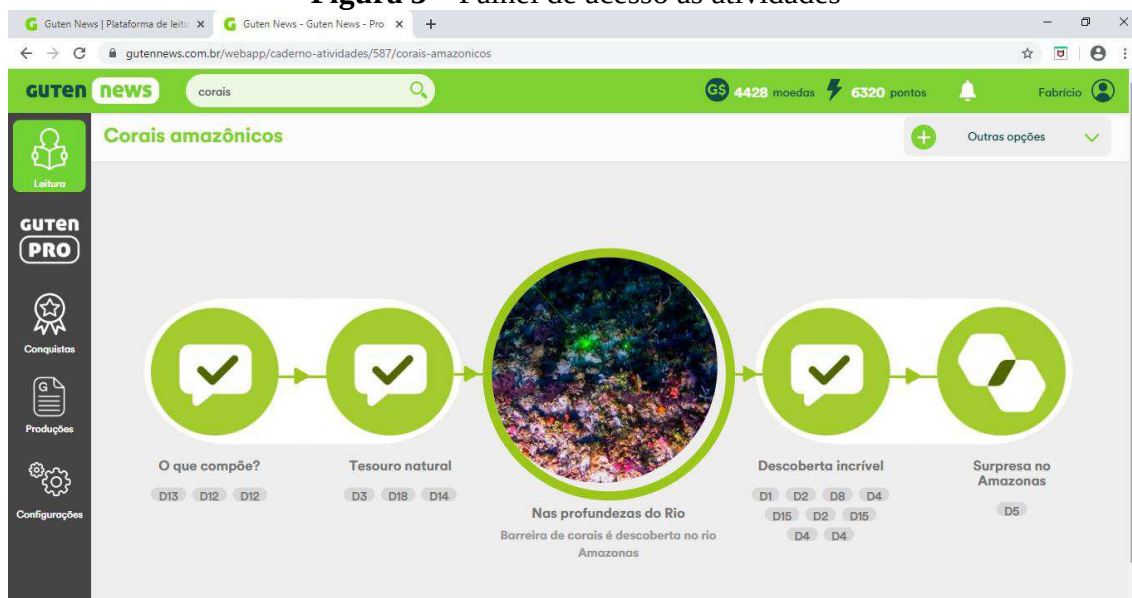


Fonte: Plataforma Guten News

Realizando as atividades

Quando o aluno acessa a tarefa, a tela apresenta um panorama dos blocos que contém as questões de pré-leitura, o texto e as questões de pós-leitura. Em cada bloco, são indicados os descritores que serão trabalhados.

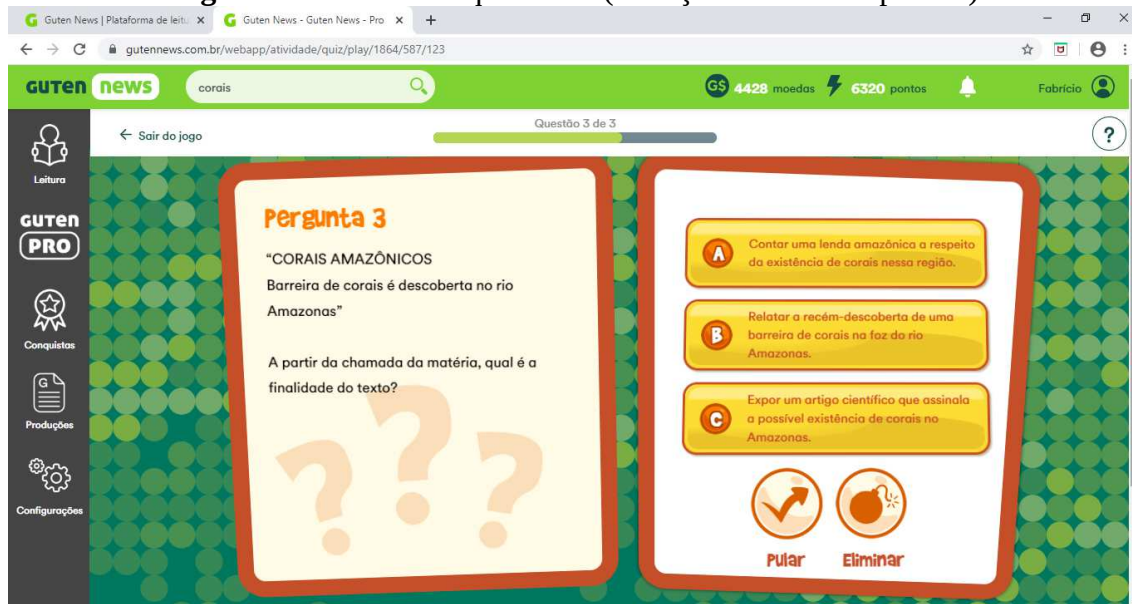
Figura 3 – Painel de acesso às atividades



Fonte: Plataforma Guten News

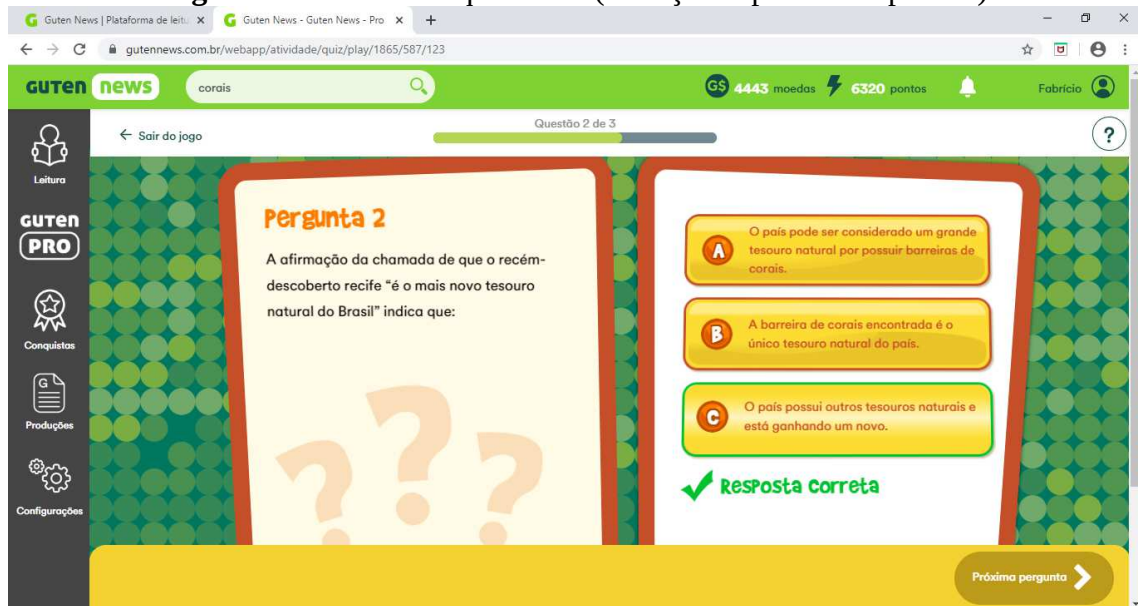
As questões têm três ou cinco alternativas, a depender da matéria. Ao clicar numa alternativa, correta ou errada, o aluno é direcionado para a próxima questão.

Figura 4 – Modelo de questão A (exibição antes de responder)



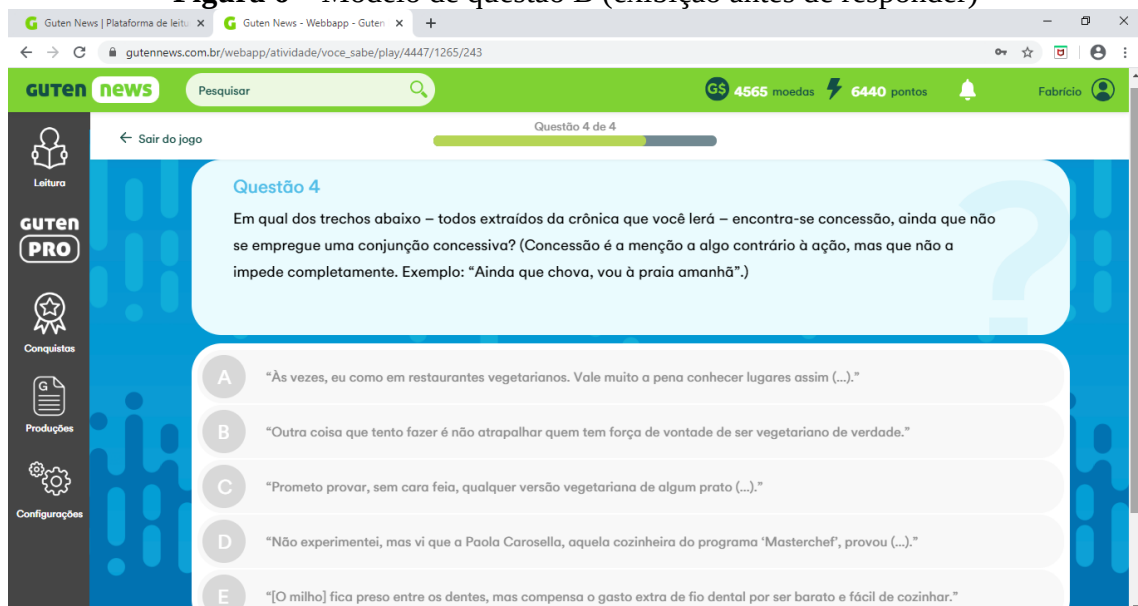
Fonte: Plataforma Guten News

Figura 5 – Modelo de questão A (exibição depois de responder)

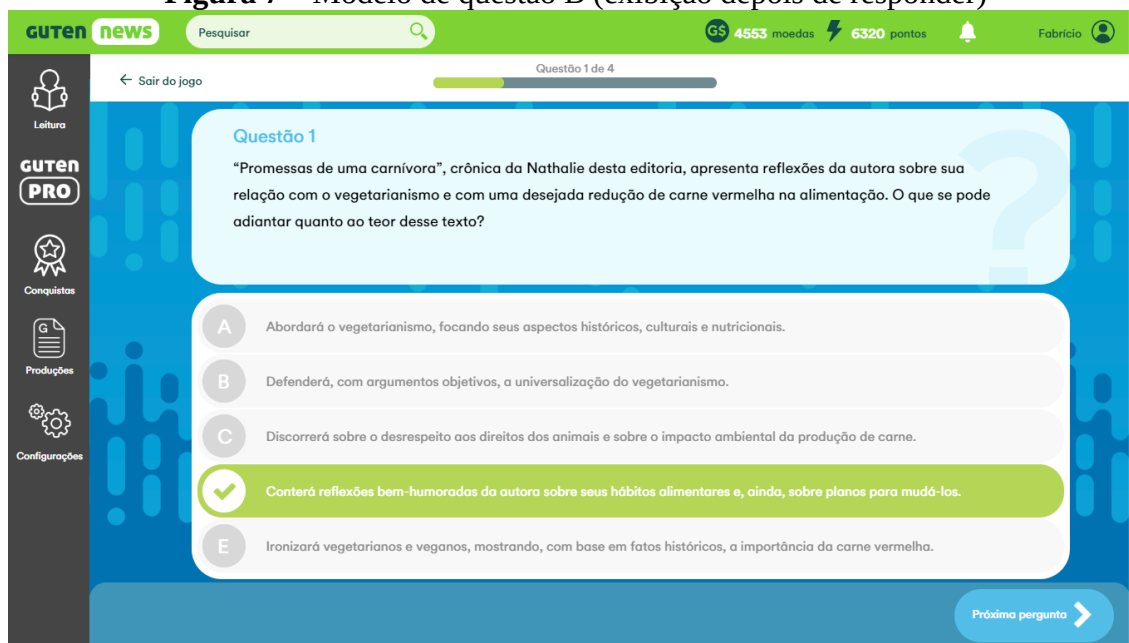


Fonte: Plataforma Guten News

Figura 6 – Modelo de questão B (exibição antes de responder)

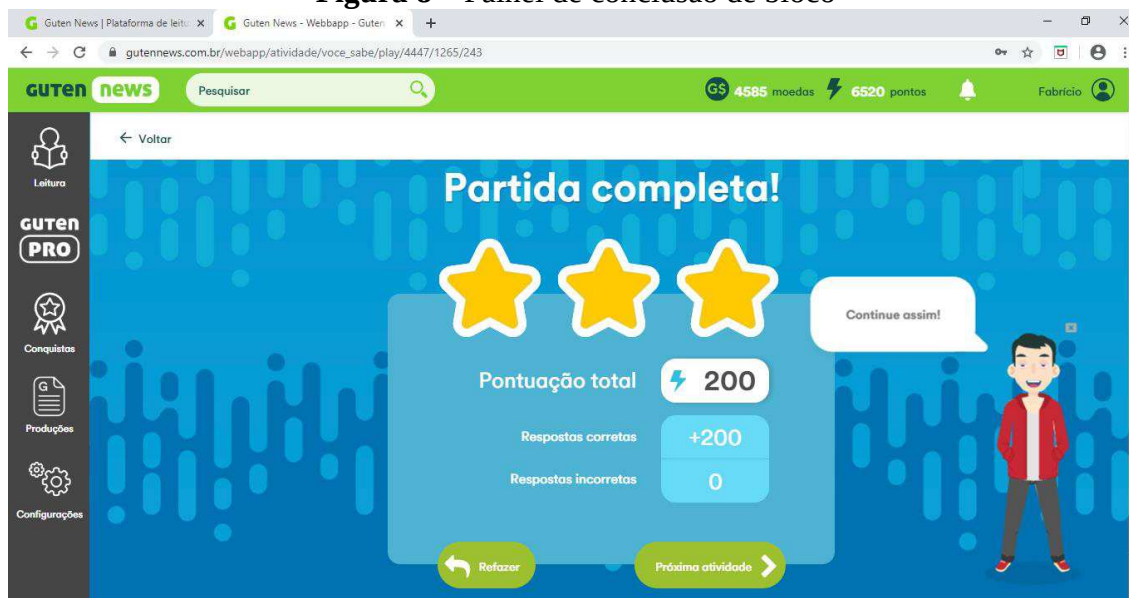


Fonte: Plataforma Guten News

Figura 7 – Modelo de questão B (exibição depois de responder)

Fonte: Plataforma Guten News

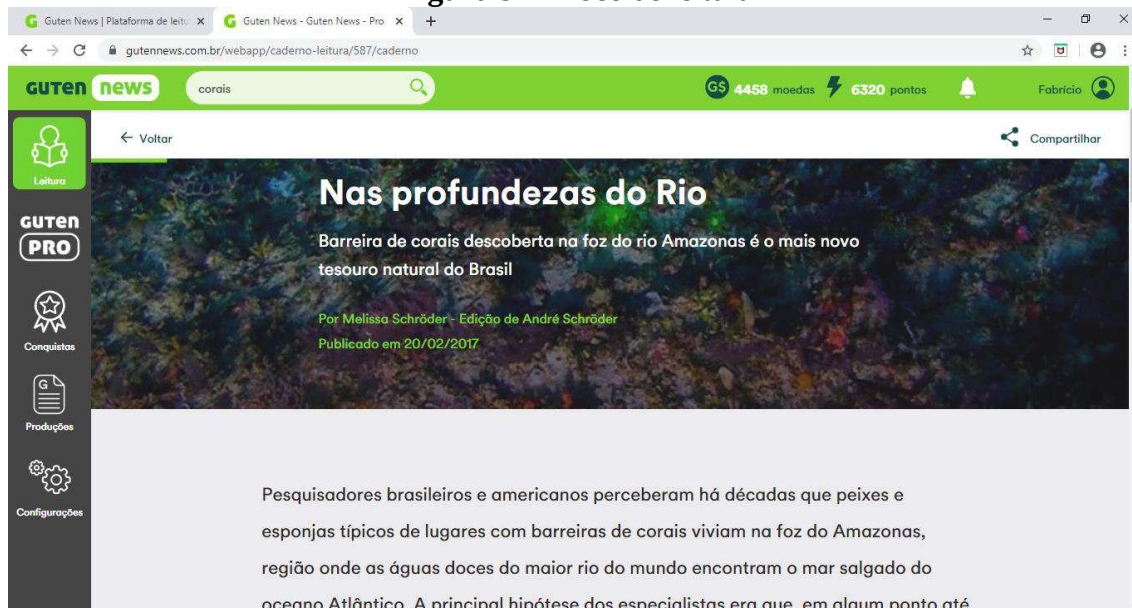
Caso o aluno acerte todas as questões, ele pode passar para o bloco seguinte. Se assinalar uma ou mais alternativas incorretas, é possível responder essas questões em uma nova tentativa, clicando em Refazer.

Figura 8 – Painel de conclusão de bloco

Fonte: Plataforma Guten News

As questões dos primeiros blocos preparam o aluno para a leitura do texto, ativando conhecimentos prévios.

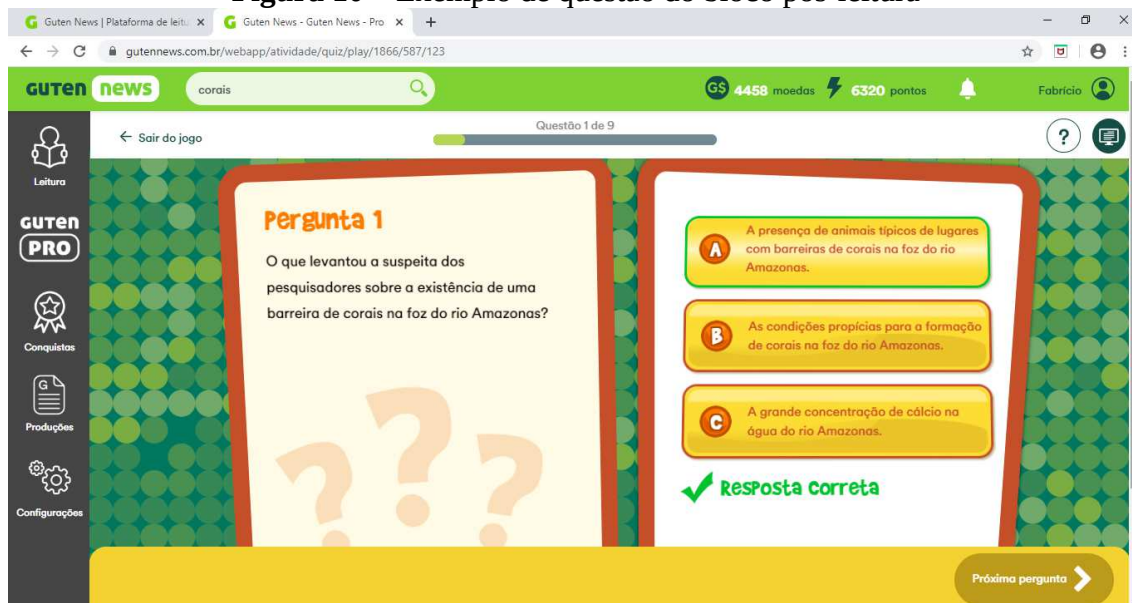
Figura 9 – Bloco de leitura



Fonte: Plataforma Guten News

Após a compreensão do texto, o aluno avança para os blocos de questões referentes à pós-leitura. Geralmente, o modelo de questão com alternativas é mantido, mas, em muitas atividades, há também outros estilos, como é o caso de Conexões.

Figura 10 – Exemplo de questão do bloco pós-leitura



Fonte: Plataforma Guten News

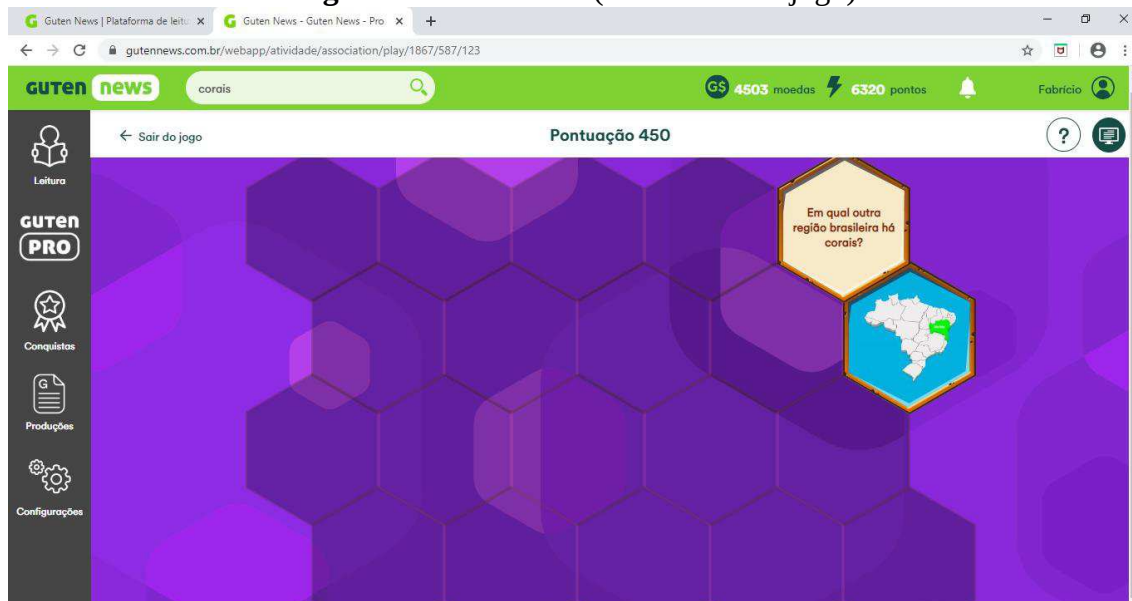
Em Conexões, as imagens ajudam os alunos a responder as questões. Ao fazer as conexões corretas, o leitor tem a oportunidade de rever pontos importantes do texto.

Figura 11 – Conexões (antes de iniciar o jogo)



Fonte: Plataforma Guten News

Figura 12 – Conexões (ao término do jogo)

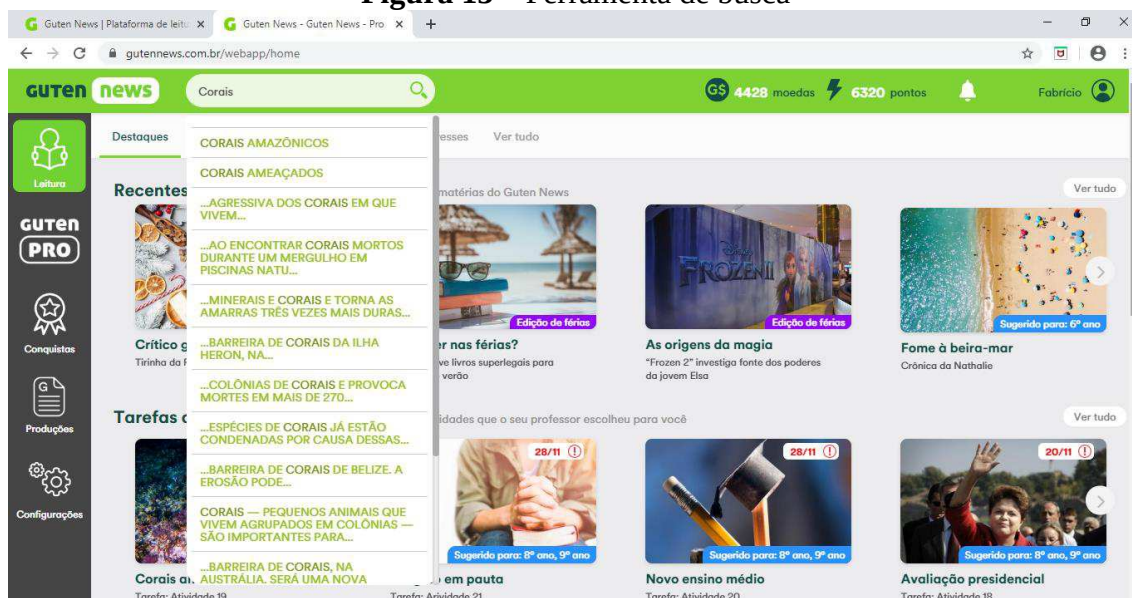


Fonte: Plataforma Guten News

Atribuição de tarefas

Para atribuir tarefas na plataforma Guten News, é possível utilizar a ferramenta de busca e digitar a palavra-chave. Ao término da digitação, tem-se acesso às opções de atividades.

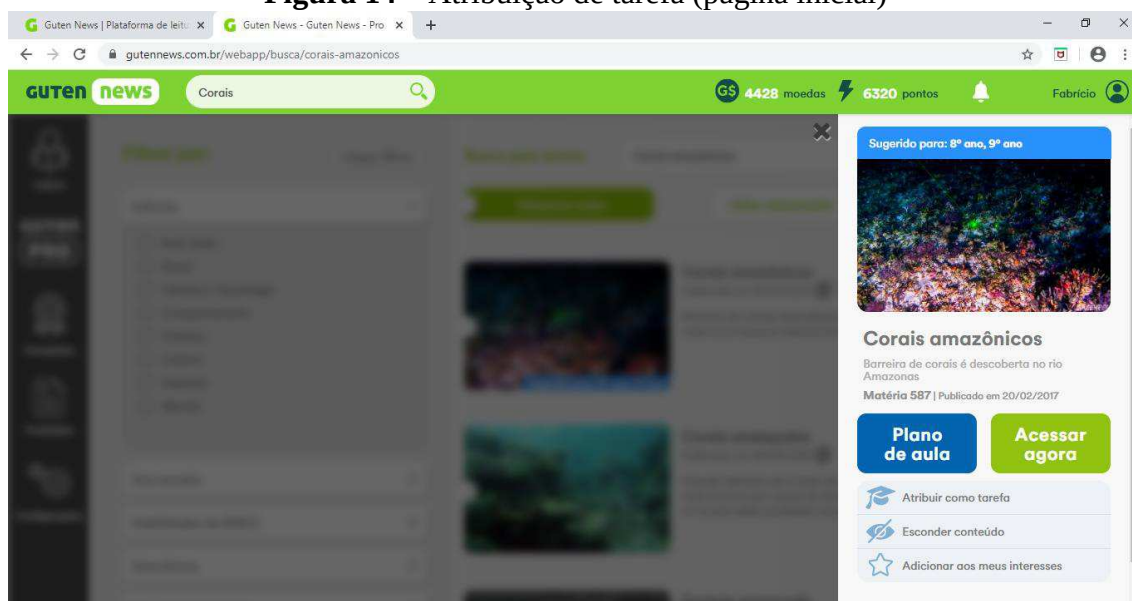
Figura 13 – Ferramenta de busca



Fonte: Plataforma Guten News

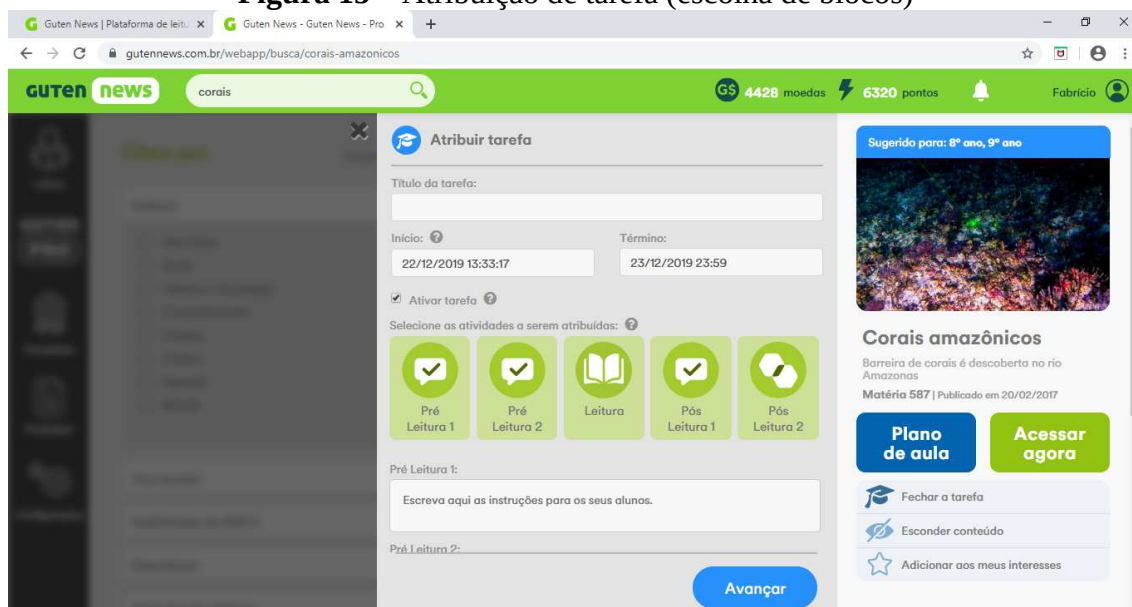
Ao clicar na matéria, abre-se uma nova guia para atribuí-la como tarefa ao estudante.

Figura 14 – Atribuição de tarefa (página inicial)

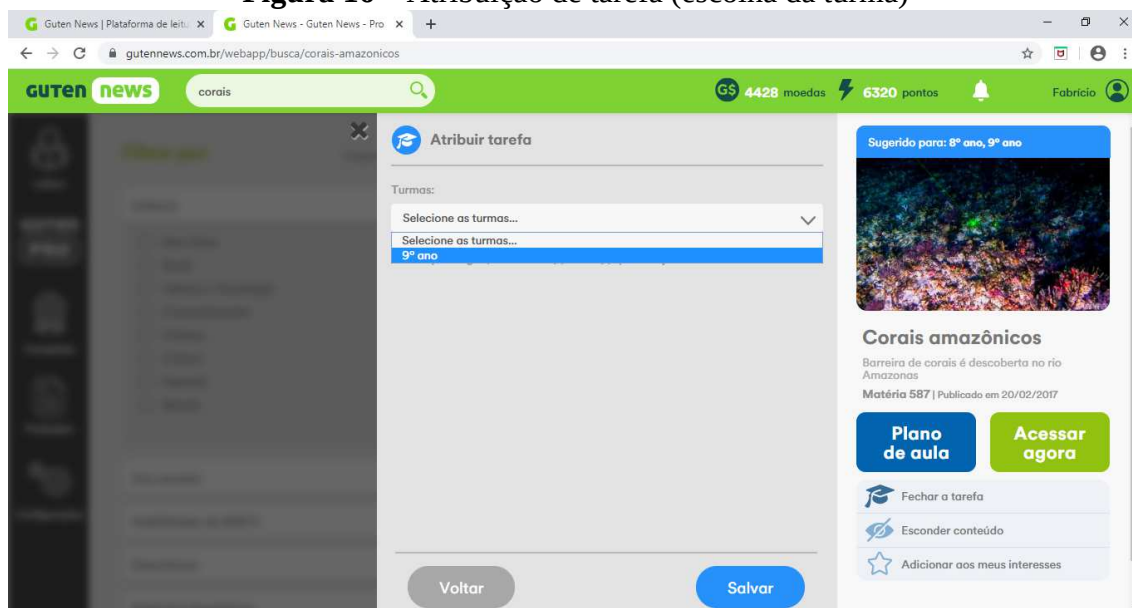


Fonte: Plataforma Guten News

Nas páginas seguintes, é possível intitular a atividade, definir a data de início e o prazo para realizá-la, escolher as questões de pré-leitura e pós-leitura e selecionar a turma. Para finalizar o processo de atribuição, o professor deve clicar em Salvar.

Figura 15 – Atribuição de tarefa (escolha de blocos)

Fonte: Plataforma Guten News

Figura 16 – Atribuição de tarefa (escolha da turma)

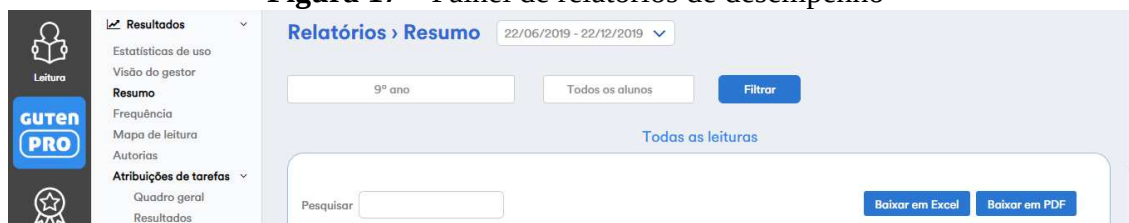
Fonte: Plataforma Guten News

Avaliação

Algumas ferramentas auxiliam o professor na avaliação do aluno. Ao acessar o ambiente virtual, o educador pode utilizar o Guten Pro, clicando no ícone azul que aparece logo abaixo do ícone Leitura, para gerar dados referentes aos resultados obtidos nas atividades. Para se ter uma visão geral de tudo o que a turma (ou o aluno) leu em determinado período de tempo, é só

aplicar os devidos filtros antes de gerar o relatório, que indica o desempenho geral de cada atividade atribuída à turma ou a um aluno, particularmente.

Figura 17 – Pannel de relatórios de desempenho



Fonte: Plataforma Guten News

É possível verificar o desempenho individual de cada aluno, assim como é possível conferir a média geral da turma, ou acompanhar o desempenho em cada descritor. Desse modo, é possível pensar nas próximas intervenções usando também, como recurso do Guten Pro, as ferramentas do plano de aula para filtrar os descritores que serão trabalhados nas próximas aulas.

Figura 18 – Relatório de desempenho (modelo A)

		Grau de domínio			
Desempenho geral	Grau de dificuldade	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
96 %	8º ano, 9º ano	x	x	x	D2,D3,D4,D17,D21
96 %	8º ano, 9º ano	x	x	x	D1,D2,D10,D15,D18
95 %	8º ano, 9º ano	x	x	x	D3,D4,D6,D15,D18
94 %	8º ano, 9º ano	x	x	x	D1,D3,D4,D16,D19
93 %	8º ano, 9º ano	x	x	x	D2,D3,D4,D12,D16,D19
93 %	8º ano, 9º ano	x	x	D5	D1,D2,D3,D4,D8,D12
91 %	8º ano, 9º ano	x	x	D6	D1,D3,D4,D13,D16,D19
90 %	8º ano, 9º ano	x	x	x	D1,D2,D3,D4,D6

Fonte: Plataforma Guten News

Figura 19 – Relatório de desempenho (modelo B)

06/2019 - 22/12/2019

Habilidades BNCC Descritores

515 - Acordo global 4 selecionados Filtrar

Baixar em Excel Baixar em PDF

Média de tentativas	Atividades realizadas	Desempenho médio	D1	D2	D3	D4	D5
1.33	3 de 4	97%	83%	100%	100%	100%	100%
1.67	3 de 4	85%	100%	100%	100%	67%	61%
2.67	3 de 4	98%	100%	100%	100%	100%	92%
1.33	3 de 4	98%	100%	100%	100%	100%	91%

Fonte: Plataforma Guten News

Planos de aula

Para acessar os planos de aula e os diferentes filtros pelos quais os professores podem escolher as matérias a serem trabalhadas em sala de aula, basta clicar no ícone do Guten Pro, localizado no canto esquerdo da tela. É possível escolher a data de publicação, a categoria de acordo com o editorial, o ano escolar, os descritores, os aspectos linguísticos e o gênero de produção. Após clicar em “filtrar”, a ferramenta exibe todos os planejamentos relacionados às matérias já publicadas até então. Ao clicar numa edição, o professor pode averiguar se o planejamento oferecido atende às necessidades da turma.

Figura 20 – Painel de acesso aos planos de aula

Resultados

Planos de aula Filtros

Data Categoria Ano esc. Descr. Habilidade Aspectos lingu. Gêneros de pr.

FILTRAR

CRÔNICA

Matéria 1315
Fome à beira-mar
Crônica da Nathalie

CULTURA

Matéria 1314
Fenômeno Blackpink
Clipe de "Ddu-du Ddu-du" atinge um bilhão de visualizações

BEM-ESTAR

Matéria 1313
Domínio no futebol
Flamengo é campeão da Libertadores e do Brasileirão

BRASIL

Matéria 1312
Floresta em perigo
Desmatamento na Amazônia cresce quase 30% em um ano

MUNDO

Matéria 1311
Palavra do ano
"Emergência climática" é eleita expressão de 2019

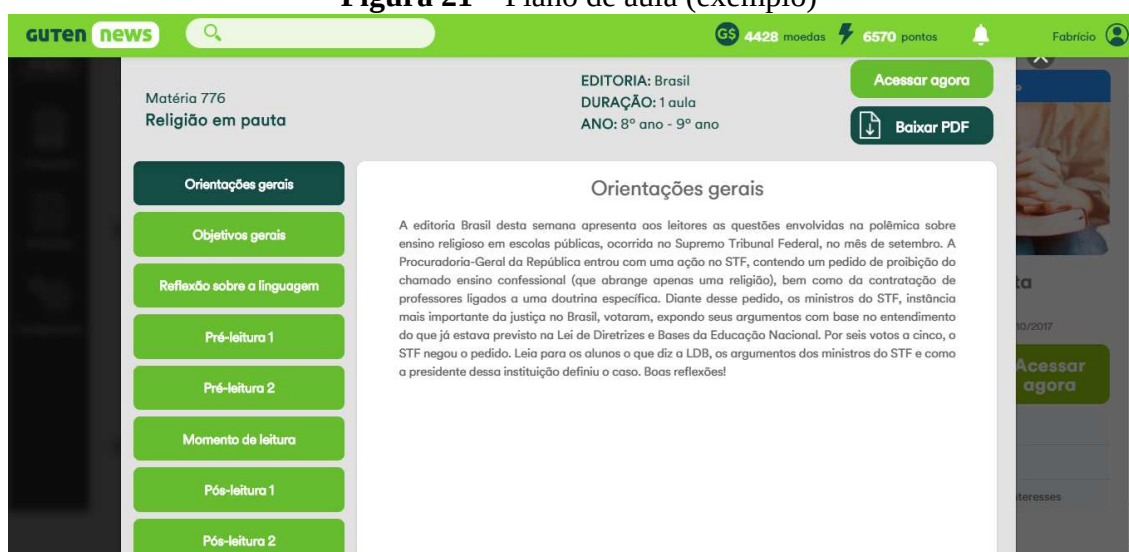
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Matéria 1310
Verdadeiro King Kong
Estudo identifica primata pré-histórico de três metros

Fonte: Plataforma Guten News

No plano de aula, aparecem as orientações gerais, ou seja, um resumo do que trata a matéria. Na seção Objetivos gerais, são apontadas as finalidades da leitura da atividade em relação à interpretação e compreensão do texto. Com as informações presentes nas seções Pré-leitura e Pós-leitura, o professor dispõe de sugestões necessárias para ampliar o repertório dos alunos referente aos descritores que constam nas questões elaboradas. Se o professor desejar, pode salvar o plano de aula em arquivo PDF para acessar instantaneamente, mesmo sem conexão com internet no momento da consulta.

Figura 21 – Plano de aula (exemplo)



Fonte: Plataforma Guten News

4.2 Aspectos éticos da pesquisa

Este trabalho encontra-se devidamente instruído, conforme o que recomenda a Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, e foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, para análise. Após apreciação, o projeto de pesquisa, cujo número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética é 09378619.8.0000.5188, foi aprovado, conforme parecer de número 3.255.119, em 10 de abril de 2019.

Nenhuma das pessoas envolvidas nesta investigação teve o nome ou a identidade revelados e todos os participantes, tratados de forma justa e cortês, participaram da pesquisa com o devido consentimento. A seleção foi a mais objetiva possível, uma vez que a pesquisa foi direcionada aos alunos da única turma de 9º ano que a escola possui, sendo os sujeitos pesquisados aqueles que demonstraram interesse em participar de todas as aulas previstas. Não

houve favorecimento ao investigador em termos de facilitação do trabalho ou conveniência. Também não se emitiu, nesta pesquisa, conceitos morais nem religiosos (ALVARENGA, 2014, p. 62).

A metodologia aplicada nesta pesquisa contemplou alguns aspectos éticos importantes. Foi necessário criar um vínculo com os sujeitos da pesquisa. Diante disso, é importante frisar que o planejamento e desenvolvimento das etapas desta pesquisa foram cuidadosamente executados, para garantir que os objetivos deste estudo fossem alcançados no tempo previsto no cronograma do projeto de pesquisa.

Buscando a maneira mais viável e didática de apresentar os objetivos desta pesquisa, num texto escrito, o pesquisador informou a relevância do estudo aos sujeitos participantes, com necessárias explicações de termos para que o entendimento fosse garantido. Nesta etapa, foram apontados também os benefícios esperados com a realização da pesquisa.

Ao considerar os riscos que uma pesquisa pode envolver, o pesquisador está ciente de que o atendimento aos objetivos deste trabalho deve estar alinhado com a proteção e segurança dos sujeitos participantes. Vale salientar que a postura ética do pesquisador não se encerrou com a apresentação e aprovação deste projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, pois a adoção de uma postura ética deve prevalecer antes, durante e ao término de uma pesquisa. Os dados foram gerados, respeitando sempre os envolvidos. A propósito, é possível comprovar através deste trabalho que as informações fornecidas ou registros não foram divulgados com nomes verdadeiros.

Com base nos propósitos desta pesquisa, todos os sujeitos da sala tiveram a oportunidade de participar. Nesse caso, o pesquisador teve o cuidado para que nenhum participante fosse excluído por motivos inesperados, como o número de computadores insuficientes para o número de participantes, por exemplo. Contudo, alguns participantes decidiram não participar mais da pesquisa, um direito que foi esclarecido e destacado no momento em que eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou o Termo de Assentimento.

Um aspecto extremamente importante foi a apresentação dos resultados aos participantes da pesquisa. É necessário destacar que não apenas os sujeitos participantes foram beneficiados com este retorno social, mas a escola, responsáveis e a Secretaria de Educação tomaram conhecimento dos resultados da pesquisa.

4.3 Do arquivamento dos dados

Os relatórios de desempenho gerados pela plataforma de leitura Guten News foram salvos como arquivo PDF juntamente com a versão final desta dissertação em CD, que será entregue à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE), da UFPB, e à orientadora.

4.4 Risco e benefícios da pesquisa

Esta pesquisa poderia ter oferecido o risco mínimo de falta de preparação dos alunos para a utilização da plataforma digital. Para evitar esta situação, houve um treinamento inicial conduzido pelo pesquisador, que esteve semanalmente em sala de aula para auxiliar na execução das atividades e no uso do artefato tecnológico.

Com a realização desta pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar uma plataforma de leitura que contém textos jornalísticos e atividades especialmente voltadas para o desenvolvimento da capacidade de compreendê-los e aprimoramento do senso crítico. Assim, as habilidades de leitura desses alunos foram avaliadas por meio da própria plataforma, que dispõe de textos da atualidade para o trabalho com a leitura. Além disso, o professor pode acessar os relatórios de desempenho que apresentam diversas informações sobre como estas atividades estão sendo realizadas pelos alunos, podendo assim intervir de maneira personalizada.

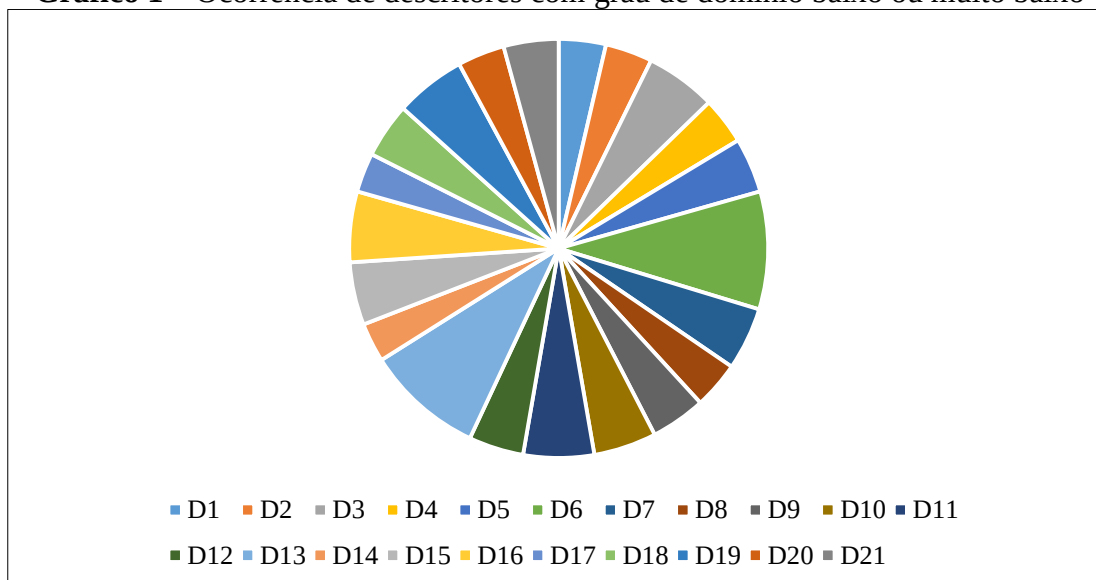
5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Avaliação diagnóstica

Realizou-se, nos primeiros dias de contato com os estudantes, uma avaliação diagnóstica que contemplou a aplicação de dois simulados oficiais elaborados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Anexo B), através dos quais foram identificados os descritores ou habilidades leitoras nas quais os alunos apresentavam maior dificuldade. Analisando, de um modo geral, a turma de sujeitos pesquisados, verificou-se que há um grau de domínio das habilidades entre baixo e muito baixo para todos os descritores. Contudo, o primeiro nível ocorre com mais frequência do que o segundo supracitado.

A maior incidência de habilidades que precisam ser trabalhadas está relacionada aos descritores D6 e D13, cada um com 9% de frequência. Em seguida, com 5%, aparecem os descritores D3, D7, D10, D11, D15, D16 e D19. As habilidades D1, D2, D4, D5, D8, D9, D12, D18, D20 e D21 apresentaram igualmente uma frequência de 4%. A menor ocorrência de descritores com grau de domínio entre baixo e muito baixo está relacionada às habilidades D14 e D17, tendo apresentado, cada um, uma frequência de 3%.

Gráfico 1 – Ocorrência de descritores com grau de domínio baixo ou muito baixo



Fonte: Elaboração do autor

O Aluno 01 apresentou um grau de domínio muito baixo para os descritores D12 e D13, dos tópicos “Implicações do suporte” e “Variação linguística”, respectivamente. As demais habilidades enquadram-se no grupo de grau de domínio baixo. Do grupo “Procedimentos de

leitura”, há apenas um descritor, o D3. Todos os descritores do tópico “Coerência e coesão no processamento de texto” são identificados (D2, D7, D8, D9, D10, D11 e D15). Do grupo “Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, constam D16, D17 e D19. Nesta avaliação diagnóstica, o aluno não apresentou dificuldade em relação aos descritores D1, D4, D5, D6, D14, D18, D20 e D21.

Quadro 3 – Aluno 01

Descritor	Grau de domínio
D2	Baixo
D3	Baixo
D7	Baixo
D8	Baixo
D9	Baixo
D10	Baixo
D11	Baixo
D12	Muito baixo
D13	Muito baixo
D15	Baixo
D16	Baixo
D17	Baixo
D19	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

Por sua vez, o Aluno 02 demonstrou ter um grau de domínio muito baixo para as habilidades D7 e D15, do tópico “Coerência e coesão no processamento do texto”, e para a habilidade D13, do tópico “Variação linguística”. As demais habilidades enquadram-se no grupo de grau de domínio baixo. Do grupo “Procedimentos de leitura”, estão incluídos D3, D4 e D14. Do grupo “Implicações do suporte”, há apenas o descritor D12. Os demais descritores do grupo “Coerência e coesão no processamento do texto” diagnosticados como baixo em relação ao grau de domínio são D8, D9, D10 e D11. Todas as habilidades do grupo “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, D16, D17, D18 e D19, estão entre aquelas que precisam ser melhoradas, diferentemente dos descritores D1, D2, D5, D6, D20 e D21, que não estão incluídas nesse conjunto.

Quadro 4 – Aluno 02

Descritor	Grau de domínio
D3	Baixo
D4	Baixo
D7	Muito baixo
D8	Baixo
D9	Baixo
D10	Baixo
D11	Baixo
D12	Baixo
D13	Muito baixo
D14	Baixo
D15	Muito baixo
D16	Baixo
D17	Baixo
D18	Baixo
D19	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

No caso do Aluno 03, o mesmo apresentou um grau de domínio muito baixo para duas habilidades do grupo “Procedimentos de leitura”, D1 e D6, assim como para a habilidade D21, do tópico “Relação entre textos”. Desse último grupo, ocorre também o descritor D20, porém com grau de domínio baixo. Seguindo esse mesmo status, há os descritores D3, D4 e D14. Do grupo “Implicações do suporte”, aparecem suas duas habilidades, D5 e D12. Representam o tópico “Coerência e coesão no processamento do texto”, os descritores D2, D9 e D10. Constam, do grupo “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, os descritores D16, D18 e D19. A habilidade D13, referente à variação linguística, também se enquadra no grupo de descritores cujo grau de domínio é baixo. Não constam com os status baixo ou muito baixo as habilidades D7, D8, D11, D15 e D17.

Quadro 5 - Aluno 03

Descritor	Grau de domínio
D1	Muito baixo
D2	Baixo
D3	Baixo
D4	Baixo
D5	Baixo
D6	Muito baixo
D9	Baixo
D10	Baixo
D12	Baixo
D13	Baixo
D14	Baixo
D16	Baixo
D18	Baixo
D19	Baixo
D20	Baixo
D21	Muito Baixo

Fonte: Elaboração do autor

O Aluno 04 foi o que apresentou o maior número de descritores com grau de domínio muito baixo, tendo integrantes de todos os grupos (D3, D6, D7, D11, D13, D14, D19 e D21), com exceção do tópico “Implicações do suporte”, sendo representado por um descritor com grau de domínio baixo, o D5. Com o mesmo nível, apresentam-se os descritores do tópico “Coerência e coesão no processamento do texto” D2, D8, D9, D10 e D15. Do conjunto “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, há apenas uma habilidade diagnosticada com grau de domínio baixo, a D18. O mesmo acontece com o descritor D20, do tópico “Relação entre texto”. Os descritores D1, D4, D12, D16, D17 não aparecem em nenhum dos níveis que se busca identificar na avaliação diagnóstica.

Quadro 6 - Aluno 04

Descritor	Grau de domínio
D2	Baixo
D3	Muito baixo
D5	Baixo
D6	Muito baixo
D7	Muito baixo
D8	Baixo
D9	Baixo
D10	Baixo
D11	Muito baixo
D13	Muito baixo
D14	Baixo
D15	Baixo
D18	Baixo
D19	Muito baixo
D20	Baixo
D21	Muito Baixo

Fonte: Elaboração do autor

Já o Aluno 05 demonstrou possuir um grau de domínio muito baixo para as habilidades D5 (Implicações do suporte), D13 (Variação linguística) e D15 (Coerência e Coesão no processamento do texto). Com grau de domínio baixo, aparecem os descritores D3 e D14, do tema “Procedimentos de Leitura” e os descritores D16, D18 e D19, do tema “Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido”. Também foram identificados com grau de domínio baixo os descritores D2, D10 e D11 (Procedimentos de leitura). Não foram identificadas as habilidades D1, D4, D6, D7, D8, D9, D12, D17, D20 e D21.

Quadro 7 - Aluno 05

Descritor	Grau de domínio
D2	Baixo
D3	Baixo
D5	Muito baixo
D10	Baixo
D11	Baixo
D13	Muito baixo
D14	Baixo
D15	Muito baixo
D16	Baixo
D18	Baixo
D19	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

O Aluno 06 apresentou um grau de domínio muito baixo para os descritores D1, D4 e D6, todos do grupo “Procedimentos de leitura”. O mesmo ocorre com a habilidade D13, do conjunto “Variação linguística”, e os descritores D16 e D20, dos grupos “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” e “Relação entre textos”, respectivamente. Com grau de domínio baixo, constam os descritores do tema “Implicações do suporte”, D5 e D12. Todas as habilidades (D2, D7, D8, D9, D10, D11 e D15) do conjunto “Coerência e coesão no processamento do texto” aparecem também com o mesmo grau. Do grupo “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, os D17, D18 e D19 são categorizados do mesmo modo. Não foram identificados com os níveis já citados os descritores D3, D14 e D21.

Quadro 8 - Aluno 06

Descritor	Grau de domínio
D1	Muito baixo
D2	Baixo
D4	Muito baixo
D5	Baixo
D6	Muito baixo
D7	Baixo
D8	Baixo
D9	Baixo
D10	Baixo
D11	Baixo
D12	Baixo
D13	Muito baixo
D15	Baixo
D16	Muito baixo
D17	Baixo
D18	Baixo
D19	Baixo
D20	Muito baixo

Fonte: Elaboração do autor

O Aluno 07 demonstrou um grau de domínio muito baixo para os descritores D6 (Procedimentos de leitura), D10 (Coerência e coesão no processamento do texto) e D13 (Variação linguística). A seguir, são apontados, com grau de domínio baixo, os descritores: D3, D4 e D14, do grupo “Procedimentos de leitura”; D7, D11 e D15, do grupo “Coerência e coesão no processamento do texto”; D12, de “Implicações do suporte”; D16 e D17, de “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”; e os descritores D20 e D21, do grupo “Relação entre textos”. Não constam com esses níveis os descritores D1, D2, D5, D8, D9, D18 e D19.

Quadro 9 - Aluno 07

Descritor	Grau de domínio
D3	Baixo
D4	Baixo
D6	Muito baixo
D7	Baixo
D10	Muito baixo
D11	Baixo
D12	Baixo
D13	Muito baixo
D14	Baixo
D15	Baixo
D16	Baixo
D17	Baixo
D20	Baixo
D21	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

Por sua vez, o Aluno 08 demonstrou possuir um grau de domínio muito baixo para os descritores D6 e D10, dos temas “Procedimentos de leitura” e “Coerência e coesão no processamento do texto”, respectivamente. Desses mesmos grupos, porém com grau de domínio baixo, constata-se a ocorrência das habilidades D3, D4, D8, D11 e D15. Com esse mesmo nível, foram identificados os descritores D5 (Implicações do suporte), D13 (Variação linguística) e as habilidades do conjunto “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, D17, D18 e D19. Não constam, nos níveis mencionados, os descritores D1, D2, D7, D9, D12, D14, D16, D20 e D21.

Quadro 10 - Aluno 08

Descritor	Grau de domínio
D3	Baixo
D4	Baixo
D5	Baixo
D6	Muito baixo
D8	Baixo
D10	Muito baixo
D11	Baixo
D13	Baixo
D15	Baixo
D17	Baixo
D18	Baixo
D19	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

No caso do Aluno 09, este demonstrou um grau de domínio muito baixo apenas para o descritor D20, do conjunto “Relação entre textos”. Os demais descritores pertencem à categoria de habilidades com grau de domínio baixo apresentado pelo discente. Esses são pertencentes aos seguintes grupos: Procedimentos de leitura (D1, D3 e D6), Implicações do suporte (D12), Relação entre textos (D21), Coerência e coesão no processamento do texto (D2 e D9), Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D16 e D18) e variação linguística (D13). Não constam, seguindo os critérios mencionados, as habilidades D4, D5, D7, D8, D10, D11, D14, D15, D17 e D19.

Quadro 11 - Aluno 09

Descritor	Grau de domínio
D1	Baixo
D2	Baixo
D3	Baixo
D6	Baixo
D9	Baixo
D12	Baixo
D13	Baixo
D16	Baixo
D18	Baixo
D20	Muito baixo
D21	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

Já o Aluno 10 apresentou apenas um descritor com grau de domínio muito baixo, o D6, do grupo “Procedimentos de leitura”. Desse mesmo conjunto, porém com um grau de domínio baixo, identificaram-se os descritores D1 e D3. Os demais descritores agrupam-se nesse mesmo nível. São eles: D5, do tema “Implicações do suporte”; D7, D8, D9, D10 e D11, do grupo

“Coerência e coesão no processamento do texto”; D16 e D19, de “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”; e do conjunto “Relação entre textos”, constam as habilidades D20 e D21. Não foram identificados os descritores D2, D4, D12, D13, D14, D15, D17 e D18.

Quadro 12 - Aluno 10

Descritor	Grau de domínio
D1	Baixo
D3	Baixo
D5	Baixo
D6	Muito baixo
D7	Baixo
D8	Baixo
D9	Baixo
D10	Baixo
D11	Baixo
D16	Baixo
D19	Baixo
D20	Baixo
D21	Baixo

Fonte: Elaboração do autor

5.2 Análise do livro didático

Nesta seção, apresentamos os resultados de uma análise que associou as atividades de leitura e interpretação de textos escritos do livro didático (LD) Para Viver Juntos: Português e os descritores de Língua Portuguesa da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/INEP. O objetivo é mostrar se essas atividades mobilizam as habilidades integrantes dos tópicos dessa matriz.

O livro didático, doravante LD, a ser analisado neste trabalho é Para Viver Juntos: Português, do 9º ano do ensino fundamental, de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, produzido por Edições SM. Esta obra é composta por nove capítulos. A cada capítulo, são propostas atividades referentes ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Na primeira atividade de leitura, o texto é apresentado com informações sobre o autor e sobre o contexto da publicação. Os elementos textuais e as marcas do gênero que está sendo estudado são explorados nesse primeiro momento (seção Leitura 1).

A seção Estudo do Texto está dividida em três partes: na primeira (Para entender o texto) são trabalhadas informações explícitas e implícitas, as características próprias da construção do gênero, a intencionalidade etc.; na segunda parte (Contexto de produção), as especificidades das condições de produção do texto relacionadas ao seu suporte e à sua função social são

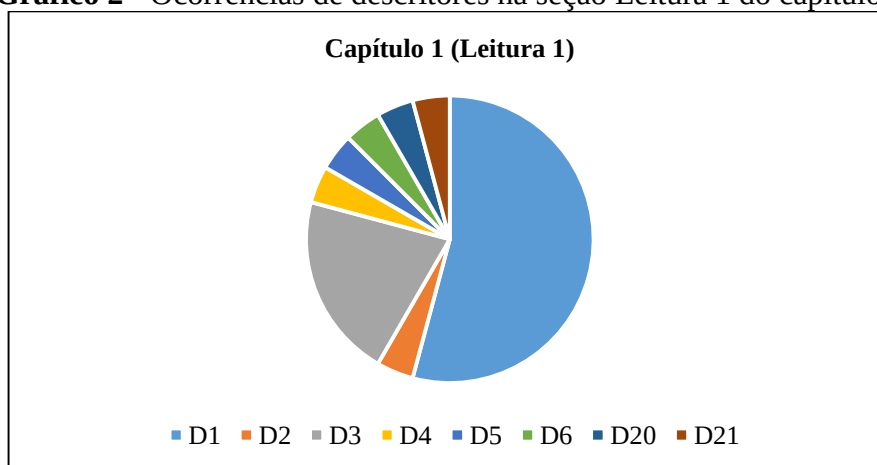
abordadas; na terceira (A linguagem do texto), os recursos linguísticos e gramaticais utilizados para criar efeitos de sentido e para caracterizar um estilo são destacados.

A segunda atividade de leitura aborda com maior profundidade o estudo do gênero e dos conceitos apresentados no primeiro Estudo do texto ou introduz um novo gênero para estudo. Na seção Estudo do texto da Leitura 2, são trabalhadas as relações estabelecidas entre o texto e o leitor e os dois textos principais da unidade são comparados para estimular o reconhecimento do gênero ou as semelhanças e diferenças entre os dois gêneros explorados.

No primeiro capítulo, é trabalhado o gênero conto, mais especificamente o conto psicológico. São estudados os efeitos criados pelo uso de uma forma característica de marcar o tempo e de situar espaço nessa narrativa de ficção. As primeiras atividades baseiam-se na leitura do conto Restos do carnaval, extraído do livro Felicidade clandestina, de Clarice Lispector, publicado em 1971.

O descritor de língua portuguesa mais explorado durante o estudo do texto foi o D1 (localizar informações explícitas em um texto), com 54% de ocorrência. Ainda no grupo de Procedimentos de leitura, aparecem os descritores D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (inferir uma informação implícita em um texto) e D6 (identificar o tema de um texto), todos com 4% de ocorrência. Em relação ao tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, também com 4%, tem-se o descritor D2 (estabelecer relações entre partes de um texto). Os descritores D5 (interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso), D20 e D21 (do tópico Relação entre Textos) são trabalhados com a mesma porcentagem de frequência dos últimos descritores mencionados.

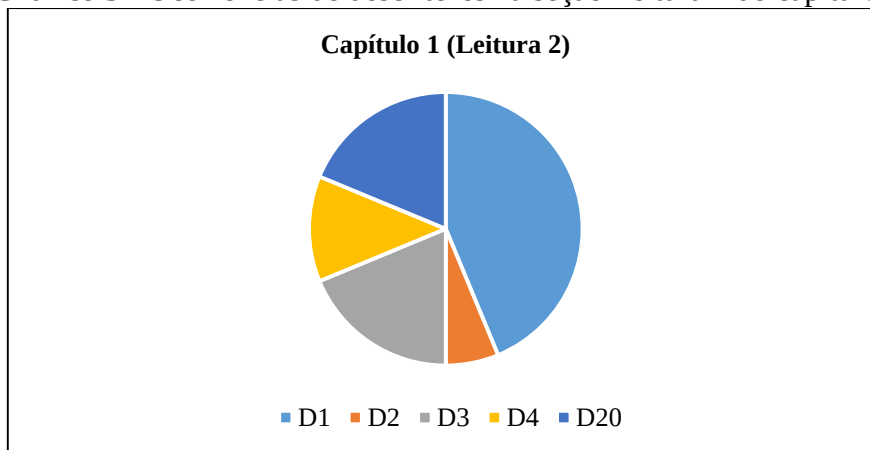
Gráfico 2 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 1



Fonte: Elaboração do autor

Na seção Leitura 2, o segundo conto utilizado para estudo é *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela, extraído do livro *No bar*, publicado em 1968. O tópico “Procedimentos de leitura” é representado pelos descritores D1 (44% de ocorrência), D3 (19%) e D4 (13%). Do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, é explorado o descritor D2, com 6%. O descritor D20 (do tema “Relação entre textos”) apresenta uma frequência de 19%.

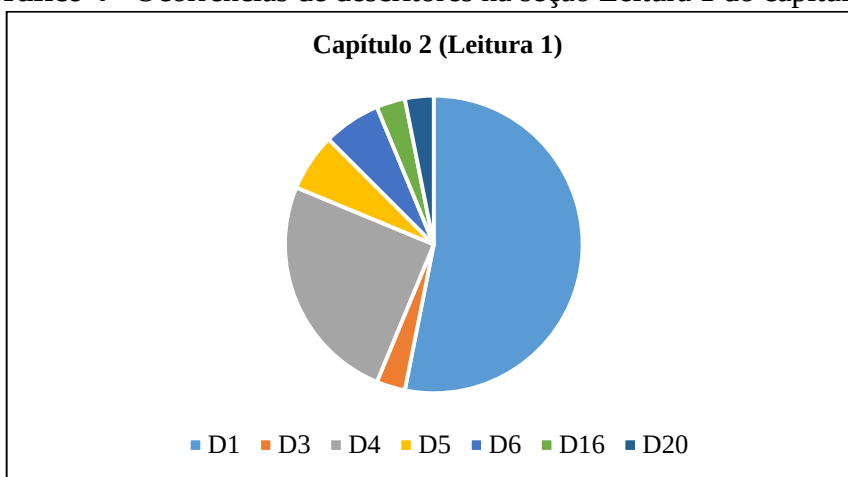
Gráfico 3 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 1



Fonte: Elaboração do autor

O capítulo 2 apresenta o conto social como um espaço de denúncia e o conto de amor como uma exposição de sentimentos. Na seção Leitura 1, o conto social *Trabalhadores do Brasil*, escrito por Wander Piroli em 1951, é o texto a ser estudado.

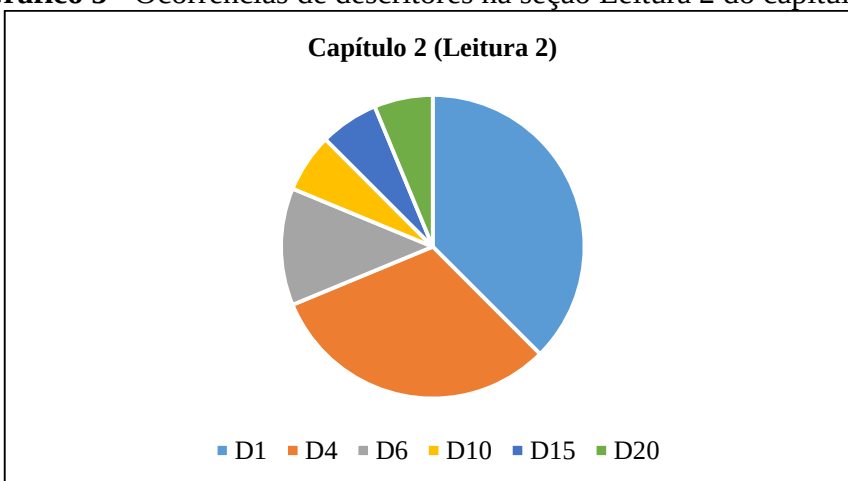
Nas atividades propostas, do tópico “Procedimentos de leitura”, são trabalhados os descritores D1, com 53% de ocorrência, D3 (3%), D4 (25%) e D6 (6%). O descritor D5 (6%) é o único item do grupo “Implicações do Suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”. Do tema “Relação entre textos”, constatou-se uma frequência de 3% para o descritor D20.

Gráfico 4 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 2

Fonte: Elaboração do autor

Para o segundo momento de leitura do capítulo 2, é utilizado o conto Com certeza tenho amor, que faz parte do livro 23 histórias de um viajante (2005), de Marina Colasanti.

Os descritores mais trabalhados nas questões propostas fazem parte do conjunto “Procedimentos de leitura”: D1, com 38% de ocorrência, seguido de D4 (31%) e D6, com 13%. Do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, confirmou-se a presença dos descritores D10 e D15, ambos com 6%. Também com uma ocorrência de 6%, identificou-se o descritor D20, do tópico “Relação entre textos”.

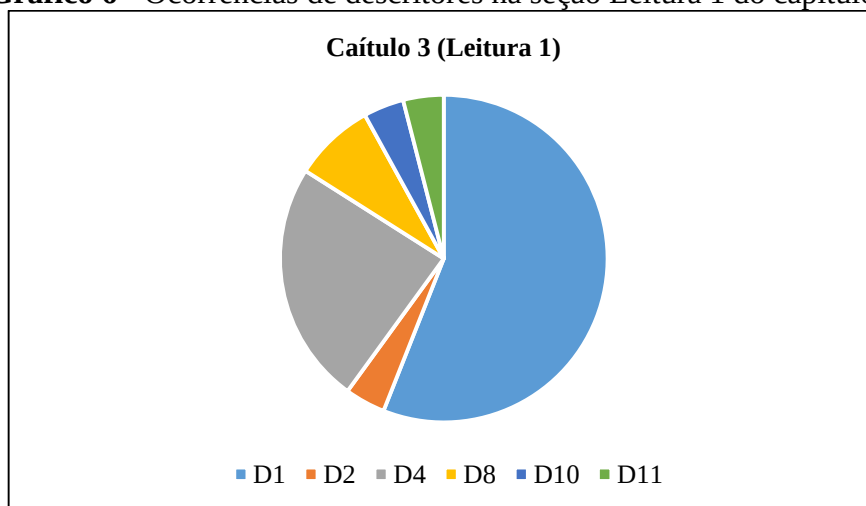
Gráfico 5 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 2

Fonte: Elaboração do autor

No capítulo 3, são estudadas as principais características de diferentes gêneros. O primeiro deles é a crônica esportiva, a qual terá suas peculiaridades comparadas com o gênero reportagem. A seção Leitura 1 explora a crônica esportiva Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas, de autoria de Bruno Winckler, publicada em 2014.

As atividades para entendimento do texto continuam a apresentar maior frequência para os descritores do grupo “Procedimentos de leitura”, como é o caso de D1 e D4, com 56% e 24% de ocorrência, respectivamente. No tópico “Coerência e coesão no processamento do texto”, aparecem os descritores D2, D10 e D11, cada um com 4%, e D8, com 8%.

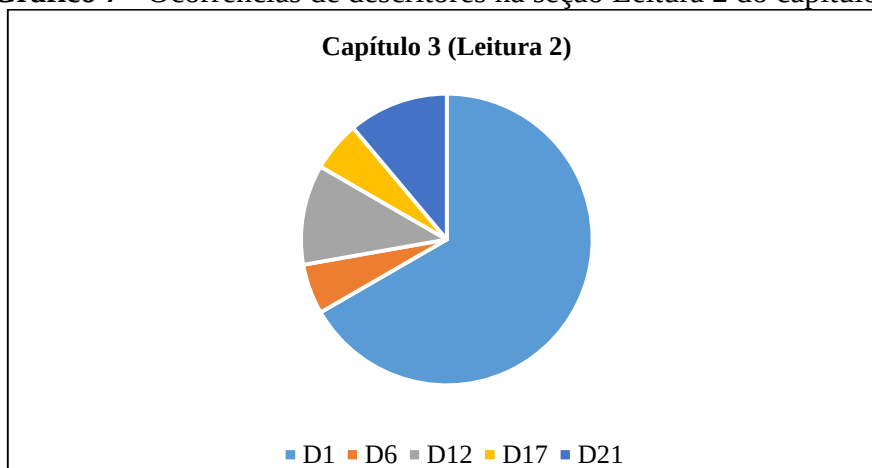
Gráfico 6 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 3



Fonte: Elaboração do autor

O texto A rebelião dos reclusos: jogadores lutam pelo fim da concentração, extraído da Revista Placar (agosto de 2014), é usado para trabalhar o gênero reportagem na seção Leitura 2. Com os descritores D1 (67%) e D6 (6%), o tema “Procedimentos de leitura” acumula 73% de ocorrências. Com 11% de frequência, aparece o descritor D12 (identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros). Do conjunto “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, trabalha-se o descritor D17, com 6%. No tema “Relação entre textos”, constata-se uma ocorrência de 11% para o descritor D21.

Gráfico 7 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 3

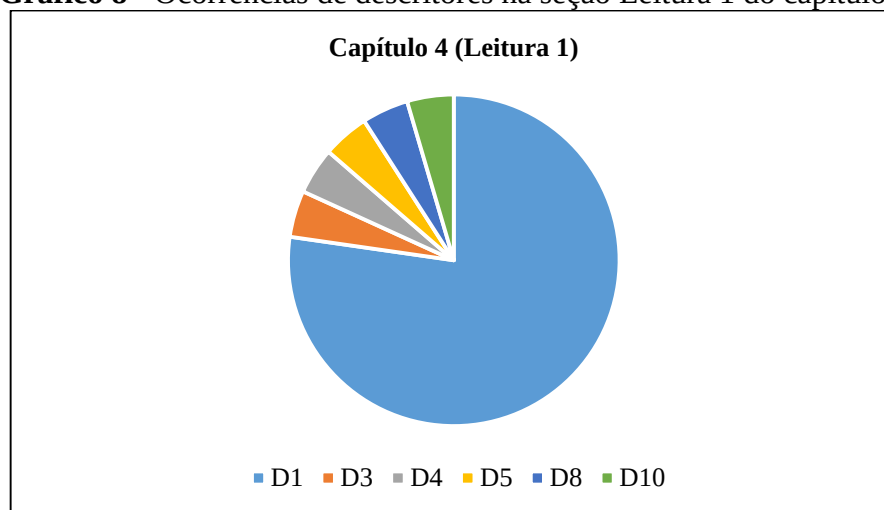


Fonte: Elaboração do autor

No capítulo 4, são estudadas as características mais relevantes do gênero artigo de divulgação científica. No primeiro momento de leitura, as atividades para compreensão estão relacionadas ao artigo *Elas estão por toda parte*, que trata da importância de algumas bactérias que vivem no corpo do ser humano, publicado em janeiro de 2015 na revista científica *Galileu*.

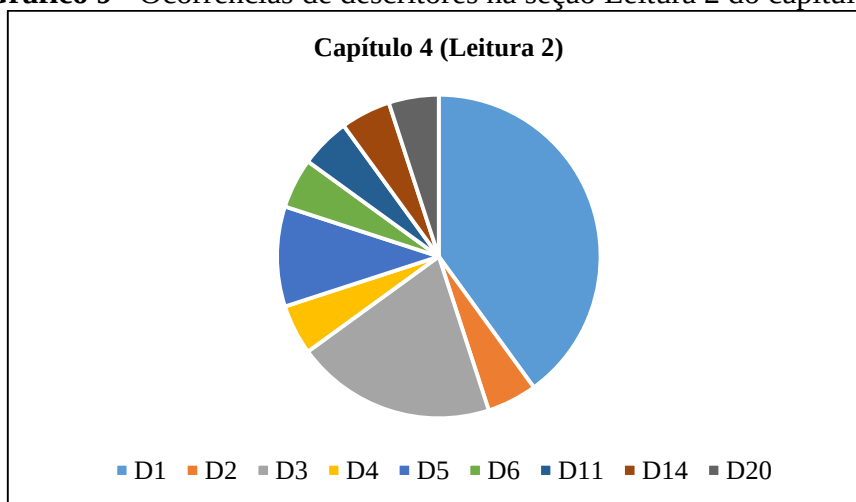
No grupo “Procedimentos de leitura”, destaca-se o descritor D1, com 77% de ocorrência, seguido de D3 e D4, ambos com 5%. Os descritores D5 (do tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”), D8 e D10 (do tema “Coerência coesão no processamento do texto”) também ocorrem com 5%.

Gráfico 8 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 4



Fonte: Elaboração do autor

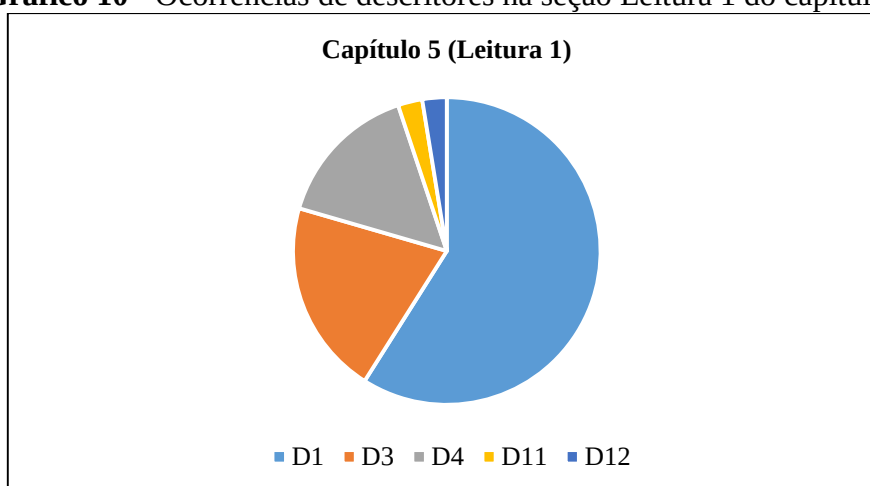
O segundo artigo de divulgação científica a ser explorado no Capítulo 4 (seção Leitura 2) intitula-se *Pesque-solte: proteção ou dano para os peixes?*, publicado na edição de agosto de 2014 da revista *Ciência Hoje*. O grupo “Procedimentos de leitura” está representado pelos descritores D1 (40%), D3 (20%), D4, D6 e D14 (com 5% de ocorrência). Do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, aparecem, com 5% cada um, os descritores D2 e D11. Do conjunto “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, identificou-se uma frequência de 10% para o D5. O descritor D20 apresenta 5%.

Gráfico 9 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 4

Fonte: Elaboração do autor

No capítulo 5, opta-se por trabalhar novamente com diferentes gêneros. Nesse caso, serão estudados alguns elementos que compõem a estrutura do texto dramático e do roteiro, sendo exploradas as características principais de cada um. Com relação ao texto dramático, é trabalhada a cena IV da peça de teatro *O judas em sábado de aleluia* (2007), de Martins Pena.

Os descritores D1, D3 e D4, que compõem o tema “Procedimentos de leitura”, apresentam 59%, 21% e 15% de ocorrência, respectivamente. Com 3%, aparecem os descritores D11 (do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”) e D12 (do tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”).

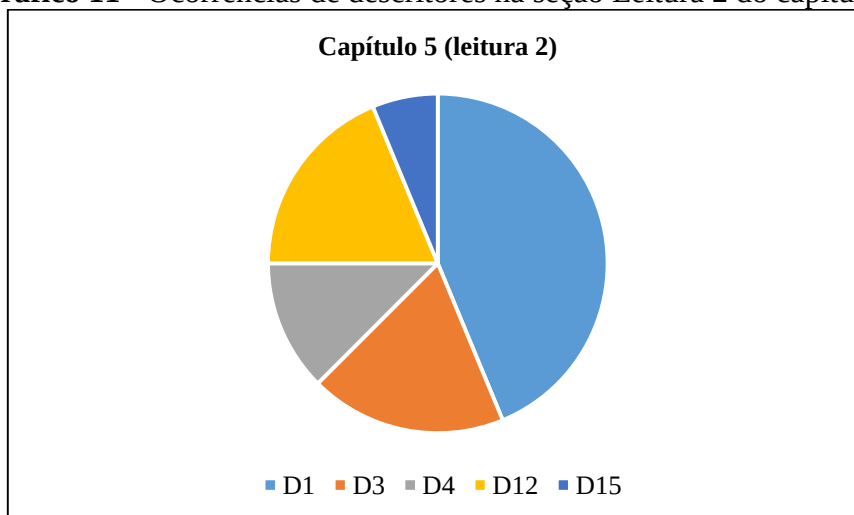
Gráfico 10 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 5

Fonte: Elaboração do autor

O segundo texto deste capítulo é um trecho do roteiro do filme *Meu tio matou um cara* (2004), escrito por Jorge Furtado e Guel Arraes. O grupo “Procedimentos de leitura” está

representado pelos descritores D1 (44%), D3 (19%), e D4 (13%). Do tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, identificou-se uma frequência de 19% para o D12 e de 6% para o D15 (tema “Coerência e coesão no processamento do texto”).

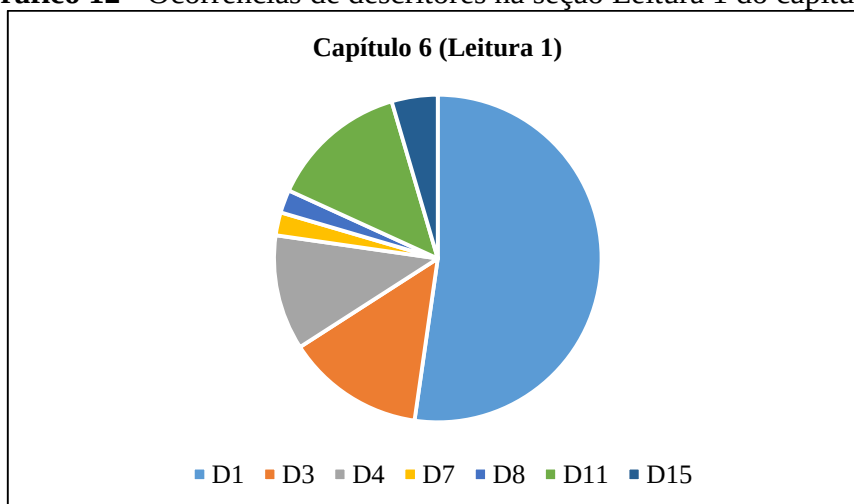
Gráfico 11 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 5



Fonte: Elaboração do autor

O capítulo 6 apresenta como ocorre uma sequência argumentativa em um artigo de opinião, estratégias de convencimento e maneiras de estruturar textos desse gênero. Na seção Leitura 1, o texto a ser estudado intitula-se Por uma longa vida útil aos produtos e foi escrito por Hélio Mattar e publicado em 2014 no site do Instituto Akatu pelo Consumo Consciente.

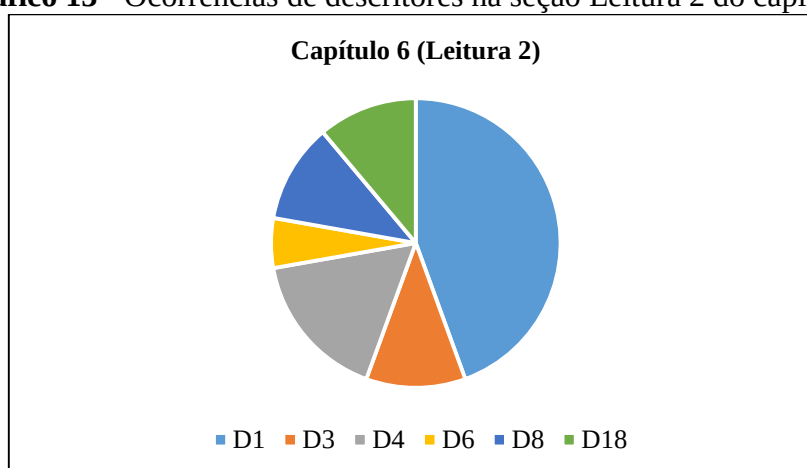
Apenas dois tópicos são explorados nas atividades propostas para a compreensão do artigo de opinião: 1) Procedimentos de leitura, representados pelos descritores D1 (52%), D3 (14%) e D4 (11%); 2) Coerência e coesão no processamento do texto, que reúne os descritores D7 (2%), D8 (2%), D11 (14%) e D15, com 5% de ocorrência.

Gráfico 12 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 6

Fonte: Elaboração do autor

Para o segundo momento de leitura do capítulo 2, é utilizado outro artigo de opinião, intitulado *A mulher e a água* (2011), escrito por Ricardo Braga. O texto trata da dificuldade de abastecimento de água em determinadas regiões do Brasil e o papel exercido pelas mulheres.

Os descritores mais trabalhados nas questões propostas fazem parte do conjunto “Procedimentos de leitura”: D1, com 44% de ocorrência, seguido de D3 (11%), D4 (17%) e D6, com 6%. Do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, identificou-se a presença do descritor D8, com 11%. Também com uma ocorrência de 11%, aparece o descritor D18, do tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”.

Gráfico 13 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 6

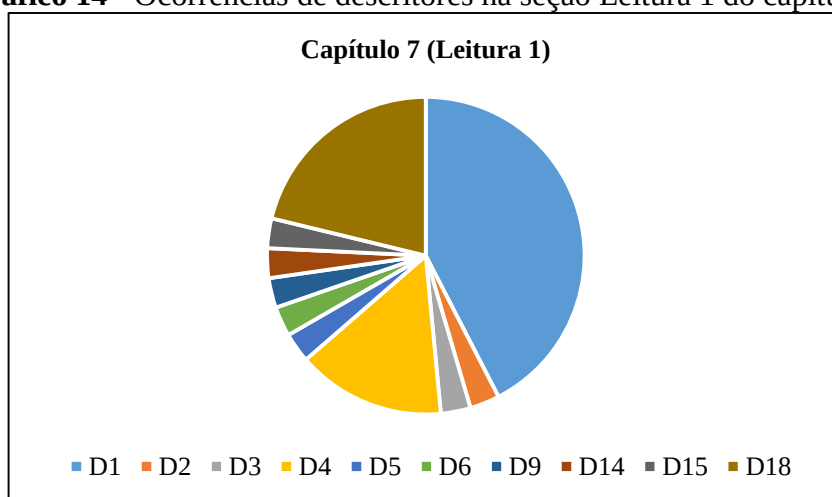
Fonte: Elaboração do autor

No capítulo 7, são estudadas as principais características do gênero resenha crítica, assim como a estrutura de textos argumentativos. A seção Leitura 1 explora a resenha crítica

Quiroga escreve para crianças de uma forma inusitada, escrita por Michel Laub sobre as obras de Horacio Quiroga.

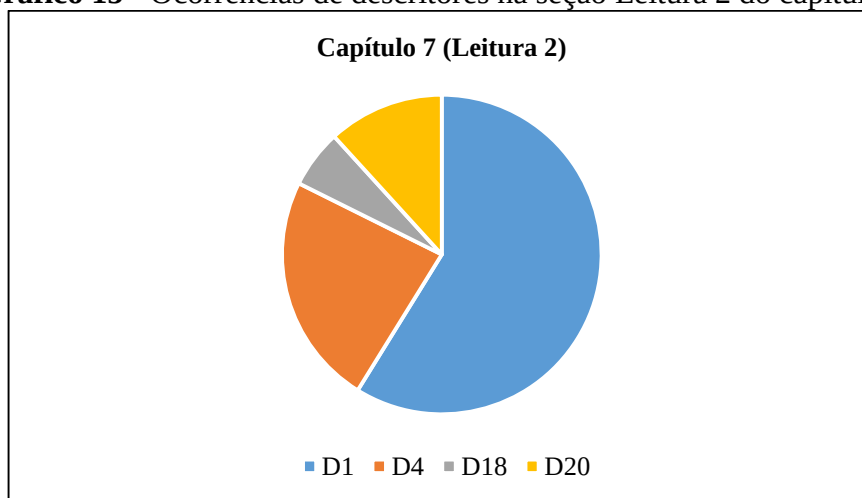
As atividades para entendimento do texto continuam a apresentar maior frequência para os descritores do grupo “Procedimentos de leitura”, como é o caso de D1, D3, D4, D6 e D14, com 42%, 3%, 15%, 3% e 3%, respectivamente, totalizando 66% de ocorrência. No tópico “Coerência e coesão no processamento do texto”, aparecem os descritores D2, D9 e D15, cada um com 3%. O descritor D5 (3%) é o único item do grupo “Implicações do Suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”. Do tema “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, constatou-se uma frequência de 21% para o descritor D18.

Gráfico 14 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 7



Fonte: Elaboração do autor

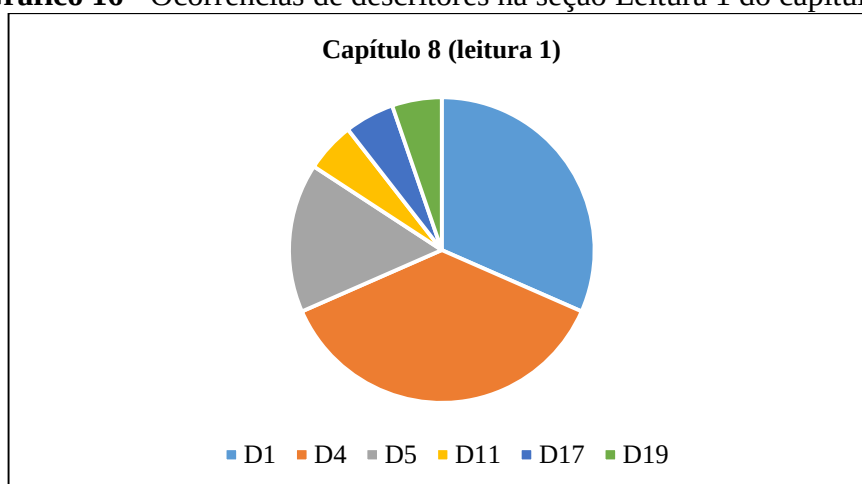
A resenha crítica Romance de formação, de Bruno Camelo, é sobre o filme Hoje eu quero voltar sozinho (2014), dirigido por Daniel Ribeiro. O texto é utilizado para as atividades da seção Leitura 2. Com os descritores D1 (59%) e D4 (24%), o tema “Procedimentos de leitura” acumula 83% de ocorrências. Com 6% de frequência, aparece o descritor D18 (do tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”). No tema “Relação entre textos”, constata-se uma ocorrência de 12%, representada pelo descritor D20.

Gráfico 15 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 7

Fonte: Elaboração do autor

O capítulo 8 aborda dois tipos de anúncio, o publicitário e o de propaganda, indicando as diferenças entre eles e os recursos que ambos utilizam para persuadir pessoas com estratégias de argumentação e, assim, alcançar os objetivos dos anunciantes. No primeiro momento de leitura, é trabalhado um texto que faz parte de uma campanha de uma marca de sandálias.

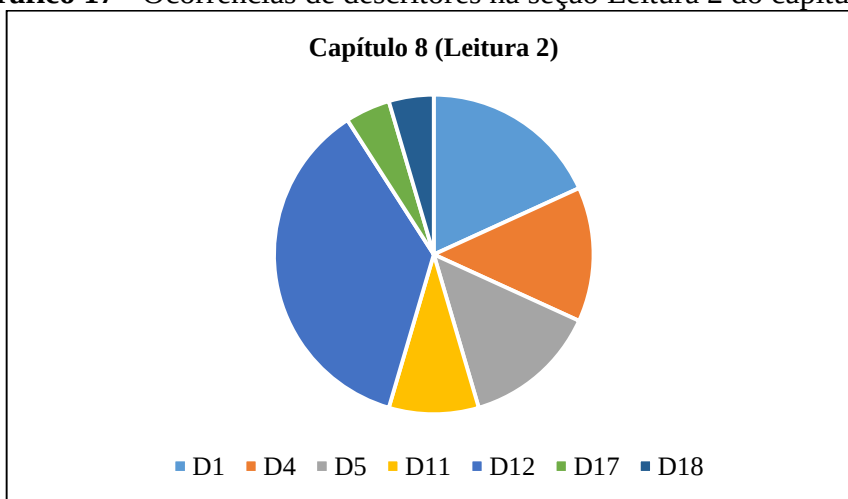
Os descritores do tópico “Procedimentos de leitura” representam 69% do total de ocorrências, sendo de 32% para o D1 e de 37% para o D4. Do grupo “Implicações do Suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, confirma-se a ocorrência do descritor D5, com 16%. Ambos com 5%, os descritores D11 e D17 representam o tema “Coerência e coesão no processamento do texto”. Também com 5% de ocorrência, aparece o D19, do tema “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”.

Gráfico 16 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 8

Fonte: Elaboração do autor

No segundo momento de leitura, o texto a ser explorado é um anúncio de propaganda para incentivar a doação de órgãos. Os descritores D1 e D4, do tema “Procedimentos de leitura”, representam 18% e 14%, respectivamente, do total de ocorrências. Do grupo “Coerência e Coesão no processamento do texto”, tem-se o D11 (9%). Os descritores D5 e D12, do tópico “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, apresentam ocorrência de 14% e 36%, respectivamente. Do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, confirmou-se a presença do descritor D11, com 9%. Ambos do mesmo grupo, “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos”, D17 e D18 apresentam 5%.

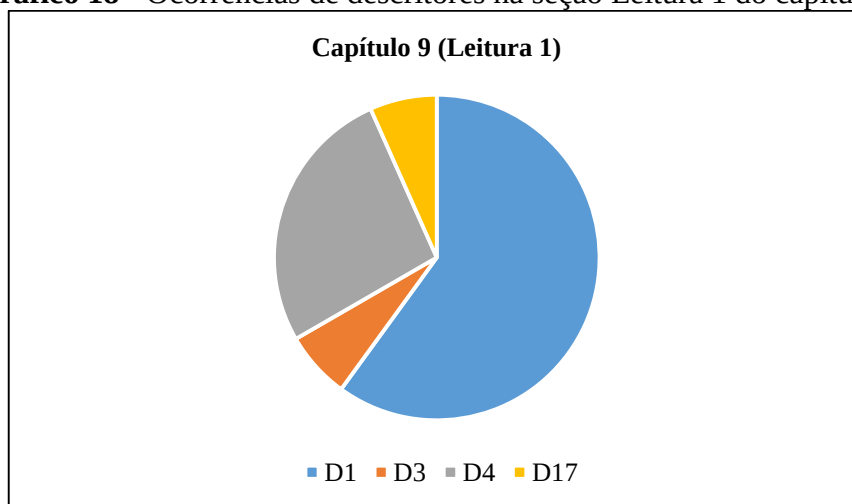
Gráfico 17 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 8



Fonte: Elaboração do autor

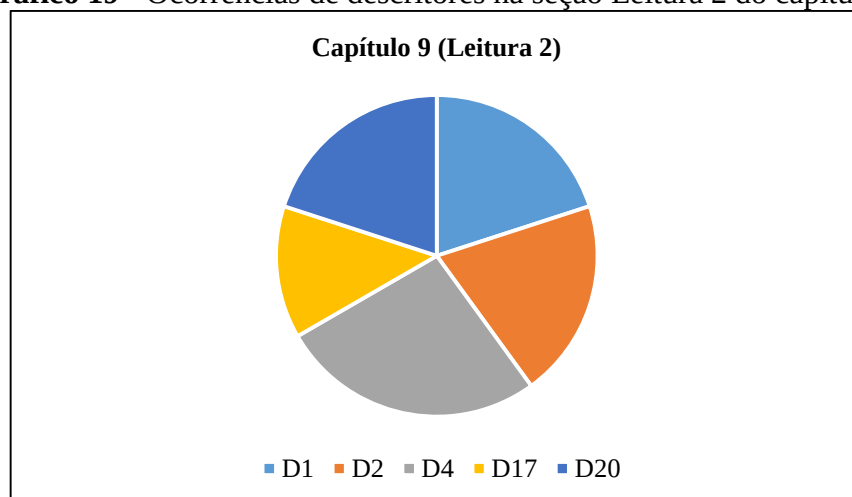
No capítulo 9, os gêneros conto social e anúncio de propaganda são revisados. A seção Leitura 1 explora o conto Muribeca, extraído da obra *Angu de sangue* (2000), de Marcelino Freire.

As atividades para entendimento do texto continuam a apresentar maior frequência para os descritores do grupo “Procedimentos de leitura”, como é o caso de D1, D3 e D4, com 60%, 7% e 27%, respectivamente. Do tema “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, constatou-se uma frequência de 7% para o descritor D17.

Gráfico 18 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 1 do capítulo 9

Fonte: Elaboração do autor

O anúncio de propaganda utilizado para as atividades da seção Leitura 2 reflete situações causadas pelas mudanças climáticas. Com os descritores D1 (20%) e D4 (27%), o tema “Procedimentos de leitura” acumula 47% de ocorrências. Do tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, foi identificado o descritor D2 (20%). Com 13% de frequência, aparece o descritor D17 (do tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”). No tema “Relação entre textos”, constata-se uma ocorrência de 20%, representada pelo descritor D20.

Gráfico 19 - Ocorrências de descritores na seção Leitura 2 do capítulo 9

Fonte: Elaboração do autor

5.3 Relatórios de desempenho

As atividades de leitura realizadas na turma de 9º ano aparecem na tabela a seguir, de acordo com uma ordenação relacionada ao desempenho geral. No que concerne ao grau de domínio, o progresso deve ser analisado a cada atividade, considerando a disposição horizontal, do desempenho muito baixo ao alto. Também, outros fatores relacionados ao avanço da turma serão apontados.

Inicialmente, o grupo de alunos pesquisados apresentou um desempenho geral de 38%, atingindo, ao término da pesquisa, 96%. A média atribuída à turma, calculada com base nas vinte e duas atividades, foi de 75%. Considerando a significância estatística, da primeira colocada à décima quinta, não foram identificadas habilidades com nível de desempenho muito baixo, nem baixo, da 1ª à 13ª. Também não há registros significativos de descritores com grau de domínio entre muito baixo e médio, da primeira colocada à quinta. Nesse último extrato, há apenas descritores com nível de domínio alto. Nas atividades de ordem 20ª a 22ª, não foram identificadas habilidades com grau de domínio alto.

Todos os descritores trabalhados nas atividades atingiram um nível de desempenho alto, levando em conta também o progresso de uma categoria à outra. Partindo da categoria grau de domínio muito baixo a alto, houve avanço em relação aos descritores D1, D4, D5 e D15; houve progresso do grau de domínio baixo ao alto no que se refere às habilidades D3, D12, D17 e D18; partindo do nível médio ao alto, constatou-se progresso quanto aos descritores D2, D6, D14, e D16. Vale destacar que as habilidades D8, D11, D13, D19, D20 e D21 já foram detectadas com grau de domínio alto mesmo sendo trabalhadas pela primeira vez.

Tabela 1 - Turma

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	96%				D2, D3, D4, D17, D21
2º	96%				D1, D2, D11, D15, D18
3º	95%				D3, D4, D6, D15, D18
4º	94%				D1, D3, D4, D18, D19
5º	93%				D2, D3, D4, D12, D15, D18
6º	93%			D5	D1, D2, D3, D4, D8, D12, D13, D14, D15, D18
7º	91%			D6	D1, D3, D4, D13, D18, D20

8º	90%			D1, D2, D3, D4, D5
9º	86%		D1, D2	D4, D14, D18
10º	79%		D1, D4	D3, D5, D12, D15, D16
11º	78%		D1, D14	D3, D4, D5, D15, D17
12º	76%		D1, D3	D2, D4, D6, D18
13º	73%		D1, D3, D4, D5	D15, D17
14º	69%	D12	D1, D4, D16	D3, D13, D15
15º	69%		D1, D3, D4, D5, D6, D15	D17
16º	64%	D5	D1, D4, D17	D3, D6, D15
17º	62%	D5	D4, D6, D15, D17	D1, D18
18º	58%	D3, D15	D1, D4	D5
19º	57%	D1, D15	D4	D3
20º	52%	D15	D17	D1, D3, D4, D5
21º	47%	D15	D12, D18	D1, D3, D4
22º	38%	D4, D15	D1, D5, D17	D3, D6

Fonte: Elaboração do autor

O Aluno 01 apresentou, inicialmente, um desempenho geral de 37%, mas esse índice aumentou para 100%, mantendo-se nesse nível absoluto nas atividades ordenadas de 1 a 5. Totalizando as tarefas de leitura, a média adquirida foi de 83%. Da primeira colocada à décima sexta, não houve ocorrência de descritores com desempenho muito baixo. Verificou-se que essa ausência é característica para o grau de domínio baixo da 1ª à 7ª. O mesmo ocorre com o nível de desempenho médio, porém da primeira à oitava colocada.

Todas as habilidades trabalhadas nas tarefas realizadas pelo estudante alcançaram um nível de desempenho alto, considerando a seguinte progressão: a) do grau de domínio muito baixo ao alto (D1, D4, D12, D14, D15 e D17); b) baixo – alto (D3, D6 e D16); c) médio – alto (D2 e D5). Os descritores D8, D11, D13, D18, D19, D20 e D21 foram identificadas com nível de domínio alto desde o início.

Tabela 2 – Aluno 01

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D3, D4, D18, D19
2º	100%				D3, D4, D6, D15, D18
3º	100%				D1, D2, D4, D14, D18
4º	100%				D2, D3, D4, D12, D15, D18
5º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
6º	99%				D1, D2, D3, D4, D5, D8, D12, D13, D14, D15, D18
7º	98%				D2, D3, D4, D17, D21
8º	93%		D6		D1, D3, D4, D13, D18, D20
9º	89%		D12	D4	D1, D3, D5, D15, D16
10º	86%		D3	D2	D1, D4, D6, D18
11º	83%		D15, D16		D1, D3, D4, D12, D13
12º	83%		D17	D1, D4	D3, D6, D15
13º	82%		D1	D4	D3, D5, D15
14º	79%		D1	D15	D3, D4
15º	76%		D3, D17	D4	D1, D5, D15
16º	76%		D4, D6	D1, D5	D3, D15, D17
17º	75%	D4	D6		D1, D15, D17, D18
18º	72%		D4	D1, D3	D2, D5
19º	70%	D1, D14			D3, D4, D5, D15, D17
20º	63%	D12, D15		D1	D3, D4, D8
21º	54%	D1, D4, D15	D6		D3, D5, D17
22º	37%	D15, D17	D1, D3, D4		D5

Fonte: Elaboração do autor

O desempenho geral apresentado pelo Aluno 02 foi inicialmente de 20%, chegando a atingir uma constância de 100% para as atividades colocadas entre as seis primeiras posições, com média de 77%. Entre as nove primeiras colocadas, não foram detectados descritores com grau de domínio muito baixo, assim como não foram encontradas habilidades com nível de desempenho baixo da 1ª à 8ª posição, nem médio da primeira à sétima posição.

Todos os descritores trabalhados nas atividades atingiram um nível de desempenho alto. Em alguns casos, esses descritores iniciaram sendo categorizados com um grau de domínio muito baixo, como ocorreu com D1, D3, D4, D6, D12, D14, D15, D17 e D18. Partindo de um grau de domínio baixo, há apenas os descritores D5 e D16. Identificados num conjunto com um

nível de domínio alto desde o princípio, estão os descritores D2, D8, D11, D13, D19, D20 e D21.

Tabela 3 – Aluno 02

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1,D3,D4,D18,D19
2º	100%				D3,D4,D6,D15,D18
3º	100%				D2,D3,D4,D17,D21
4º	100%				D1,D2,D4,D14,D18
5º	100%				D1,D3,D4,D6,D13,D18,D20
6º	100%				D1,D2,D11,D15,D18
7º	98%				D1,D2,D3,D4,D5,D8,D12,D13,D14,D15, D18
8º	93%			D5	D1,D2,D3,D4
9º	83%		D17	D1, D4	D3,D6,D15
10º	80%	D1		D4	D3,D5,D12,D15,D16
11º	79%	D12	D16		D1,D3,D4,D13,D15
12º	77%		D1,D4, D15		D3,D5,D6,D17
13º	76%	D14	D4		D1,D3,D5,D15,D17
14º	74%	D17	D4	D18	D1,D6,D15
15º	71%	D3	D1		D2,D4,D6,D18
16º	58%	D3	D1, D4		D5, D15
17º	57%	D15	D3, D17	D4	D1,D5
18º	43%	D4,D6,D17	D1, D5		D3,D15
19º	31%	D12,D15, D18	D1, D4		D3
20º	20%	D1,D3,D15			D4

Fonte: Elaboração do autor

Com uma média de 65% de aproveitamento, o Aluno 03 apresentou inicialmente um desempenho de 13% e alcançou, ao final, 98%. Nas atividades ordenadas nas colocações de 1 a 3, não houve ocorrência de descritores com grau de domínio muito baixo. De maneira também

consecutiva, para o grau de domínio baixo, esse evento só ocorreu na execução das atividades de ordem 1 e 2.

Com exceção dos descritores D5 e D20, cujo melhor grau de domínio alcançado foi baixo e muito baixo, respectivamente, todas as demais habilidades que atingiram o grau de domínio alto chegaram a esse nível sendo diagnosticadas previamente com grau de domínio muito baixo, a exemplo de D1, D3, D4, D6, D12, D15, D17, D18 e D20; e nível de domínio baixo, a exemplo de D2, D5, D8 e D14. Os descritores D11, D13, D16, D19 e D21 foram inicialmente detectadas com nível de domínio alto.

Tabela 4 – Aluno 03

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	98%				D2, D3, D4, D17, D21
2º	96%			D4	D2, D3, D12, D15, D18
3º	86%		D1		D3, D4, D18, D19
4º	83%	D15			D1, D4, D6, D17, D18
5º	80%		D2, D15		D1, D11, D18
6º	78%		D5, D8, D14, D18	D4	D1, D2, D3, D12, D13, D15
7º	77%	D18			D3, D4, D6, D15
8º	76%	D20	D6		D1, D3, D4, D13, D18
9º	68%	D1	D4, D5		D3, D12, D15, D16
10º	67%	D6	D1	D2	D3, D4, D18
11º	62%	D3, D12	D4		D1, D13, D15, D16
12º	58%	D18		D4	D14
13º	52%	D15	D3	D4	D1
14º	48%	D6, D15	D1, D4, D5		D3, D17
15º	46%	D1, D3	D4, D5		D15, D17
16º	42%	D4, D15	D1, D3, D18		D12
17º	33%	D4, D17			D3
18º	13%	D1, D3, D4, D15, D17	D6		

Fonte: Elaboração do autor

Nas dezoito atividades realizadas pelo Aluno 04, a média de desempenho geral foi 65%, num percurso que aponta a atividade colocada na 18ª posição com desempenho geral de 28% e a melhor colocada com 100% de aproveitamento. Da primeira à quinta posição não se identificou ocorrência de descritores com grau de domínio muito baixo, sendo este intervalo de tempo o maior, considerando esse parâmetro. Consecutivamente, o mesmo ocorreu com o grau de domínio baixo, só que apenas da segunda colocada para a primeira, ou seja, num intervalo bem menor.

Todos os descritores trabalhados nas tarefas realizadas pelo aluno apresentaram um grau de domínio alto, com exceção da habilidade D19, que ocorre uma única vez e categorizada no

grupo de grau de domínio baixo. A progressão relacionada ao alcance de nível alto dos demais descritores ocorre da seguinte maneira: iniciando com grau de domínio muito baixo, formam um grupo os descritores D1, D3, D4, D6, D12, D15, D16 e D17; iniciando com grau de domínio baixo, foram identificados os descritores D2, D14 e D19; os descritores D5 e D18 tiveram um registro inicial de médio. Apenas as habilidades D11 e D13 alcançaram, preliminarmente, grau de domínio alto.

Tabela 5 – Aluno 04

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
2º	97%				D1, D2, D3, D4, D5
3º	90%		D4		D3, D6, D15, D18
4º	90%		D2		D1, D4, D14, D18
5º	84%		D19		D1, D3, D4, D18
6º	81%	D1		D4	D3, D12, D13, D15, D16
7º	75%	D6	D4		D1, D3, D15, D17
8º	67%	D1	D3, D4, D6		D5, D15, D17
9º	63%	D15	D1, D4		D3, D5, D17
10º	61%	D16	D1, D3, D4		D5, D12, D15
11º	61%		D1, D15	D4	D3
12º	60%	D3	D1	D2, D4, D18	D6
13º	57%	D17	D1, D14, D15	D5	D3, D4
14º	49%	D4, D15	D17	D18	D1, D6
15º	44%	D4, D12, D15	D1		D3, D18
16º	38%	D3, D15	D1, D4		D5
17º	29%	D4, D15, D17	D1, D3, D6	D5	
18º	28%	D1, D15, D17	D3, D4		D5

Fonte: Elaboração do autor

Inicialmente, o Aluno 05 apresentou um desempenho geral de 43%, atingindo, ao término da pesquisa, 100% de aproveitamento, índice que se repetiu em todas as oito atividades melhores colocadas, gerando uma média de 92% em relação às dezesseis atividades das quais o estudante participou. Da primeira à décima quarta colocada, não foram identificadas habilidades com nível de desempenho muito baixo. Também, de maneira consecutiva, não houve ocorrência de descritores com grau de domínio baixo da 1ª à 11ª colocada, nem nas atividades ordenadas de 1 a 10, com nível de domínio médio. Nesse último extrato, há apenas descritores com grau de domínio alto.

Todos os descritores trabalhados nas atividades atingiram um nível de desempenho alto, levando em conta também o progresso de uma categoria à outra. Partindo da categoria grau de domínio muito baixo a alto, houve avanço em relação aos descritores D1, D12 e D15; houve progresso do grau de domínio baixo ao alto no que se refere às habilidades D4, D14 e D16; partindo do nível médio ao alto, constatou-se progresso quanto ao descritor D5. Cabe ressaltar que as habilidades D2, D3, D6, D8, D11, D12, D13, D17, D18, D19, D20 e D21 já foram detectadas com grau de domínio alto, mesmo tendo sido trabalhadas pela primeira vez.

Tabela 6 – Aluno 05

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D3, D4, D18, D19
2º	100%				D3, D4, D6, D15, D18
3º	100%				D2, D3, D4, D17, D21
4º	100%				D1, D2, D3, D4, D6, D18
5º	100%				D1, D2, D4, D14, D18
6º	100%				D2, D3, D4, D12, D15, D18
7º	100%				D1, D3, D4, D6, D13, D18, D20
8º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
9º	99%				D1, D3, D4, D5, D6, D15, D17
10º	95%				D1, D3, D4, D15
11º	94%			D5	D1, D3, D4, D12, D15, D16
12º	94%		D14		D1, D2, D3, D4, D5, D8, D12, D13, D15, D18
13º	85%			D4, D5	D1, D2, D3
14º	84%		D1, D14		D3, D4, D5, D15, D17
15º	71%	D12	D1, D16		D3, D4, D13, D15
16º	43%	D1, D15	D4		D3, D5

Fonte: Elaboração do autor

O Aluno 06 apresentou, inicialmente, um desempenho geral de 80%, o qual aumentou para 100%, mantendo-se nesse nível absoluto nas atividades ordenadas de 1 a 7. Totalizando as tarefas de leitura, a média adquirida foi de 96%. Da primeira colocada à décima oitava (penúltima tarefa), não houve ocorrência de descritores com desempenho muito baixo. Verificou-se que essa ausência é característica para o grau de domínio baixo da 1ª à 15ª. O

mesmo ocorre com o nível de desempenho médio, porém da primeira à décima terceira colocada.

Todas as habilidades trabalhadas nas tarefas realizadas pelo estudante alcançaram um nível de desempenho alto, considerando a seguinte progressão: a) do grau de domínio muito baixo ao alto (D15); b) baixo – alto (D3, D13 e D18); c) médio – alto (D4, D5 e D19). Os descritores D1, D2, D6, D8, D11, D12, D14, D16, D17, D20 e D21 foram identificados com nível de domínio alto desde o início.

Tabela 7 – Aluno 06

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D3, D4, D5, D12, D15, D16
2º	100%				D3, D4, D6, D15, D18
3º	100%				D2, D3, D4, D17, D21
4º	100%				D1, D2, D3, D4, D6, D18
5º	100%				D1, D2, D4, D14, D18
6º	100%				D2, D3, D4, D12, D15, D18
7º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
8º	98%				D1, D2, D3, D4, D5, D8, D12, D13, D14, D15, D18
9º	98%				D1, D2, D3, D4, D5
10º	97%				D1, D3, D4, D5, D14, D15, D17
11º	97%				D1, D3, D4, D5, D6, D15, D17
12º	96%				D1, D3, D4, D5, D15, D17
13º	95%				D1, D4, D15
14º	93%			D4	D1, D15, D16
15º	93%			D19	D1, D3, D4, D18
16º	93%		D13		D1, D3, D4, D6, D18, D20
17º	89%		D18		D1, D3, D4, D12, D15
18º	86%		D3		D1, D4, D5, D15
19º	80%	D15		D5	D1, D3, D4, D6, D17

Fonte: Elaboração do autor

O desempenho geral apresentado pelo Aluno 07 foi inicialmente de 22%, chegando a atingir uma constância de 100% para as atividades colocadas entre as seis primeiras posições,

com média de 79%. Entre as nove primeiras colocadas, não foram detectados descritores com grau de domínio muito baixo, assim como não foram encontradas habilidades com nível de desempenho baixo da 1ª à 8ª posição, nem médio, da primeira à sétima posição.

Todos os descritores trabalhados nas atividades atingiram um nível de desempenho alto. Em alguns casos, esses descritores iniciaram sendo agrupados com um grau de domínio muito baixo, como ocorreu com D1, D3, D4, D12, D15, D17 e D18. Partindo de um grau de domínio baixo, há apenas os descritores D2 e D5, e apenas o D6 iniciando com status médio. Identificados num conjunto com um nível de domínio alto desde o princípio, estão os descritores D8, D11, D13, D14, D16, D19, D20 e D21.

Tabela 8 – Aluno 07

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D3, D4, D18, D19
2º	100%				D3, D4, D6, D15, D18
3º	100%				D2, D3, D4, D17, D21
4º	100%				D1, D2, D3, D4, D5, D8, D12, D13, D14, D15, D18
5º	100%				D1, D3, D4, D6, D13, D18, D20
6º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
7º	98%				D1, D2, D3, D4, D5,
8º	92%			D4, D5	D1, D3, D14, D15, D17
9º	92%		D2		D3, D4, D12, D15, D18
10º	86%	D12			D1, D3, D4, D13, D15, D16
11º	80%		D3, D5		D1, D4, D15, D17
12º	79%		D4, D17	D1	D3, D6, D15
13º	74%		D5, D17		D3, D4
14º	69%		D3, D15	D5	D1, D4
15º	64%	D1	D3	D4, D6	D2, D18
16º	33%	D1, D15	D4		D3
17º	27%	D1, D3, D4, D15, D17	D5		D6
18º	22%	D3, D12, D15, D18	D1		D4

Fonte: Elaboração do autor

Com uma média de 75% de aproveitamento, o Aluno 08 apresentou, inicialmente, um desempenho de apenas 11%, e alcançou, ao final, 100%, índice que se manteve nas atividades

ordenadas nas quatro primeiras posições. Nas tarefas classificadas de 1 a 9, não houve ocorrência de descritores com grau de domínio muito baixo. De maneira também consecutiva, para os graus de domínio baixo e médio, esse evento ocorreu naquelas ordenadas de 1 a 5 e de 1 a 7, respectivamente.

Todas as habilidades atingiram um grau de domínio alto. Dessas, algumas apresentaram, no início, um nível de desempenho muito baixo, como é o caso de D1, D3, D4, D6, D12, D15 e D16; ou baixo, a exemplo de D2. Os descritores D5, D11, D13, D14, D17, D18, D19, D20 e D21 foram, primeiramente, detectadas com nível de domínio alto.

Tabela 9 – Aluno 08

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D4, D6, D17, D18
2º	100%				D3, D4, D6, D15, D18
3º	100%				D2, D3, D4, D12, D15, D18
4º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
5º	98%				D2, D3, D4, D17, D21
6º	93%		D6		D1, D3, D4, D13, D18, D20
7º	88%		D1		D3, D4, D18, D19
8º	83%		D15	D1, D4	D3, D6, D17
9º	79%		D3, D6	D4	D1, D2, D18
10º	76%	D12	D4		D1, D3, D5, D15, D16
11º	68%	D1	D2		D4, D14, D18
12º	67%	D16		D4	D1, D15
13º	58%	D4			D1
14º	54%	D1, D3, D6		D4	D5, D15, D17
15º	28%	D1, D15			D4
16º	11%	D1, D3, D4, D6, D15, D17			D5

Fonte: Elaboração do autor

Nas quinze atividades realizadas pelo Aluno 09, a média de desempenho geral foi de 72%, num percurso que aponta a atividade colocada na 15ª posição com 6% e a melhor colocada com 100% de aproveitamento. Da primeira à oitava posição, não se identificou ocorrência de descritores com grau de domínio muito baixo, sendo este intervalo de tempo o maior, considerando esse parâmetro. Consecutivamente, o mesmo ocorreu com o grau de domínio

baixo, entre a 1ª e a 6ª colocada, e, num intervalo de tempo menor, com o grau de domínio médio entre a primeira e a quarta atividade ordenada.

Todos os descritores trabalhados nas tarefas realizadas pelo aluno apresentaram um grau de domínio alto. A progressão relacionada ao alcance desse nível ocorre da seguinte maneira: iniciando com um grau de domínio muito baixo, formam um grupo os descritores D1, D3, D4, D5, D12, D13, D15, D17 e D18; iniciando com um grau de domínio baixo, foram identificados os descritores D6, D14 e D16. As habilidades D2, D8, D20 e D21 alcançaram, preliminarmente, grau de domínio alto.

Tabela 10 – Aluno 09

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D2, D3, D4, D6, D18
2º	100%				D2, D3, D4, D12, D15, D18
3º	97%				D2, D3, D4, D17, D21
4º	97%				D1, D2, D4, D14, D18
5º	95%			D5, D15	D1, D2, D3, D4, D8, D12, D13, D14, D18
6º	95%			D1	D3, D4, D6, D13, D18, D20
7º	89%		D1	D4	D3, D5, D12, D15, D16
8º	87%			D1, D4, D5	D3, D6, D15, D17
9º	80%	D5		D18	D1, D4, D6, D15, D17
10º	74%		D1, D14, D15		D3, D4, D5, D17
11º	54%	D15, D18	D1	D4	D3, D12
12º	43%	D3, D4, D15	D5		D1, D17
13º	33%	D1, D12, D13	D3, D4, D16		D15
14º	28%	D1, D4, D15, D17	D3, D6	D5	
15º	6%	D1, D4, D15			

Fonte: Elaboração do autor

A princípio, o Aluno 10 apresentou um desempenho geral de 25%, alcançando, ao término da pesquisa, 100% de aproveitamento, gerando uma média de 72% em relação às dezenove atividades das quais o estudante participou. Da primeira à quarta colocada, não foram identificadas habilidades com nível de desempenho muito baixo. Também, de modo consecutivo, não houve ocorrência de descritores com grau de domínio baixo ou médio da

primeira à quinta colocada. Nesse último extrato, há apenas descritores com grau de domínio alto.

Todas as habilidades trabalhadas nas tarefas atingiram um nível de desempenho alto, levando em conta também o progresso de uma categoria à outra. Partindo da categoria grau de domínio muito a alto, houve avanço em relação aos descritores D1, D4, D5, D12, D15, D16 e D17; houve progresso do grau de domínio baixo ao alto no que se refere às habilidades D2, D3, D6, D13, D14, D18, D20 e D21. As habilidades D8, D11 e D19 já foram, inicialmente, detectadas com grau de domínio alto.

Tabela 11 – Aluno 10

Ordem	Desempenho geral	Grau de domínio			
		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
1º	100%				D1, D3, D4, D18, D19
2º	100%				D1, D2, D11, D15, D18
3º	98%				D3, D4, D6, D15, D18
4º	97%				D1, D2, D3, D4, D5, D8, D12, D13, D14, D15, D18
5º	82%	D1			D3, D4, D5, D12, D15, D16
6º	82%		D6, D20	D1	D3, D4, D13, D18
7º	81%		D21	D2	D3, D4, D17
8º	80%		D1, D2		D4, D14, D18
9º	79%	D1		D4	D2, D3, D6, D18
10º	79%		D2, D12	D18	D3, D4, D15
11º	71%	D5	D1, D4		D3, D6, D15, D17
12º	69%		D1, D15, D18	D4	D3, D12
13º	69%		D1, D6, D15	D4, D5	D3, D17
14º	67%	D5	D6, D15	D18	D1, D4, D17
15º	55%	D1	D14, D15, D17	D4, D5	D3
16º	53%	D1, D15	D17	D5	D3, D4
17º	52%	D12, D16	D1, D13	D4	D3, D15
18º	33%	D1, D15	D4		D3
19º	25%	D1, D4, D15, D17	D3, D5, D6		

Fonte: Elaboração do autor

Após examinar em quais habilidades de leitura os estudantes apresentaram maiores dificuldades, identificar a ocorrência dos descritores da Prova Brasil nas atividades de leitura e interpretação do livro didático adotado pela escola, e analisar os relatórios de desempenho das atividades realizadas pelos alunos através da plataforma Guten News, serão apresentadas, no capítulo a seguir, as considerações finais em relação aos resultados desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação dessa pesquisa, buscou-se contribuir para a diminuição das dificuldades apresentadas pelos estudantes de uma turma de 9º ano de uma escola municipal de ensino fundamental, no que concerne aos descritores de Língua Portuguesa da Matriz de Referência da Anresc (Prova Brasil) / INEP. Para essa finalidade, foi executado um plano de ação que incluiu a promoção e a aplicação da plataforma digital de leitura Guten News, cujas atividades são voltadas para o desenvolvimento da proficiência leitora.

À medida que essa prática pedagógica ia se consolidando, os sujeitos pesquisados mostravam-se progressivamente mais interessados e estimulados, assumindo um perfil de leitor cada vez mais autônomo a cada novo encontro, a cada etapa de um trabalho voltado para a apropriação dessas habilidades de leitura num ambiente virtual de aprendizagem.

Concomitante à avaliação diagnóstica feita para identificar as habilidades leitoras que mereciam investimento, foi realizada a análise do livro didático adotado pela escola para investigar como é realizado o trabalho com os descritores nesse material e poder selecionar, a partir das lacunas encontradas, atividades da plataforma que suprissem essa falta, mas com o objetivo principal de melhorar o rendimento em relação aos descritores que mereciam atenção.

Ao considerar as etapas da pesquisa, a avaliação diagnóstica foi um dos primeiros procedimentos a serem realizados, a qual indicou que todos os descritores de Língua Portuguesa foram categorizados com um grau de domínio baixo ou muito baixo, conforme avaliação realizada pelos sujeitos pesquisados. Como já exposto, essas habilidades foram agrupadas conforme a frequência de ocorrência, o que as dividiu em quatro grupos com ocorrências de 9%, 5%, 4% e 3%. Essa análise possibilitou apresentar um panorama da turma de um modo geral, mas, individualmente, alguns descritores não foram diagnosticados como enquadrados nas categorias de grau de domínio baixo ou muito baixo.

A análise do livro didático possibilitou constatar que os descritores de língua portuguesa são trabalhados ao longo dos capítulos com muitas ocorrências nas atividades integradas às seções de leitura, e de modo alinhado ao que se avalia na Prova Brasil no tocante à diversidade de gêneros textuais. Há um direcionamento para o estudo do texto, considerando seu contexto de produção, a linguagem e, principalmente, o leitor.

Contudo, a distribuição desses descritores não é feita de forma balanceada, embora o LD considere diferentes práticas de leitura em variadas situações de comunicação. Os itens relacionados aos procedimentos de leitura foram os mais explorados através das questões. Obviamente, não se pode negar a importância de se trabalhar os descritores desse tópico, uma

vez que, a partir deles, é possível apreender o sentido global do que é lido e tornar-se um leitor mais crítico. Vale salientar também que, através das atividades baseadas nesse tema, buscou-se resgatar, em muitas delas, os conhecimentos prévios dos alunos.

Ainda no tópico mencionado anteriormente, houve uma ocorrência maior do descritor D1 (localizar informações explícitas em um texto) em relação aos demais do mesmo grupo. Ao solicitar demasiadamente que o aluno retome o texto e localize uma informação, outros descritores importantes foram pouco explorados, como é o caso do D14 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) e do descritor relacionado à identificação do tema do texto (D6).

Embora muitos textos do LD unam as linguagens verbal e não-verbal, não há a interpretação de materiais gráficos que serviram de suporte como se esperava. E todos os capítulos trazem esse auxílio na compreensão do texto. Se esse recurso é utilizado por sua importância, que seja incrementado nos exercícios que permitam ao aluno reconhecer e relacionar essas informações. Igualmente, a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (D12) não é trabalhada com muita frequência, visto que cada gênero textual é abordado unicamente em sete dos nove capítulos. Seria apropriada a adição de mais gêneros nas seções de leitura para que esse descritor seja contemplado mais frequentemente.

Dos tópicos que foram contemplados, a relação entre textos é a menos estudada. Reconhecer diferentes ideias ou temas favorece a compreensão do leitor e estimula sua reflexão, mas as atividades que constam no LD não avaliam se o aluno reconhece formas distintas de abordagem. Uma razão para essa lacuna pode ser o fato de haver poucos textos que tratam do mesmo tema, o que impossibilita uma análise crítica de diferentes opiniões para sustentar o próprio posicionamento diante do que se lê.

O grupo de descritores relacionados à coerência e à coesão no processamento do texto apresentou o segundo maior número de ocorrências. Porém, diante da importância desse tema, esse número não representa um alto valor significativo, pois se trata do tópico com maior número de descritores, sendo sete no total. O capítulo 4, por exemplo, dispõe de dois artigos de divulgação científica, o que possibilitaria a abordagem com mais regularidade do descritor D7 (identificar a tese de um texto), mas esse ocorre apenas uma vez. Se o leitor precisa apreender o texto não como uma simples “colagem” de partes, mas identificar as relações entre essas partes, é necessário que as habilidades desse tema sejam treinadas constantemente.

O tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” é um dos menos utilizados nas atividades do LD. O leitor tem, através dessas relações, a possibilidade de construir novos significados durante a leitura. Os variados gêneros trabalhados nos capítulos

permitem esse alcance, mas as questões não contemplam essa exploração com uma maior frequência.

A variação linguística é abordada apenas quando associada ao conceito gramatical de concordância verbal na seção “Reflexão linguística”. Em nenhuma das questões relacionadas aos textos de estudo, as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor de um texto (D13) são analisadas.

Nenhum material didático, por mais integrado que seja aos propósitos educacionais, será completo a ponto de ser o único recurso do qual o professor pode dispor em sua prática pedagógica. O livro analisado contempla vinte dos vinte e um descritores de língua portuguesa do Saeb. E esse aspecto positivo deve ser enfatizado.

Porém, como já mencionado, as lacunas existentes no LD referem-se à distribuição desproporcional em relação às habilidades trabalhadas, visto que algumas delas foram privilegiadas em detrimento de outras. De certa forma, isso pode levar o aluno a desenvolver muito bem a competência em procedimentos básicos de leitura, mas impedi-lo de progredir para um nível mais complexo.

Daí a importância do mediador na formação de leitores. O professor, em contextos como esse, precisar ter a sensibilidade necessária para intervir e fazer os ajustes necessários para ampliar quantitativa e qualitativamente as habilidades que não são tratadas no livro adotado com a frequência que se espera, criando situações adequadas para o desenvolvimento de seus alunos leitores. Nesse aspecto, o docente pode encontrar na metodologia proposta pela plataforma utilizada nessa pesquisa o apoio pedagógico necessário para superar esses impasses.

A seguir, será exibido como foi o processo de desenvolvimento dessas habilidades ao utilizar a plataforma, principalmente em relação ao índice de aproveitamento, em contraste com o resultado evidenciado na avaliação diagnóstica.

A habilidade de localizar no texto uma informação expressa através de uma paráfrase ou literalmente (D1) apresentou um índice de aproveitamento inicial que se coaduna com o resultado da avaliação diagnóstica, pois o progresso foi demonstrado conforme a seguinte graduação: inicialmente entre 25% e 50% de aproveitamento, passando a se enquadrar entre 50% e 75% e, finalmente, se consolidando entre 75% e 100%. Dessa forma, comprova-se que os alunos, ao utilizarem a plataforma, desenvolveram a habilidade de retomar o texto para localizar a informação requerida.

Diferentemente do que ocorreu com o descritor supracitado, a habilidade de reconhecer a função dos componentes que dão coesão ao texto (D2) enquadrou-se, preliminarmente, em um grau de domínio médio, com índice de aproveitamento entre 50% e 75%, passando a um

desempenho entre 75% e 100%. Assim, os alunos puderam, através das atividades, reconhecer as substituições ou repetições que estão sendo empregadas para favorecer a continuidade do texto através das relações entre suas partes.

O mesmo ocorreu com o descritor D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) em relação à evolução do padrão indicador de rendimento. Através do trabalho realizado com tarefas que focaram nessa habilidade, os leitores foram capazes de inferir significados para palavras ou expressões desconhecidas, obtendo, assim, novas informações não indicadas explicitamente no texto, relacionando-as aos seus conhecimentos prévios.

A habilidade de inferir uma informação implícita no texto (D4) demonstrou um progresso que partiu de um rendimento entre 0% e 25% a um indicador de aproveitamento entre 50% e 75%, chegando a uma classificação entre 75% e 100%. As informações obtidas através da construção de inferências permitidas pelas marcas existentes nos textos trabalhados possibilitaram, por meio de constância, que os leitores apreendessem o texto como um todo e deduzissem o que foi solicitado nas tarefas ao buscarem informações além daquelas que estão explícitas.

O descritor D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso) passou por todos os estágios de desenvolvimento, sendo categorizado inicialmente com um índice entre 0% e 25% até o nível alto, ou seja, entre 75% e 100%. Assim, os alunos demonstraram reconhecer o uso de informações não-verbais como auxílio na interpretação de textos multissemióticos.

Por sua vez, o percurso de evolução da habilidade de identificar o tema de um texto (D6) foi de 50% até 100% de aproveitamento. Em muitos dos textos trabalhados na plataforma digital, o tema não era nitidamente marcado, mas os alunos conseguiram percebê-lo, como demonstraram as questões que solicitavam deles que relacionassem informações diversas para a construção do sentido global atribuído ao texto.

O índice de aproveitamento do descritor D8 (Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) ficou permanentemente entre 75% e 100%. Os leitores foram competentes para identificar tanto um argumento específico para determinada tese como para identificar a tese relacionada a um argumento oferecido pela obra. Nesse mesmo índice de rendimento, conforma-se o descritor D11 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto), através do qual os sujeitos mostram-se eficientes em identificar a razão pela qual os fatos se relacionam no texto, ou seja, reconhecendo o modo como um elemento se torna resultado do outro.

A habilidade D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros), em sua progressão, atingiu as categorias de grau de domínio baixo, médio e, finalmente, alto, com rendimento entre 75% e 100%. Comprovou-se, assim, que os alunos conseguiram reconhecer em qual classificação de gênero o texto proposto se enquadrava.

Já o percentual de rendimento inicial e final para o descritor relacionado à identificação de marcas linguísticas que evidenciem o locutor e o interlocutor de um texto (D13) ficou entre 75% e 100%. Os leitores demonstraram domínio em relação às variações linguísticas evidenciadas nas tarefas, de acordo com situações sociais distintas e variações da fala.

A habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14) enquadrou-se, preliminarmente, em um grau de domínio médio, com índice de aproveitamento entre 50% e 75%, passando a um desempenho entre 75% e 100%. Assim, os alunos puderam, através das atividades, diferenciar um fato relatado de um comentário que contenha opinião, estando essa diferença marcada ou exigindo que o aluno faça inferências.

Assim como ocorreu com o descritor D5, a habilidade D15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.) alcançou todos os estágios de desenvolvimento, sendo classificado inicialmente com um índice entre 0% e 25% até o nível alto, ou seja, entre 75% e 100%. Assim, os alunos demonstraram reconhecer as relações de coerência, identificando partículas que exemplificam essa relação.

O descritor D16 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) enquadrou-se, inicialmente, em um grau de domínio médio, com índice de aproveitamento entre 50% e 75%, passando a um desempenho entre 75% e 100%. Desse modo, os alunos puderam, através das atividades, perceber o sentido humorístico ou irônico do texto, informando por que tais efeitos são provocados através de diferentes expressões verbais e não-verbais.

A habilidade de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D17) apresentou um índice de aproveitamento inicial que coincide com o resultado da avaliação diagnóstica, pois a progressão foi demonstrada conforme o seguinte percurso: inicialmente entre 25% e 50% de aproveitamento, passando a se enquadrar entre 50% e 75% e, finalmente, se consolidando entre 75% e 100%. Dessa forma, comprova-se que os alunos desenvolveram a habilidade de identificar os efeitos motivados pelo uso de pontuação e notações como auxílio à compreensão do texto, para além de aspectos gramaticais.

O desenvolvimento registrado para a habilidade D18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) indicou uma mudança de classificação de índice de aproveitamento baixo (entre 25% e 50%) diretamente para um enquadramento entre 75% e 100%. Portanto, os leitores desenvolveram a habilidade de

identificar as mudanças de significado provocadas quando uma expressão ou palavra assumem diferentes sentidos.

Os descritores D19, D20 e D21 apresentaram, em todas as atividades, um índice de rendimento entre 75% e 100%. Desse modo, os alunos demonstraram ter habilidade para: perceber o sentido que um recurso ortográfico ou morfossintático provoca no leitor (D19); detectar as diferenças entre textos que abordam o mesmo assunto de acordo com o contexto de produção e de recepção (D20); e reconhecer posicionamentos diferentes a respeito de um mesmo fato ou tema (D21).

Diante desses resultados satisfatórios, vale salientar que a aplicação dessa pesquisa não teve um caráter meramente quantitativo e avaliativo, mas proporcionou, de fato, o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos participantes. Os relatórios de desempenho comprovaram a progressão desses aprendizes também nesse aspecto, quando a análise de cada habilidade atestou uma evolução tanto individualmente como do grupo de participantes do 9º ano.

Essa possibilidade de avaliação por si só já evidencia que a mesma deve ser interpretada não como um diagnóstico final, mas como um instrumento de suporte na elaboração de planos de ação voltados para a formação contínua do aluno leitor. Nessa perspectiva, o professor pode atuar de maneira personalizada frente às maiores dificuldades que o estudante possa demonstrar no tocante ao grau de domínio relacionado a cada um dos descritores explorados nas atividades. Com os resultados da compreensão leitora, o professor que gerencia um ambiente virtual de aprendizagem como o Guten News tem a oportunidade, como mediador, de intervir de maneira reflexiva para que o aluno tenha melhor aproveitamento na leitura.

Apesar de estarem evidentes todas as contribuições dessa dissertação, é necessário estar ciente de que três dos vinte e um descritores de Língua Portuguesa da Matriz de Referência da Prova Brasil não foram explorados neste presente trabalho. Todos eles são componentes do conjunto “Coerência e coesão no processamento do texto”. A habilidade de identificar a tese de um texto (D7) não foi trabalhada, mas o descritor D8 (Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) já engloba, de certa forma, o descritor D7. As habilidades D9 e D10 também estão incluídas entre essas não exploradas.

A análise dos vinte e um descritores foi proposta no projeto inicial, mas só foi possível acompanhar o desenvolvimento da compreensão leitora dos discentes em relação a dezoito descritores, o que ainda mantém este trabalho como o mais abrangente no que diz respeito à quantidade de habilidades investigadas. Cabe ressaltar que a lacuna referente à análise desses três descritores faltantes é proveniente não da pesquisa, mas da própria plataforma, que não as

explorou nas atividades elaboradas. Esse fato serve de atualização para os desenvolvedores do ambiente virtual em questão, assim como encaminhamento para futuras pesquisas, no intento de contemplar as vinte e uma habilidades da Matriz. Outro direcionamento de pesquisa pode ser feito em relação às possibilidades de análise da produção textual dos alunos usuários dessa plataforma, já que a mesma dispõe de uma seção para este fim.

Os objetivos alcançados através desse trabalho reafirmaram a conscientização por parte dos alunos, da professora e da direção em relação ao papel conjunto que desempenham em favor da melhoria da educação. A prática pedagógica aqui proposta foi aprovada por eles não apenas devido aos resultados exibidos no último encontro na presença de todos, pois em todas as sessões, os alunos já tinham acesso ao desempenho do dia e em comparação com as atividades realizadas anteriormente, fato que os motivava a agir autonomamente em busca da melhoria ou manutenção do grau de domínio alto já estabelecido. Eram perceptíveis o entusiasmo e o compromisso de todos os sujeitos pesquisados com o progresso individual, tão evidentes que eram relatados ao pesquisador também pela professora titular e pela diretora pedagógica.

A utilização de uma plataforma digital de leitura com propósitos educacionais direcionados ao aprimoramento da competência relacionada aos descritores de Língua Portuguesa foi muito relevante na escola selecionada. Os relatos iniciais compartilhados pela professora indicavam que o engajamento dos alunos nas atividades da disciplina era praticamente inexistente. Segundo ela, o cenário mudou consideravelmente com a aplicação do artefato tecnológico. E, potencialmente comprometidos, como já mencionado, esses alunos conseguiram alcançar mais: resultados positivos relacionados à proficiência leitora. Nesse sentido, espera-se também que a adoção desse recurso tecnológico possa ser feita por outras escolas e que, assim como ocorreu no ambiente de pesquisa, os benefícios sejam comprovados nesses outros espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Práticas de leitura e produção de texto**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ALVARENGA, Márcia Soares de. Leitura e escrita na educação de jovens e adultos: notas sobre produção de sentidos em textos escolares. In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**: discutindo a formação de leitores. São Paulo: Summus, 2015.

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional [versão eletrônica]. Joinville, SC: Clube de Autores, 2018. 99 p.

ARAÚJO, Leusa. **Prazer em ler**. Barueri, SP: Instituto C&A, 2009.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009. 160 p.

BARROS, Maria das Graças; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

BORGES, Ana Paula Bastos. **O ensino das estratégias de leitura na sala de aula**: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras. Dissertação de Mestrado. Mamanguape: UFPB, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Matrizes e Escalas do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>> (Página atualizada em 20 out. 2015). Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. **Prova Brasil**: Avaliação do Rendimento Escolar. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2017a.

_____. **Anresc (Prova Brasil) / Aneb.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>> (Página atualizada em 23 mar. 2017b). Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica:** Documentos de Referência. Brasília: MEC, 2019.

_____. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015:** panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRAVOS, Kelsen. Os jovens e a leitura. In: NETO, R.; CAVALCANTE, L. E. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura.** Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura - biblioteca e formação.** Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia. Mediação da leitura e formação do leitor. In: NETO, R.; CAVALCANTE, L. E. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura.** Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. 365 p.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. 365 p.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, pp. 161-173, set/dez. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CRUZ, Vilma. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Pearson Pentrice Hall, 2011.

DIAS, R. O.; SILVA, R. C.; MOURA, R. S. Iniciação à docência, leitura e aproximações inventivas no território da biblioteca. In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos. **Leitura, escrita e ensino:** discutindo a formação de leitores. São Paulo: Summus, 2015.

DINIZ, Júlio. O sujeito observador. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura:** complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

DORTA, Marciane Cocchi. **Os descritores da Prova Brasil e o livro didático de Língua Portuguesa**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GABRIEL, Martha. **Educar**: a revolução digital na educação. São Paulo, Saraiva, 2013. 278 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROTTTO, Cynthia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ILLERA, José Luis Rodríguez. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. 365 p.

IPIRANGA, Sarah Diva. A formação de professores leitores e mediadores de leitura. In: NETO, R.; CAVALCANTE, L. E. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 141 p.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Cefiel, IEL, Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAET, Miriã Alves de. **Ensino e aprendizagem de leitura**: mobilização dos descritores da Prova Brasil em Livro Didático de Português. Dissertação de Mestrado. Jataí: UFG, 2015.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011. 160 p.

_____. **Tecnologias da Inteligência**. 2 ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010a. 208 p.

_____. **Cibercultura**. 3 ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010b. 272 p.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella. L. **Para viver juntos:** português, 9º ano. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Leitura e condição do leitor. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura:** complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2017.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. 365 p.

MENEZES, Elisângela de Melo Paes Leme. **Leitura e escrita no contexto escolar contemporâneo.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

MOHR, Denise Kostycz. **Leitura:** reflexões, divergências e sugestões metodológicas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. 365 p.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2017.

PEREIRA, Cátia Luciana. **Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa:** a Pedagogia do Digital na Educação Linguística. Dissertação de mestrado (Língua Portuguesa). São Paulo: PUC-SP, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 2 ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA FILHO, Dominio. **Leitura do texto, leitura do mundo.** 1 ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

QUELHAS, Iza. Leituras e sociabilidades. In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**: discutindo a formação de leitores. São Paulo: Summus, 2015.

RAMOS, Santa Taciana Carrillo; NARANJO, Ernan Santiesteban. **Didática da leitura**. Angola: Escolar Editora, 2014.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

SANTOS, Cristiane da Cruz. **O uso dos descritores da língua portuguesa no SAEB como parâmetro para avaliação textual**: do diagnóstico à intervenção. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros, RN: UERN, 2016.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SERRA, Elizabeth D'Angelo; GUEDES, Adriana Bittencourt; LEONACIO, Aline Oliveira. **A formação de leitores literários na escola pública brasileira**. Barueri, SP: Instituto C&A, 2009.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: ZOZZOLI, Maria Rita Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VIEIRA, Luciene de Fátima Dantas. **O uso dos descritores no ensino de leitura**: uma proposta de intervenção pedagógica. Dissertação de Mestrado. Currais Novos, RN: UFRN, 2016.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. Dos degraus da torre: a visão da leitura passo a passo. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002b.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário do Aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO (Adaptado da Prova Brasil 2017)

Nome do Aluno: _____

Nome alternativo (criado para uso na plataforma): _____

E-mail (criado para uso na plataforma): _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Turno: _____ Ano/Turma: _____

1. Qual é o seu sexo?

() Masculino

() Feminino

2. Qual é a sua cor ou raça?

() Branca.

() Preta.

() Parda.

() Amarela.

() Indígena.

() Não quero declarar.

3. Na sua casa tem computador?

() Não tem.

() Sim, um.

() Sim, dois.

() Sim, três.

() Sim, quatro ou mais.

4. Você tem acesso à internet?

() Sim.

() Não.

5. Você tem um smartphone?

() Não tenho.

() Sim, um.

() Sim, dois.

6. De que modo você acessa a internet em seu smartphone?

() Através de rede Wi-Fi em minha residência.

() Através da rede 3G/4G.

() Através de rede Wi-Fi aberta (de estabelecimentos comerciais, por exemplo)

7. Você mora com sua mãe?

() Sim.

() Não.

() Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.

8. Até que série sua mãe, ou mulher responsável por você, estudou?

- () Nunca estudou.
 () Não completou a 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental.
 () Completou a 4ª série / 5º ano, mas não completou a 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental.
 () Completou a 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.
 () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 () Completou a Faculdade.
 () Não sei.

9. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

- () Sim.
 () Não.

10. Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?

- () Sim.
 () Não.

11. Você mora com seu pai?

- () Sim.
 () Não.
 () Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

12. Até que série seu pai, ou homem responsável por você, estudou?

- () Nunca estudou.
 () Não completou a 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental.
 () Completou a 4ª série / 5º ano, mas não completou a 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental.
 () Completou a 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.
 () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 () Completou a Faculdade.
 () Não sei.

13. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever?

- () Sim.
 () Não.

14. Você vê seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?

- () Sim.
 () Não.

15. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

- () Sim.
 () Não.

16. Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Jornais	()	()	()
Livros em geral	()	()	()
Livros de literatura	()	()	()
Revistas em geral	()	()	()
Revistas em quadrinhos (gibi)	()	()	()
Revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV	()	()	()
Notícias na internet	()	()	()

17. Quanto tempo você gasta navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

- () Menos de 1 hora.
 () Entre 1 e 2 horas.
 () Mais de 2 horas, até 3 horas.
 () Mais de 3 horas.
 () Não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.

18. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?

() Sim.

() Não.

19. Você faz as atividades de Língua Portuguesa na escola?

() Sempre ou quase sempre.

() De vez em quando.

() Nunca ou quase nunca.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa intitula-se **Prática pedagógica mediada pela plataforma digital de leitura Guten News** e está sendo desenvolvida por Fabrício Alexandre da Silva, do Curso de Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Marineuma Costa de Oliveira Cavalcanti.

O objetivo geral do estudo é compreender como a utilização da plataforma Guten News implica na aprendizagem e no aprimoramento da competência leitora dos estudantes. A finalidade deste trabalho é contribuir para o acesso a uma plataforma de leitura que contém textos jornalísticos e atividades especialmente voltadas para o desenvolvimento da capacidade de compreendê-los e interpretá-los. Assim, as habilidades de leitura dos alunos serão avaliadas por meio da própria plataforma, que dispõe de textos da atualidade.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas no laboratório de informática da escola, por aproximadamente noventa (90) minutos, uma vez por semana, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras, Linguística e Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa pode oferecer o risco mínimo de falta de preparação dos professores e alunos para a utilização da plataforma digital. Para evitar esta situação, haverá um treinamento inicial conduzido pelo pesquisador, que estará semanalmente em sala de aula para auxiliar na execução das atividades e no uso do artefato tecnológico.

Esclarecemos que sua participação (ou a participação do menor ou outro participante pelo qual ele é responsável) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa , ____ de _____ de _____



Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Fabrício Alexandre da Silva, Telefone: (83) 99611-6678, ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS: Centro de Ciências da Saúde, 1º andar - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco – João Pessoa–PB - Telefone: (83) 3216.7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Apêndice C – Termo de Assentimento para participante menor de idade

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (6 anos acima)

BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS

Prezado(a) Participante,

Esta pesquisa é sobre **Prática pedagógica mediada pela plataforma digital de leitura Guten News** e está sendo desenvolvida por Fabrício Alexandre da Silva, do Curso de Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Marineuma Costa de Oliveira Cavalcanti.

O objetivo geral do estudo é compreender como a utilização do plataforma Guten News implica na aprendizagem e no aprimoramento da competência leitora dos estudantes. A finalidade deste trabalho é contribuir para o acesso a uma plataforma de leitura que contém textos jornalísticos e atividades especialmente voltadas para o desenvolvimento da capacidade de compreendê-los e interpretá-los. Assim, as habilidades de leitura dos alunos serão avaliadas por meio da própria plataforma, que dispõe de textos da atualidade.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas no laboratório de informática da escola, por aproximadamente noventa (90) minutos, uma vez por semana, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras, Linguística e Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa pode oferecer o risco mínimo de falta de preparação dos professores e alunos para a utilização da plataforma digital. Para evitar esta situação, haverá um treinamento inicial conduzido pelo pesquisador, que estará semanalmente em sala de aula para auxiliar na execução das atividades e no uso do artefato tecnológico.

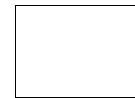
Esclarecemos que sua participação (ou a participação do menor ou outro participante pelo qual ele é responsável) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo de compreender como a utilização da plataforma Guten News implica na aprendizagem e no aprimoramento da competência leitora dos estudantes. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento.

João Pessoa , ____ de ____ de ____



Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante (menor de idade)

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Fabrício Alexandre da Silva, Telefone: (83) 99611-6678, ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS: Centro de Ciências da Saúde, 1º andar - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco – João Pessoa–PB - Telefone: (83) 3216.7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXOS

Anexo A – Planos de aula

GUTen**Avaliação presidencial**

Agosto de 2015

Matéria Nº 158

EDITORIA: Brasil

ANOS: 8º ano - 9º ano

[Acesse a matéria](#)**Orientações gerais**

Este plano de aula pertence a uma edição antiga, por isso não conta com este conteúdo.

Objetivos gerais

• Este plano de aula pertence a uma edição antiga, por isso não conta com este conteúdo.

Oportunidade Interdisciplinar

-

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM -

Este plano de aula pertence a uma edição antiga, por isso não conta com este conteúdo.

PRÉ 1 AUTORIA - Algumas razões.**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

O aluno deve apontar três razões que levam as pessoas a se posicionarem a favor de um governante e três razões que têm o efeito oposto.

Sugestões:

Pedir aos alunos que defendam as escolhas feitas por meio de um debate em sala de aula.

PRÉ 2 QUIZ - Medição presidencial.**Descritores do SAEB:** D3, D6, D3, D18, D18**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Análise da chamada e da manchete da notícia, a partir dos sentidos das palavras: "avaliação" e "popularidade".

Sugestões:

Mantendo o foco no encadeamento dos argumentos, os alunos devem escrever um texto curto (2 ou 3 parágrafos), que defenda a importância de uma pesquisa de popularidade presidencial, respondendo à seguinte questão: "por que uma pesquisa como essa é importante para o país?". O foco dessa atividade deve ser a construção de um texto escrito argumentativo: dissertação = tese argumentos.

MOMENTO DE LEITURA

Este plano de aula pertence a uma edição antiga, por isso não conta com este conteúdo.

PÓS 1 QUIZ - Por que medir?**Descritores do SAEB:** D17, D15, D15, D2, D3, D17, D1, D18**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

As perguntas do Quiz permitem que o leitor reflita sobre o uso de conectivos ("Mas", "então"), o uso de pontuações, e também que possa inferir sobre termos e expressões usados na notícia.

Sugestões:

Elaborar uma lista com 3 conectivos presentes na notícia e definir o sentido de cada um no contexto da matéria. Apresente aos alunos como esses recursos se organizam e se dividem. O foco da atividade de pós-leitura deve ser o uso de conectivos e suas funções no texto.

PÓS 2 QUIZ - Como medir?**Descritores do SAEB:** D15, D11, D1, D2, D18, D1**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

O leitor continuará o trabalho de identificar os recursos coesivos do texto, por meio de conectivos e substituições de diferentes termos; ademais, o aluno poderá localizar informações explícitas e inferir o sentido da expressão "faça chuva ou faça sol!".

Sugestões:

Amplie a discussão sobre o papel dos conectivos na manutenção da coesão do texto. Traga exemplos de trechos de textos sem os recursos coesivos para que eles analisem a relação entre coesão e coerência. O foco da atividade deve ser o conceito de coerência e a coesão.



EDIÇÃO 76

NOVO ENSINO MÉDIO

Outubro de 2016

EDITORIA: Brasil**DURAÇÃO:** 1 dia**ANOS:** 8º e 9º[ACESSE A MATÉRIA](#)

ORIENTAÇÕES GERAIS

O governo federal publicou uma medida provisória, em 23 de setembro, para fazer alterações na estrutura do Ensino Médio. Leia com os seus alunos algumas das propostas do governo e o que provocou polêmica em torno do assunto. Para entender melhor cada ponto polêmico da MP, o Guten News entrevistou duas especialistas na área da educação, Luciana Allan, doutora em educação pela USP e diretora do Instituto Crescer e Anna Helena Altenfelder, superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Discuta com o grupo quais as questões que as entrevistadas destacam como preocupações que o governo deveria ter em cada tópico do novo modelo proposto. Boa leitura!

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender o significado de “medida provisória”;
- Compreender o efeito de sentido de termos da chamada e da manchete, com “geram”, “propostas” e “especialistas ouvidas”;
- Inferir informações implícitas sobre as mudanças propostas, com base nas declarações das entrevistadas;
- Relacionar essa matéria com outra do Guten News que trata também de educação;
- Reconhecer diferentes vozes no texto;
- Produzir um texto argumentativo com o próprio ponto de vista sobre a relação entre as mudanças propostas e o prazo estabelecido pelo governo federal.

HABILIDADES LEITORAS TRABALHADAS

Para começar a compreender o texto, o aluno buscará na internet o significado de “medida provisória” (D1). Na atividade de pré-leitura 2, os alunos inferirão o sentido de palavras como “geram” e “propostas” no contexto da matéria (D3) e entenderão o efeito de sentido de afirmar “especialistas ouvidas” (D18). Na pós-leitura, os alunos inferirão informações implícitas com base nas declarações das entrevistadas (D4). Ao final, produzirão um texto argumentativo com os seus pontos de vista sobre o assunto (D6). O D13 e o D20 são também avaliados.

PLANO DE AULA GUTEN NEWS

Pré 1

Autoria – Medida provisória

- **Habilidade trabalhada:** D1.
- **Atividade proposta:** O aluno buscará o significado de “medida provisória” e registrará em sua atividade a definição encontrada.
- **Sugestão ao professor:** Para a pesquisa dos alunos e para que entendam com propriedade a matéria, segue um link com o significado de **medida provisória** (ou MP). O texto desse site apresenta uma linguagem bem didática e possibilita que o aluno entenda os caminhos legais de uma MP:
- <http://www.politize.com.br/medida-provisoria/>

Pré 2

Quiz – Debate na educação

- **Habilidades trabalhadas:** D1, D3, D3, D18.
- **Sugestão ao professor:** A atividade possibilita que o aluno entenda a quem se refere o termo “novo”, o sentido das palavras “geram” e “propostas”, no contexto da matéria, e percebam o sentido de “especialistas ouvidas”.
- **Converse com os alunos sobre essa última questão:** se a Guten “ouviu” especialistas, quais as formas que o jornalista poderia ter registrado as falas das entrevistadas? Que marcas linguísticas poderiam ser usadas para revelar, no texto, as opiniões e relatos de cada uma?

Momento de leitura

Proponha aos alunos uma leitura silenciosa. Ao final da leitura, retome a informação apresentada no início do texto pelo jornalista. Qual a relevância desses dados numéricos? Por que eles foram apresentados no início do texto? Mesmo com dados preocupantes como esses informados, por que a medida provisória publicada pelo governo federal causou polêmica?

O que a Guten fez para entender melhor as mudanças propostas e apresentar para os seus leitores?

Ressalte cada ponto trazido pelas especialistas, de modo que os alunos possam destacar 1 (uma) questão levantada para cada tópico. Por exemplo, o que disse Anna Helena sobre “Turno integral”? E o que disse Luciana Allan? Elas estão de acordo com a proposta de aumento de carga horária? O que será preciso, segundo as educadoras, para que o turno integral funcione bem? Boas reflexões!

Pós 1

Quiz– Mudanças....

- **Habilidades trabalhadas:** D6, D4, D4, D20, D1, D4, D13.
- **Sugestão ao professor:** O jogo permite que o aluno resgate o tema central da matéria e infira informações implícitas sobre os argumentos das entrevistadas relacionados às mudanças propostas para o ensino médio. A questão 4 do Quiz possibilita que o leitor relacione trechos da matéria com outra reportagem do Guten News. E mais, o leitor ainda reconhecerá marcas linguísticas que evidenciam as vozes do texto. **Para que os alunos percebam os argumentos em cada relato, retome os pontos defendidos pelas especialistas. Discuta coletivamente cada ponto. Dessa forma, eles ficarão mais preparados para a atividade de pós-leitura 2.**

Pós 2

Autoria – Será possível?

- **Habilidade trabalhada:** D6.
- **Atividade proposta:** Os alunos escreverão um texto argumentativo com as suas opiniões sobre a implementação, até 2017, das mudanças propostas para o Ensino Médio.
- **Sugestão ao professor:** Esse é um tema importante para os alunos do EF2. Além de pensarem sobre as vantagens e desvantagens de cada proposta da MP, de analisarem o que é válido e precisa ser mudado e o que precisa de um tempo maior de planejamento, eles estão em uma idade importante para organizar **textos argumentativos**. Trabalhe com eles os **recursos coesivos** que ajudam na construção das ideias.



EDIÇÃO 78

ACORDO GLOBAL

Outubro de 2016

EDITORIA: Mundo**DURAÇÃO:** 1 dia**ANOS:** 8º e 9º**ACESSE A MATÉRIA**

ORIENTAÇÕES GERAIS

A reportagem dessa editoria informa sobre o Acordo de Paris, negociação entre países para reduzir a emissão de poluentes no planeta. A proposta foi assinada por 191 nações e substituirá o Protocolo de Kyoto, que deixou de valer em 2012. De acordo com o documento, os países terão metas gerais e específicas para cumprir. O Brasil, por exemplo, se comprometeu em acabar com o desmatamento da Amazônia Legal e precisa restaurar 12 milhões de hectares de florestas até 2030. Leia com os seus alunos como aconteceram as discussões entre os países, e qual a importância para o planeta do Acordo de Paris.

OBJETIVOS GERAIS

- Entender os termos da chamada e da manchete e relacioná-los;
- Conhecer 10 atitudes cotidianas que reduzem a emissão de gases poluentes;
- Inferir informações implícitas sobre a mobilização dos países que assinaram o acordo;
- Localizar informações sobre as metas do Brasil;
- Produzir um texto argumentativo, defendendo a própria opinião sobre a ressalva concedida aos países mais poluentes do mundo, para que eles assinassem a proposta.

HABILIDADES LEITORAS TRABALHADAS

Os leitores pensarão sobre os termos da chamada e da manchete, como “vigor” e “ratificado” (D3), relacionarão termos como “tratado” e “proposta” (D2) e pensarão sobre o sentido da palavra “global” (D4). Na pré-leitura 2, os alunos conhecerão 10 atitudes que ajudam a reduzir a emissão de gases poluentes. Os jogos de pós-leitura trabalham a inferência de informações implícitas (D4), a localização de informações sobre as metas do Brasil (D1) e a inferência sobre o termo “signatários” (D3). O D6 é trabalhado na autoria final.

PLANO DE AULA GUTEN NEWS

Pré 1

Quiz- Medidas ambientais

- **Habilidade trabalhada:** D3, D2, D4, D3.
- **Sugestão ao professor:** Nessa atividade, o aluno inferirá o sentido das palavras “vigor” e “ratificado” no contexto da chamada, relacionará as palavras “proposta” e “tratado” e inferirá a informação implícita sobre o motivo do título apresentar a palavra “global”. Para ampliar o repertório dos alunos, leia para eles o que diz o site oficial do governo sobre o **Protocolo de Kyoto** substituído pelo Acordo de Paris:
- <http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/protocolo-de-kioto>

Pré 2

Associação – Diminuir a emissão...

- **Habilidades trabalhadas:** D5.
- **Sugestão ao professor:** Com o objetivo de antecipar o tema sobre a emissão de gases nocivos ao ambiente, o aluno relacionará imagens e textos que versam sobre ações cotidianas que reduzem a emissão de gases. Nesse jogo, as imagens se referem às palavras que completam as lacunas do texto. **Converse com os alunos sobre quais dessas ações eles já praticam em casa e na escola.**

Momento de leitura

Proponha aos alunos uma leitura silenciosa. Ao final, os alunos devem reunir-se em trios para discutir alguns pontos do texto. Sugira que eles retomem o sentido de “acordo”, e que palavras substituem esse termo ao longo do texto. No primeiro parágrafo, retome o fato noticiado: o que aconteceu, onde aconteceu, quando, com quem e para quê.

Em seguida, destaque os compromissos brasileiros ao assinar o Acordo de Paris. E o que foi combinado em relação à contribuição de cada país.

Ressalte que os países contribuirão com dinheiro, de acordo com as situações financeira de cada um.

No último tópico, o jornalista faz um histórico das negociações entre os países para se chegar no Acordo de Paris. Destaque o sentido de “ressalva” e que países não terão metas obrigatórias. Boa leitura!

Pós 1

Lugar misterioso – Preocupação global

- **Habilidades trabalhadas:** D4, D3, D1, D1, D1.
- **Sugestão ao professor:** O aluno deve descobrir o país misterioso, a Índia. Para isso, deve inferir a informação implícita sobre a grande mobilização dos governantes em torno das questões ambientais. Além disso, inferir o sentido da palavra “signatário” e localizar informações explícitas sobre as metas específicas do Brasil e sobre os objetivos de se investir em proteção ambiental do planeta. Amplie o repertório dos alunos e leia com eles o que é Amazônia Legal:
- <https://www.significados.com.br/amazonia-legal/>

Pós 2

Autoria – Sim, mas com ressalva

- **Habilidade trabalhada:** D6.
- **Atividade proposta:** Os alunos produzirão um breve texto argumentativo que sustente a própria opinião sobre a ressalva concedida aos três países mais poluidores.
- **Sugestão ao professor:** Antes dos alunos começarem suas produções, discuta o que eles compreenderam sobre a questão da ressalva concedida aos países. **Releiam juntos o trecho da matéria e reflitam porque as metas para certos países foram parâmetros e não obrigação.**



EDIÇÃO #90

CORAIS AMAZÔNICOS

Fevereiro de 2017

EDITORIA: Brasil

DURAÇÃO: 1 dia

ANOS: 8º e 9º

ACESSE A MATÉRIA

ORIENTAÇÕES GERAIS

A matéria apresenta uma recente descoberta de pesquisadores brasileiros e americanos: uma barragem de corais de 9,5 quilômetros quadrados. A grande surpresa é que ela está na foz do rio Amazonas, um local que, até então, era tido como pouco provável para a formação de corais. O conhecimento sobre esses tipos de formações apontava que o baixo nível de oxigênio, a elevada acidez e a grande massa de sedimentos impediam a formação de corais nos rios. A questão que intriga os cientistas agora é: como esse ecossistema consegue sobreviver em um local tão inóspito? Entender esse fenômeno possibilita que pesquisadores possam estudar outros recifes de corais que estão em risco.

Para ampliar o repertório do aluno, a reportagem traz também um tópico com informações sobre o rio Amazonas. Uma pauta que pode ser trabalhada em parceria com as áreas de Biologia e Geografia.

OBJETIVOS GERAIS

- Identificar o autor do texto e a finalidade da chamada e da matéria;
- Inferir o sentido da palavra “natural”;
- Reconhecer o efeito de sentido da afirmação de que o recife é o mais novo tesouro natural;
- Identificar o relato de um fato na chamada;
- Localizar a informação sobre a suspeita dos pesquisadores em relação à existência da barreira de corais na foz do rio Amazonas;
- Relacionar trechos dos textos, identificando o papel dos pronomes;
- Estabelecer relações entre trechos do texto marcados por conjunção;
- Inferir a informação sobre como essa descoberta pode ajudar a salvar outras formações de corais em risco;
- Relacionar o texto escrito e a imagem.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM – Pronome relativo (D15)

O pronome relativo recupera palavras já citadas na oração, colaborando, desse modo, com a tessitura textual. Além disso, sintaticamente, ele introduz orações subordinadas adjetivas.

No caso da reportagem, o pronome relativo “que” foi usado para referir-se às espécies que vivem nos recifes e que morreriam, caso houvesse vazamento de petróleo ou gás natural. “A extração aumenta o risco de vazamentos na água, os quais poderiam matar as frágeis espécies **que** vivem nos recifes”.

PLANO DE AULA GUTEN NEWS

Pré 1

Quiz – O que compõe?

- **Habilidades trabalhadas:** D13, D12, D12.
- **Proposta da atividade:** identificar o autor do texto e a finalidade da chamada e da matéria.
- **Sugestões:** converse com os alunos sobre a *situação de produção* de uma matéria como essa. O que eles imaginam que o jornalista deva fazer para escrever uma pauta com esse tema?

Pré 2

Quiz – Tesouro natural

- **Habilidades trabalhadas:** D3, D18, D14.
- **Proposta da atividade:** inferir o sentido da palavra “natural”; reconhecer o efeito de sentido da afirmação de que o recife é o “mais novo” tesouro natural; identificar o relato de um fato na chamada.
- **Sugestões:** os alunos podem reescrever a chamada, de modo que o fato esteja descrito e uma opinião seja emitida sobre o que foi relatado.

Momento de leitura

Sugira que os alunos façam uma leitura silenciosa da matéria. Destaque a palavra “foz” e explique que essa palavra expressa o lugar onde os rios desembocam. Acrescente a informação de que os rios podem desaguar em outros rios, no mar, no oceano, em lagos ou em lagoas. Ressalte o fato noticiado: o que foi descoberto? Onde? Quando?

Questione se os alunos compreenderam o que torna a descoberta uma “tremenda surpresa” para os pesquisadores brasileiros e americanos. Pergunte aos alunos como esse “achado” pode ajudar a salvar outras formações desse tipo que estão em perigo no mundo. Proponha também a leitura da editoria Ciência e Tecnologia da edição 56, cuja chamada é “Corais ameaçados”. Nessa pauta, os alunos lerão sobre o processo de embranquecimento da Grande Barreira de Coral Australiana. Por último, resgate com os alunos o assunto central do último parágrafo.

Pós 1

Quiz – Descoberta incrível

- **Habilidades trabalhadas:** D1, D2, D8, D4, D15, D2, D15, D4, D4,
- **Proposta da atividade:** localizar informação sobre a suspeita dos pesquisadores sobre a barreira de corais na foz do rio Amazonas; relacionar palavras do texto, identificando o papel dos pronomes; estabelecer relação entre trechos; inferir a informação implícita sobre como essa descoberta pode ajudar a salvar outras formações de corais em risco.
- **Sugestões:** amplie o repertório dos alunos sobre a temática dos corais: proponha como lição de casa as atividades da edição 56, cuja chamada é “Corais Ameaçados”.

Pós 2

Associação – Surpresa no Amazonas

- **Habilidades trabalhadas:** D5.
- **Proposta da atividade:** conectar texto escrito e imagem, que sintetizam as principais informações do texto.
- **Sugestões:** peça que os alunos elaborem, em duplas, mais duas novas perguntas ao texto e achem imagens que representem as respostas de cada uma.



EDIÇÃO #94

CURATIVO DE PEIXE

Março de 2017

EDITORIA: Bem-Estar**DURAÇÃO:** 2 dias (com lição de casa)**ANOS:** 8º e 9º**ACESSE A MATÉRIA**

ORIENTAÇÕES GERAIS

"Médicos brasileiros são os pioneiros do mundo a testar a pele de peixe como curativo em pacientes com queimaduras". Essa é a manchete da matéria que os alunos lerão nesta editoria. O texto apresenta os benefícios do couro da tilápia como um curativo natural para queimaduras. Além disso, aborda o processo de tratamento do couro para esse fim específico. Leia com os seus alunos como e por quem essa pesquisa vem sendo desenvolvida. Descubra a relevância dessa descoberta!

Uma reportagem interessante para trabalhar o espírito investigativo com os alunos.

OBJETIVOS GERAIS

- Elaborar uma reportagem sobre os tratamentos para queimaduras já adotados nos hospitais;
- Identificar a finalidade da manchete;
- Refletir sobre o sentido da palavra "como";
- Inferir o sentido da palavra "pioneiro";
- Compreender o efeito de sentido da expressão "caiu no gosto";
- Entender o papel das conjunções "porém" e "no entanto";
- Refletir sobre o papel do verbo "pensou";
- Inferir os benefícios da pele de tilápia e os empecilhos para seu uso;
- Compreender a função do material radioativo;
- Inferir o sentido da palavra "promissor";
- Pensar sobre o que indica a palavra "desde";
- Identificar o pronome relativo;
- Entender o que torna a pele da tilápia promissora.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM – Conjunção (D15)

As conjunções adversativas "porém" e "no entanto" são trabalhadas na atividade de pós-leitura 01. Elas ligam orações e expressam ideia de oposição.

No texto, essas conjunções aparecem nos seguintes excertos: "Ele percebeu que o material era delicado, porém, ao mesmo tempo, resistente." e "Observando com mais atenção, no entanto, é possível ver que uma segunda pele foi colocada sobre os ferimentos por razões terapêuticas."

PLANO DE AULA GUTEN NEWS

Pré 1 Autoria – Novas alternativas

- **Habilidades trabalhadas:** D6.
- **Proposta da atividade:** elaborar uma reportagem sobre os tratamentos para queimaduras adotados nos hospitais ultimamente.
- **Sugestões:** essa é uma atividade que deve ser feita como lição de casa. Em classe, elaborem as perguntas que podem ser feitas para um especialista da área de medicina sobre os tratamentos feitos para queimados. Os alunos irão a campo para as entrevistas e pesquisas e, em seguida, realizarão a produção de suas reportagens.

Pré 2 Quiz – Curativo animal

- **Habilidades trabalhadas:** D12, D15, D3.
- **Proposta da atividade:** identificar a finalidade da manchete; refletir sobre o sentido do advérbio “como” no contexto da manchete; inferir o sentido da palavra “pioneiro”.
- **Sugestões:** analisem, coletivamente, as reportagens produzidas pelos alunos (proposta de lição de casa na pré-leitura 01). Revisem as manchetes elaboradas e reflitam se elas cumprem as suas finalidades. Proponha aos alunos uma correção coletiva desses títulos e peça que eles voltem às suas produções e corrijam o que for necessário.

Momento de leitura

Proponha uma leitura silenciosa da matéria. Ao final, pergunte o que os alunos viram de inovação em relação ao que descobriram em suas pesquisas e entrevistas. Discuta, com base na matéria, como a pele de tilápia foi descoberta e que atributos desse material chamou a atenção do médico pernambucano. Retome as vantagens relatadas sobre a pele do peixe no tratamento de queimaduras. Destaque também com os alunos o que é feito para que a pele se torne um curativo antisséptico. Pergunte ao grupo qual o papel do cobalto-60.

Frise o que dificulta o uso de outros tipos de pele - como a de porco - nos curativos das queimaduras e o que torna promissor o couro da tilápia.

Pós 1 Quis – Novo curativo!

- **Habilidades trabalhadas:** D18, D15, D18, D4, D4.
- **Proposta da atividade:** compreender o efeito de sentido da expressão “caiu no gosto”; entender o papel das palavras “porém” e “no entanto”; refletir sobre o papel do verbo “pensou”; inferir os benefícios da pele de tilápia; compreender a função do material radioativo no processo de preparação desse material.
- **Sugestões:** proponha um comparativo entre o tratamento com a pele de tilápia (relatado na reportagem do Guten News) e as informações descobertas por eles em suas pesquisas. O que mudou? O que permanece?

Pós 2 Quiz – Outra pele

- **Habilidades trabalhadas:** D3, D4, D3, D2, D4.
- **Proposta da atividade:** inferir o sentido da palavra “promissor” no contexto; inferir a informação sobre o que torna um empecilho o uso hospitalar da pele de tilápia; pensar sobre a palavra “desde” e o que ela indica; identificar o pronome relativo entre as alternativas da questão; entender o que torna a pele da tilápia promissora.
- **Sugestões:** sugira que os alunos compartilhem suas descobertas sobre o tratamento das queimaduras. Perguntem quem eles entrevistaram e quais respostas obtiveram. Será que algum dos entrevistados já conhecia esse novo tratamento? Eles tinham alguma opinião sobre o assunto?



EDIÇÃO #102 ÚTERO ARTIFICIAL

Maio de 2017

EDITORIA: Bem- Estar

DURAÇÃO: 1 dia

ANOS: 8º e 9º

ACESSE A MATÉRIA

ORIENTAÇÕES GERAIS

A editoria Bem-Estar desta semana relata sobre uma recente experiência divulgada na revista científica “Nature Communications”. A publicação divulga uma nova tecnologia que pode ajudar a salvar bebês prematuros. Cientistas do Centro de Investigação Fetal do Hospital Infantil da Filadélfia, nos Estados Unidos, querem aprimorar o tratamento de bebês prematuros e desenvolveram um útero artificial. O teste do novo aparelho foi realizado com seis cordeiros prematuros, que ficaram protegidos por essa sacola que garantiu o desenvolvimento saudável após o nascimento de forma prematura. Leia com os alunos sobre essa experiência de sucesso e aproveite para trabalhar questões éticas ligadas à pesquisa com animais na medicina. Trabalhe as habilidades argumentativas dos alunos e os convide a se posicionarem sobre o tema! Boas reflexões!

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender as discussões em torno de experiências realizadas na medicina com animais;
- Compreender a escolha da editoria em que a matéria foi publicada;
- Entender a expressão “Fora da barriga”;
- Refletir sobre o sucesso da experiência com cordeiros;
- Distinguir entre fato e opinião sobre fato em relatos da jornalista;
- Compreender a finalidade da criação de um útero artificial e seu funcionamento;
- Refletir sobre o que revela o sucesso da pesquisa;
- Inferir o efeito de sentido do advérbio “constantemente”;
- Perceber a relação de substituição entre palavras do texto;
- Entender o que surpreendeu a comunidade científica.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM – Advérbio (D18)

O advérbio é considerado uma palavra invariável que pode modificar o verbo, o adjetivo, ou outro advérbio. São classificados de acordo com a circunstância que expressam.

Na atividade de pós-leitura, o aluno refletirá sobre o uso do *advérbio de modo “constantemente”*. A habilidade trabalhada exige do aluno que ele perceba que o advérbio indica a frequência com que o líquido amniótico do útero artificial é filtrado.

PLANO DE AULA GUTEN NEWS

Pré 1

Autoria – Outros casos

- **Habilidades trabalhadas:** D6.
- **Proposta da atividade:** pesquisar sobre outros casos em que as pesquisas científicas usam animais em benefício do bem-estar humano. Em seguida, produzir um texto expositivo que explique uma dessas experiências.
- **Sugestões:** após a atividade e antes de clicar na matéria, promova uma discussão em que os alunos se coloquem diante das experiências realizadas na medicina com os animais. Quem do grupo é contra essa prática e quem é a favor? Peça que argumentem para defender seus pontos de vista. Após ler a matéria, retome os pontos discutidos.

Pré 2

Quiz – Nova experiência

- **Habilidades trabalhadas:** D4, D4, D4.
- **Proposta da atividade:** compreender a escolha da editoria em que a matéria foi publicada; entender a expressão “Fora da barriga”; refletir sobre o sucesso da experiência com cordeiros.
- **Sugestões:** discuta com os alunos sobre as suas escolhas na questão 01 do jogo. Peça que eles justifiquem as suas repostas. Por que eles escolheram a letra B? Por que as letras A e C estão incorretas?

Momento de leitura

Proponha uma leitura silenciosa da matéria. Reserve em sua aula, aproximadamente, 10 minutos para esse momento. Após a leitura, retome a discussão proposta na atividade de pré-leitura 01. Veja se os alunos mantêm suas posições sobre o tema, se gostariam de rever suas opiniões. Pergunte aos alunos o que eles compreenderam do útero artificial. Retome qual o objetivo da equipe médica ao criar essa tecnologia. Frise os pontos levantados no texto que explicam as características desse “pacote”. O que aconteceu com os bebês cordeiros? Qual a expectativa dos pesquisadores diante do sucesso da experiência? Ao final do texto, a jornalista aponta uma possível polêmica que pode gerar discussões sobre questões éticas, envolvendo a gestação humana. Que questão é essa? O que defende o médico diretor do Hospital onde foi realizada a pesquisa?

Pós 1

Quiz – Condições perfeitas

- **Habilidades trabalhadas:** D14, D4, D4, D4, D18.
- **Proposta da atividade:** distinguir entre fato e opinião sobre fato em relatos da jornalista; compreender a finalidade da criação de um útero artificial; entender o funcionamento do útero artificial; refletir sobre qual expressão revela o sucesso da pesquisa.
- **Sugestões:** retome com os alunos a discussão sobre o que garantiu o desenvolvimento dos bebês cordeiros. Reflita com os alunos sobre as possíveis questões éticas levantadas pelo médico responsável pela pesquisa.

Pós 2

Quiz – Nova chance

- **Habilidades trabalhadas:** D18, D2, D1.
- **Proposta da atividade:** inferir o efeito de sentido do advérbio “constantemente”; perceber a relação de substituição das palavras “pacote”, “sacola” e “dispositivo”; localizar a informação sobre o motivo da surpresa da comunidade científica.
- **Sugestões:** amplie a discussão sobre a relação entre as palavras no texto. Pergunte aos alunos que outras palavras na matéria fazem a função de evitar repetição.



EDIÇÃO #108

TRANSTORNO ALIMENTAR

Junho de 2017

EDITORIA: Bem- Estar**DURAÇÃO:** 1 dia**ANOS:** 8º e 9º[ACESSE A MATÉRIA](#)

ORIENTAÇÕES GERAIS

A reportagem anuncia uma descoberta na área da saúde, mais especificamente na área de transtorno alimentar – anorexia, uma doença que afeta milhares de mulheres em todo o mundo. Um grupo formado por mais de 200 pesquisadores ligados à Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte - nos Estados Unidos - analisou o material genético presente em células de 3.495 pessoas que sofrem de anorexia. Ao comparar esses dados com os de pessoas que não sofrem desse transtorno, perceberam um pedaço de gene que seria responsável direto pelo desenvolvimento da doença. Para entender melhor os resultados, o Guten News entrevistou o psiquiatra Antônio Geraldo da Silva, que explica ao nosso leitor o significado dessa descoberta. Boa leitura!

OBJETIVOS GERAIS

- Inferir informação sobre a novidade anunciada na matéria;
- Pensar sobre o sentido da palavra “específico”;
- Reconhecer o efeito de sentido dos dados numéricos na manchete da matéria;
- Compreender o efeito de sentido da palavra “ligada”;
- Entender a função do subtítulo da manchete;
- Compreender a escolha da editoria da matéria;
- Identificar o tema central da matéria;
- Pensar sobre o papel do pronome relativo “que” em diferentes trechos do texto;
- Perceber o tema central de uma das respostas do entrevistado;
- Entender o sentido de “predominantemente”;
- Localizar a informação sobre como a anorexia desenvolve-se;
- Entender o efeito de sentido do advérbio “geralmente”.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM – Pronome relativo (D2)

Os pronomes relativos, além de serem sintaticamente importantes por ligarem orações subordinadas adjetivas às orações principais, funcionam como elementos coesivos no texto. Ao retomarem um termo, evitam sua repetição.

Na reportagem, o pronome relativo “que” retoma a palavra “suspeita” no seguinte trecho: “A descoberta confirma uma suspeita, que cientistas e médicos tinham há certo tempo: (...)”.

PLANO DE AULA GUTEN NEWS

Pré 1 Quiz – Atenção à saúde

- **Habilidades trabalhadas:** D4, D3, D18.
- **Proposta da atividade:** inferir informação sobre a novidade anunciada na matéria; pensar sobre o sentido da palavra “específico”; reconhecer o efeito de sentido dos dados numéricos na manchete da matéria.
- **Sugestões:** aprofunde a discussão com os alunos sobre a importância dos dados estatísticos: como interpretá-los? Qual sua importância na comprovação de fatos? Quais são os profissionais que trabalham com estatísticas e números? Esse tipo de dado é interpretado de maneira subjetiva ou objetiva?

Pré 2 Quiz – Imagem genética

- **Habilidades trabalhadas:** D18, D4, D4.
- **Proposta da atividade:** refletir sobre o efeito de sentido da palavra “ligada”; entender a função do subtítulo da manchete; pensar sobre a escolha da editoria da matéria.
- **Sugestões:** peça que seus alunos compartilhem as respostas sobre a escolha da editoria em que a matéria poderia ser publicada. Pensem juntos sobre como poderiam reescrever a manchete caso a reportagem fosse publicada em: uma revista direcionada para meninas adolescentes; uma revista para médicos; um jornal sensacionalista. Haveria diferença na linguagem?

Momento de leitura

Proponha aos alunos uma leitura silenciosa. Reserve para esse momento, aproximadamente, 10 minutos. Ao final da leitura, retome o fato anunciado: o que aconteceu pela primeira vez na história? Frise que a anorexia não é uma doença de causa única, mas resultante da combinação de vários fatores. Peça que eles localizem essa informação no texto. Converse com o grupo sobre a relevância de se trazer uma entrevista com especialista em uma reportagem com esse tema. Aproveite para alertá-los sobre a importância de se checar, sempre, a veracidade das notícias, das fontes, do canal etc. Ao final da leitura, pergunte aos alunos o que mais chamou a atenção deles em relação às respostas do psiquiatra. Boa leitura!

Pós 1 Quiz – Informe-se!

- **Habilidades trabalhadas:** D6, D2, D18, D6, D18.
- **Proposta da atividade:** identificar o tema central da matéria; identificar o que retoma o pronome relativo “que”; compreender a função sintática desse pronome no contexto; perceber o tema central de uma das respostas do entrevistado; entender o sentido de “predominantemente”.
- **Sugestões:** proponha, em sala, uma discussão sobre o tema do transtorno alimentar. Conte o que sabe ou testemunhou sobre a doença para que eles se sintam à vontade em contribuir com a discussão. Uma oportunidade para orientar e conhecer mais de perto seus alunos.

Pós 2 Quiz – ocorre na adolescência

- **Habilidades trabalhadas:** D1, D18, D2.
- **Proposta da atividade:** localizar a informação sobre como a anorexia desenvolve-se; entender o efeito de sentido de “geralmente”; pensar sobre o pronome “que” e o que ele retoma no texto.
- **Sugestões:** para sistematizar as informações aprendidas com a matéria, peça que os alunos, em trios, elaborem mais duas perguntas sobre o tema. Eles podem buscar as respostas na internet (orientar os a procurar por fontes confiáveis). Uma outra sugestão é convidar um médico especialista para um bate-papo com os alunos.

GUTEN

Religião em pauta

Outubro de 2017

Matéria Nº 776

EDITORIA: Brasil

ANOS: 8º ano - 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A editoria Brasil desta semana apresenta aos leitores as questões envolvidas na polêmica sobre ensino religioso em escolas públicas, ocorrida no Supremo Tribunal Federal, no mês de setembro. A Procuradoria-Geral da República entrou com uma ação no STF, contendo um pedido de proibição do chamado ensino confessional (que abrange apenas uma religião), bem como da contratação de professores ligados a uma doutrina específica. Diante desse pedido, os ministros do STF, instância mais importante da justiça no Brasil, votaram, expondo seus argumentos com base no entendimento do que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por seis votos a cinco, o STF negou o pedido. Leia para os alunos o que diz a LDB, os argumentos dos ministros do STF e como a presidente dessa instituição definiu o caso. Boas reflexões!

Objetivos gerais

- Compreender como as leis brasileiras regulam, ao longo do anos, o ensino religioso nas escolas públicas;
- Compreender qual foi o fato recente que colocou a religião em pauta;
- Entender que as instituições citadas na manchete são as escolas públicas;
- Compreender o que foi definido pelo STF;
- Identificar em que a PGR se baseou para levar a ação ao tribunal;
- Compreender o que é Estado laico;
- Perceber diferentes pontos de vista presentes nos argumentos dos ministros do STF;
- Inferir o sentido do verbo "aderir";
- Reconhecer a função das aspas;
- Identificar o argumento do ministro Alexandre de Moraes;
- Entender o que tornou o pedido da PRG improcedente, segundo a presidente do STF;
- Elaborar uma proposta para o ensino religioso nas escolas públicas, com base na matéria lida, em trecho da LDB e em diferentes depoimentos sobre o assunto.

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - Pronome - D2

Os pronomes demonstrativos podem ser estudados em relação ao tempo, ao espaço e ao discurso. No discurso, eles têm a função de retomar (relação anafórica) ou anunciar (relação catafórica) informações.

Na reportagem, a jornalista, ao apresentar a definição de Estado laico, utiliza a expressão "isso significa". Na atividade de pós-leitura, os alunos devem identificar o que o pronome demonstrativo "isso" retoma no contexto.

PRÉ 1 AUTORIA - Ensino religioso**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Construir uma linha do tempo com as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos em relação à regulamentação do ensino religioso no Brasil.

Sugestões:

Ao final das produções dos alunos, retome as mudanças ocorridas em relação à obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. Qual o objetivo do ensino na época dos jesuítas? Havia, em alguma época, uma religião oficial no Brasil? Quando aconteceu a separação entre Estado e Religião? O que diz a lei sobre o ensino religioso atualmente?

PRÉ 2 QUIZ - Acontece nas escolas!**Descritores do SAEB:** D2, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Compreender qual foi o fato recente que colocou a religião em pauta; entender que as instituições citadas na manchete são as escolas públicas; perceber, pela leitura da manchete, o que foi definido pelo STF.

Sugestões:

Retome com os alunos o que deu início à polêmica sobre o ensino religioso na educação pública. Peça para que eles antecipem os possíveis argumentos da PGR para entrar com essa ação e os possíveis argumentos do STF para negar esse pedido. Anote na lousa os principais pontos discutidos, para que possam se revistos após a leitura da matéria.

MOMENTO DE LEITURA

Proponha uma leitura silenciosa da reportagem. Ao final, discuta o que os alunos compreenderam sobre ensino confessional. Retome o pronome “isso”, no primeiro parágrafo, que recupera o conceito de Estado laico. Pergunte aos estudantes a relação entre o conceito de Estado laico e o pedido da PGR. Nos parágrafos que apresentam os argumentos dos ministros que aprovaram o pedido, retome o que os alunos entendem sobre tornar a disciplina plural e neutra e sobre como o ensino não confessional pode promover a tolerância. No parágrafo seguinte, a jornalista inicia o relato dos argumentos que negaram o pedido da PGR. Ressalte a palavra “divergência”, que abre o trecho e traz o argumento do ministro Alexandre de Moraes. O que Moraes defende e o que significa, nesse contexto, uma matrícula “facultativa”? Ressalte que a presidente do STF desempatou a votação. Pergunte aos alunos sobre o argumento defendido por ela, segundo o qual a ação é improcedente. Boas reflexões!

PÓS 1 QUIZ - Confessional**Descritores do SAEB:** D4, D2, D21, D3, D17, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Identificar o conceito constitucional em que a PGR se baseou para pedir a proibição do ensino confessional; compreender o que é Estado laico; perceber diferentes pontos de vista presentes nos argumentos dos ministros do STF; inferir o sentido do verbo “aderir”; reconhecer a função das aspas, marcando a fala do ministro Barroso; identificar o argumento do ministro Alexandre de Moraes; entender o que tornou o pedido da PRG improcedente, segundo a presidente do STF

Sugestões:

Peça que os alunos voltem ao texto e localizem dois argumentos que são complementares em suas ideias e justifiquem suas repostas.

PÓS 2 AUTORIA - Como você faria?**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Elaborar uma proposta para o ensino religioso nas escolas públicas, com base na matéria lida, em trecho da LDB e em diferentes depoimentos sobre o assunto.

Sugestões:

Ao final das produções, peça que os alunos apresentem oralmente suas propostas e defendam seus pontos de vista. Se houver discordâncias entre as propostas, promova um debate entre eles, visando ao aprendizado tanto da escuta de diferentes argumentos quanto da capacidade argumentativa.

GUTEN

Livres para dirigir

Outubro de 2017

Matéria Nº 778

EDITORIA: Mundo

ANOS: 8º ano - 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A editoria Mundo desta semana informa sobre um decreto do governo saudita que autoriza mulheres do país a dirigirem. Segundo o rei Salman bin Abdulaziz Saud, as carteiras de habilitação serão emitidas para as mulheres a partir de junho de 2018. Leia com os alunos sobre o que essa decisão representa e qual o papel da religião nas leis do Estado. A matéria revela ainda divergentes opiniões sobre as motivações da alteração. As disciplinas de língua portuguesa e história podem aproveitar o texto para promover reflexões acerca dos aspectos econômicos, políticos e religiosos que perpassam as decisões na Arábia Saudita. Boa leitura!

Objetivos gerais

- Deduzir, através da leitura dos títulos, a temática da matéria;
- Compreender o posicionamento do líder político em relação à nova lei;
- Compreender o posicionamento dos que criticam a monarquia saudita em relação à nova lei;
- Pesquisar informações sobre o funcionamento do governo, da religião, da economia e das relações internacionais na Arábia Saudita;
- Produzir texto de opinião, de forma a defender o próprio ponto de vista sobre as motivações da decisão do rei ao permitir que mulheres dirijam no país;
- Refletir sobre a editoria em que o texto se encontra;
- Entender o sentido da palavra "guiar" e a função da palavra "que" nos respectivos contextos;
- Perceber o efeito de sentido das expressões "grão de areia" e "imensa duna".

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - Conjunção integrante - D15

A palavra "que" pode assumir a função de pronome relativo, o qual retoma termos já mencionados no texto, mas também pode assumir a função de conjunção integrante. Na atividade, o aluno deve reconhecer a função da palavra "que" enquanto conjunção integrante no trecho: "(...) afirmam que a permissão para dirigir pouco tem a ver com as reivindicações das mulheres."

PRÉ 1 AUTORIA - Amplie o repertório**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Pesquisar informações sobre a forma de governo da Arábia Saudita, assim como sobre a religião do país, sua economia e suas relações internacionais

Sugestões:

Auxilie os alunos nessa pesquisa, cujo objetivo é contextualizar a decisão do rei. Segue sugestão de leitura:

<https://www.todamateria.com.br/arabia-saudita/>

PRÉ 2 QUIZ - Acontece no mundo**Descritores do SAEB:** D3, D6, D4**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Entender o sentido da palavra "guiar" no contexto; deduzir, pela leitura dos títulos, a temática da matéria; refletir sobre a editoria em que se encontra publicada.

Sugestões:

Desafie os alunos a produzirem, em duplas, uma nova manchete para a reportagem, levando em conta que ela será publicada na editoria Economia. Qual enfoque poderia ter o título nesse caso?

MOMENTO DE LEITURA

Proponha uma leitura silenciosa da matéria. Ao final, divida a sala em grupos de quatro alunos. Cada grupo deve ter:

- o leitor: relê a matéria em voz alta;
- o questionador: elabora perguntas sobre o sentido de palavras e/ou expressões;
- o elaborador de sínteses: resume, para o grupo, cada parágrafo lido;
- o elaborador de questões: elabora duas questões de compreensão global do tema.

Auxilie os grupos através de alguns exemplos. Pergunte o sentido de decreto, por exemplo. Evidencie que o parágrafo inicial apresenta o fato recente. Pergunte qual é o fato. Frise o sentido da palavra "hoje" no segundo parágrafo. Boa leitura!

PÓS 1 QUIZ - Nova conquista**Descritores do SAEB:** D4, D15, D18, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Compreender o posicionamento do líder político em relação à nova lei do país; entender a função da palavra "que" no contexto; perceber o efeito de sentido das expressões "grão de areia" e "imensa duna"; compreender o posicionamento dos que criticam a monarquia saudita em relação à nova lei.

Sugestões:

Retome com os alunos o que compreenderam acerca da sharia. Para ampliar o repertório sobre o tema, sugira a leitura do link abaixo:

<https://www.significados.com.br/sharia/>

PÓS 2 AUTORIA - Medida histórica**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Produzir texto de opinião, de forma a defender o próprio ponto de vista sobre a motivação da decisão do rei saudita ao permitir que mulheres dirijam no país. O aluno deve levar em conta os diferentes argumentos levantados na matéria.

Sugestões:

Ao final das produções, promova um debate em classe, para que os alunos compartilhem seus pontos de vista. Divida o grupo de acordo com as distintas opiniões e peça que argumentem, dessa vez oralmente, defendendo seus posicionamentos. Caso haja uma coerência entre as opiniões sobre o que, de fato, motiva a decisão do rei, simule uma situação em que um grupo defenderá a motivação econômica e outro defenderá a motivação social, isto é, que a decisão estaria pautada na ampliação dos direitos das mulheres.

GUTen

Desentendimento

Outubro de 2017

Matéria Nº 784

EDITORIA: Mundo

ANOS: 8º ano - 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A editoria Mundo desta semana anuncia a saída dos Estados Unidos da Unesco. O Guten News relata para seus leitores o histórico da criação desse órgão e das relações que os EUA vêm estabelecendo com o mesmo desde então. Discuta com os alunos sobre o que motivou a entrada do país na Unesco, o que abalou a relação entre ambos durante a Guerra Fria e o que, recentemente, levou ao anúncio da saída do país da organização. Uma matéria que possibilita o entendimento sobre as relações políticas entre Estados Unidos e Israel. Proponha, em sala de aula, um trabalho entre as áreas de língua portuguesa e história para contextualizar essa recente decisão. Boa leitura!

Objetivos gerais

- Inferir a informação de que o "desentendimento" citado na chamada refere-se à relação entre Estados Unidos e Unesco;
- Entender o papel da Unesco e a relevância da saída dos Estados Unidos desse órgão;
- Identificar o que motivou a saída dos EUA da Unesco durante a Guerra Fria e o que motivou a saída atual;
- Inferir o sentido da palavra "resoluções" e o efeito de sentido da palavra "braço" no contexto;
- Refletir sobre as distintas funções assumidas pela palavra "que";
- Produzir um texto de opinião sobre a saída dos EUA da Unesco.

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - Pronome relativo - D19

Os pronomes relativos substituem nomes já citados anteriormente e estabelecem relações entre orações.

Na reportagem, apresentamos o pronome relativo "que" e pedimos que o aluno reflita sobre a função do mesmo no contexto, diferenciando-a dos casos em que ele pode assumir função de conjunção.

PRÉ 1 AUTORIA - Unesco

Descritores do SAEB: D6

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Pesquisar sobre o papel da Unesco para compreender a relevância e os impactos da saída dos EUA desse órgão.

Sugestões:

Segue sugestão para a pesquisa dos alunos:

<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

PRÉ 2 QUIZ - Atualidade!

Descritores do SAEB: D19, D3, D4

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Identificar a classe gramatical do pronome relativo "que" e sua função em trecho do texto; inferir o sentido da palavra "resoluções" no contexto; inferir que o "desentendimento" citado na chamada refere-se à relação entre EUA e Unesco.

Sugestões:

Explore a parceria entre as áreas de história e língua portuguesa, retomando o que os alunos já sabem sobre as relações entre EUA e Israel. Pergunte-lhes suas hipóteses acerca de quais decisões relacionadas a Israel podem ter afetado a saída dos EUA da Unesco. Anote-as na lousa, antes de clicar na matéria, para que possam ser retomadas após leitura.

MOMENTO DE LEITURA

Proponha uma leitura silenciosa da reportagem. Planeje, para esse momento, aproximadamente 10 minutos. Ao final, retorne com os alunos o que motivou a jornalista a iniciar o texto citando a Segunda Guerra Mundial. No meio do primeiro parágrafo, resalte a expressão "à época" e a que se refere. No parágrafo seguinte, evidencie a palavra "anúncio" e o artigo definido que a precede. Resalte que o artigo denota se tratar de um anúncio já citado no texto anteriormente. Que anúncio é esse? Adiante, resalte que as aspas indicam um pronunciamento americano em relação à saída da Unesco. Qual o motivo dessa pontuação? Resalte a palavra "descontentamento", também precedida de artigo definido "o". Pergunte aos alunos de que descontentamento a jornalista fala nesse trecho. Discutam o efeito de sentido da expressão "gota d'água" no quinto parágrafo. O que foi a "gota d'água" para os americanos? Pergunte, ainda, qual o tema central do último tópico.

PÓS 1 QUIZ - Briga antiga

Descritores do SAEB: D4, D1, D4, D4, D4, D18, D19

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Compreender qual o papel da Unesco e da ONU; entender o que motivou a saída dos EUA da Unesco recentemente; identificar o que motivou saída similar durante a Guerra Fria; reconhecer o efeito de sentido da palavra "braço" no contexto; refletir sobre as distintas funções assumidas pela palavra "que".

Sugestões:

Discuta com os alunos as diferentes funções que a palavra "que" pode assumir no texto. Leia a definição no dicionário Aulete, por exemplo, e explique os contextos em que essa palavra aparece, ora como pronome indefinido, ora como pronome relativo, ora como conjunção. Tentem ampliar os exemplos, para além daqueles apresentados no Aulete:

<http://www.aulete.com.br/que>

PÓS 2 AUTORIA - Qual o impacto?

Descritores do SAEB: D6

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Apresentar o próprio ponto de vista em relação à saída dos Estados Unidos da Unesco.

Sugestões:

Antes de produzirem os textos de opinião, releiam juntos os argumentos dos EUA para sua saída da Unesco e as observações da atual diretora da Unesco. Tracem, coletivamente, os diferentes pontos de vista que envolvem a decisão americana, os quais embasarão a escrita dos alunos.

GUTen

Mães jovens

Março de 2018

Matéria Nº 862

EDITORIA: Bem-Estar

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria apresenta dados do relatório da Organização Mundial da Saúde sobre a gravidez na adolescência a fim de alertar sobre essa questão. De acordo com o registro, a cada mil adolescentes brasileiras, 68,4 engravidaram. O relatório indica possíveis consequências da gravidez para essas garotas e sugere maneiras de intervir no problema.

A reportagem pode fornecer uma oportunidade para trabalhar em parceria com professores de Biologia e de Humanas sobre a temática da sexualidade na adolescência e sobre métodos contraceptivos. Além disso, pode propiciar um debate transversal sobre gênero e machismo, de modo a desfazer mitos e preconceitos, criando um discurso de acolhimento e respeito entre os estudantes.

Objetivos gerais

- Analisar uma reportagem que alerta sobre o problema da gravidez na adolescência;
- Ampliar o conhecimento sobre sexualidade, gravidez na adolescência, maternidade, métodos contraceptivos e empoderamento feminino;
- Compreender as causas e consequências da gravidez na adolescência;
- Conhecer um problema social e praticar a tolerância e o respeito à identidade de uma pessoa;
- Relacionar textos verbais a textos não verbais para conhecer mais informações sobre gravidez na adolescência;
- Debater sobre machismo na maternidade;
- Produzir um relatório sobre planejamento reprodutivo.

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 -Preposição

As preposições são utilizadas para relacionar dois termos de uma oração, de forma que o sentido do primeiro é complementado ou explicado pelo segundo.

Para responder à questão 1, da pré-leitura 2, o aluno precisará analisar o efeito de sentido expresso pelo uso da preposição "em" em três situações diferentes, nas quais ela faz indicação de período, lugar e amostragem.

PRÉ 1 ASSOCIAÇÃO - Aspectos do proble...**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Relacionar textos verbais a textos não verbais para conhecer mais informações sobre gravidez na adolescência no Brasil.

Sugestões:

Antes da leitura da reportagem, em parceria com um professor de Biologia, proponha uma conversa introdutória sobre métodos contraceptivos e gravidez. Trabalhe com tópicos e linguagem apropriada para a realidade da sala, de modo que nenhum estudante se sinta exposto ou desconfortável.

PRÉ 2 QUIZ - Antes de ler**Descritores do SAEB:** D15, D3, D17, D4**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Identificar o sentido expresso pela preposição “em” no trecho; inferir o significado de “empoderamento”; identificar o sentido expresso pela pontuação; inferir o motivo para que mães jovens parem de estudar.

Sugestões:

Introduza a questão da gravidez na adolescência a partir de uma entrevista com uma mulher que foi mãe jovem. Para tanto, sugira a leitura de “Ser mãe jovem entrevista com Nathalia Hoss – Luta que pariu”, da Revista Capitoline. Disponível em: <http://www.revistacapitoline.com.br/ser-mae-jovem-entrevista-com-nathalia-hoss-luta-que-pariu/>

MOMENTO DE LEITURA

Durante a leitura da reportagem, destaque a estratégia utilizada para que o leitor se impressione com os dados. Realce os dados apresentados, comparando o índice brasileiro com aqueles da América Latina e do mundo.

Em seguida, chame a atenção para o fato de tanto no texto quanto nos dados estatísticos só estarem mencionadas informações sobre as meninas grávidas, o que associa de forma indireta a gravidez à responsabilidade da mulher. Faça uma experiência com os alunos propondo que adaptem o texto para revelar informações sobre os pais dessas crianças. Como exemplo, faça isso na chamada e na manchete da reportagem; você pode apresentar as seguintes alternativas de chamada e subtítulo: “Pais jovens”, “Relatório mostra que 68,5 em cada mil casais formados por um homem ou adolescente e uma adolescente de 15 a 19 anos tiveram filhos entre 2010 e 2015”. Relacione isso à última frase da reportagem: a sugestão da OMS para que se incentive no mundo a igualdade entre gêneros.

PÓS 1 QUIZ - Lendo acima da média**Descritores do SAEB:** D6, D4, D1, D1**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Identificar o tema central da reportagem; identificar a estratégia utilizada pela autora para que o leitor compreenda a dimensão do problema da gravidez na adolescência; localizar no texto as consequências da gravidez precoce e ações para evitá-la.

Sugestões:

Promova uma conversa sobre machismo na maternidade e sobre empoderamento feminino. Como disparador, sugira que assistam ao vídeo “Machismo na maternidade”, do TEDx Talks. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=n32rp06PqfQ>.

PÓS 2 AUTORIA - Levando informação**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Elaborar um relatório sobre possíveis atividades desenvolvidas em um curso sobre planejamento reprodutivo.

Sugestões:

Para ajudar os alunos a elaborar esse texto, proponha um debate sobre empoderamento feminino e sobre violência à mulher. Como pano de fundo, sugira que leiam o texto “Apoio, prevenção e empoderamento de mães adolescentes”, da ONG Todos pela Educação. Disponível em:

www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33597/apoio-prevencao-e-empoderamento-de-maes-adolescentes/

GUTen

Emoção na arena

Maio de 2018

Matéria Nº 902

EDITORIA: Comportamento

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria informa sobre um torneio internacional de Clash Royale, o Clash Royale Nations Cup, que reuniu 64 países e cerca de 400 jogadores desse game de estratégia para smartphone. Além disso, são apresentadas informações sobre a competição e sobre o funcionamento do jogo. O tema pode instigar a curiosidade dos alunos sobre os campeonatos de jogos e sobre o funcionamento desse game, que está disponível gratuitamente, o pode favorecer o engajamento na realização das atividades. Ademais, é possível realizar um trabalho em paralelo com o tema da Copa do Mundo de Futebol, sobre o objetivo desses eventos de caráter mundial e ainda sobre a visibilidade aos esportes eletrônicos.

Objetivos gerais

- Analisar uma reportagem que informa sobre o torneio internacional de Clash Royale, o Clash Royale Nations Cup;
- Analisar dados apresentados na reportagem sobre o funcionamento do jogo e da competição;
- Ampliar o conhecimento sobre "e-sports", ou esportes eletrônicos;
- Relacionar textos verbais a textos não verbais para conhecer mais informações sobre a Crown Championship;
- Realizar uma pesquisa sobre outros campeonatos de e-sport;
- Elaborar o roteiro de um vídeo para Youtube com o intuito de produzir um bolão sobre a final da Copa de Clash Royale.

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 - Pronomes relativos

Os pronomes relativos fazem referência aos termos que os antecedem: um adjetivo, um pronome, um substantivo, um advérbio ou uma oração. Para responder à questão 4, da pré-leitura 2, o aluno precisará analisar que o pronome relativo "cuja" introduz uma oração adjetiva (a fórmula do torneio).

PRÉ 1 ASSOCIAÇÃO - Nações de gamers

Descritores do SAEB: D5

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Relacionar textos verbais a textos não verbais para conhecer mais informações sobre a Crown Championship.

Sugestões:

Durante a atividade, faça uma sondagem com os alunos sobre os games que eles jogam. O objetivo é introduzir a ideia de esportes eletrônicos e, em seguida, promover uma conversa sobre os estereótipos relacionados aos gamers.

PRÉ 2 QUIZ - Pré-disputa

Descritores do SAEB: D18, D18, D17, D15

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Reconhecer o efeito de sentido produzido pela palavra "terreno", no contexto; reconhecer o efeito de sentido produzido pela expressão "game de estratégia", no contexto; analisar a função dos parênteses em determinado trecho; reconhecer a função do pronome relativo no trecho.

Sugestões:

Depois de trabalhar informações sobre o Crow Championship, proponha aos alunos que realizem pesquisas sobre outros campeonatos de e-sport. Para auxiliá-los nessa tarefa, apresente o site Versus, editado pela gamer Barbara Gutierrez. Disponível em:

<https://vs.com.br/>

MOMENTO DE LEITURA

Destaque como a jornalista estabelece relação entre a Copa do Mundo de Futebol e o Clash Royale Nations Cup, a fim de despertar a curiosidade daqueles que se interessam por esse tipo de evento de nível internacional. Além disso, essa analogia cumpre o objetivo de mostrar que os esportes eletrônicos também possuem um caráter sério, de relevância internacional, para desestigmatizar os gamers.

No segundo parágrafo, realce como a jornalista se direciona para o leitor a fim de reforçar o quanto conhecido é esse game por meio de uma pergunta retórica. Em seguida, mostre como a referência ao jogo Pokémon Go reforça a popularidade do game em destaque.

Evidencie a divisão do texto em "Países do mundo, à arena!", para apresentar o funcionamento da competição. No último parágrafo, realce outro momento de interlocução com o leitor, a última oração, que visa engajá-lo para que assista à competição transmitida pela Liga de Videojogos Profissional.

PÓS 1 QUIZ - Após a disputa

Descritores do SAEB: D6, D17, D4, D1, D18

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Reconhecer o tema central do texto; analisar a função das aspas em um trecho da reportagem; inferir o sentido da chamada da reportagem; localizar na matéria o funcionamento da Copa de Clash Royale; reconhecer o efeito de sentido provocado pela expressão "apimentar".

Sugestões:

Depois da leitura do texto, desenvolva uma atividade sobre campeonatos de games e sobre o preconceito enfrentado por esses jogadores. Em seguida, proponha uma conversa a respeito de como os jogos estão presentes em diferentes âmbitos da nossa vida. Para introduzir a questão, apresente trechos do livro "Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura", de Johan Huizinga, da editora Perspectiva.

PÓS 2 AUTORIA - Um bolão!

Descritores do SAEB: D6

Habilidades da BNCC:

Habilidades não mapeadas para este plano de aula

Proposta da atividade:

Elaborar o roteiro de um vídeo para YouTube que introduz um bolão da Copa de Clash Royale de 2018.

Sugestões:

Antes de escreverem o roteiro do vídeo, sugira aos alunos que não conhecem o jogo a experimentar algumas partidas do game. Em seguida, apresente a eles a página do YouTube Gaming de Clash Royale, para que busquem inspiração sobre como motivar os gamers a participar do bolão. Disponível em:

<https://gaming.youtube.com/game/UCbadKBJT1bE14AtfBnsw27g>

GUTen

Mistério no espaço

Dezembro de 2018

Matéria Nº 1046

EDITORIA: Ciência e Tecnologia

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria trata do avistamento, através de telescópio em ilha no Havaí, de objeto interestelar que os astrônomos estão tendo dificuldade de classificar entre os fenômenos conhecidos.

O texto traz as características do objeto que levam a tais dificuldades e a polêmica sobre a possibilidade levantada de ele ser um equipamento alienígena.

Por tratar de astronomia, tema sempre atrativo, com foco em um objeto que intriga até os cientistas, a matéria será, com certeza, de interesse dos alunos.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 5

Competências de Linguagem

CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 3, CLP 5, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF69LP07, EF69LP05, EF69LP17,
EF09LP09, EF69LP03, EF09LP08

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 - Locução conjuntiva

As locuções conjuntivas têm a mesma função que as conjunções, ou seja, unem orações agregando sentido.

Na atividade de pós-leitura 2, questão 5, o aluno precisará identificar a função discursiva da locução "apesar disso".

PRÉ 1 AUTORIA - Mistério na narrativa**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP07

Proposta da atividade:

Escrever uma narrativa de ficção científica cujo pano de fundo seja um mistério ainda não desvendado pelos astrônomos.

Sugestões:

Peça que os alunos leiam as matérias sugeridas nos links e abra debate com a classe, estimulando a imaginação; pode-se discutir, por exemplo, hipóteses que expliquem Vênus ter sido como a Terra, mas ter se modificado, ou sobre como deve ser viver em um planeta onde o ano dure 8 de nossas horas. Oriente-os a ler com atenção as instruções da atividade, lembrando as características do narrador-testemunha.

PRÉ 2 QUIZ - Antes da visita**Descritores do SAEB:** D3, D4, D17, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP07, EF69LP17, EF09LP09, EF69LP17

Proposta da atividade:

Deduzir o significado de "sonda" pelo contexto; inferir o teor da matéria pelo subtítulo da manchete; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da vírgula em trecho; inferir a relação de sentido entre a chamada e a manchete.

Sugestões:

Trabalhe a questão 2 em classe, orientando o raciocínio pedido por este tipo de questão. Mostre que o conhecimento da função de uma matéria jornalística já possibilita que se descartem as alternativas A e E. Ressalte que a própria citação de Oumumua mostra que ele é o tema da matéria e não um detalhe, como propõe a alternativa D. Comente também sobre o equívoco quanto ao leitor colocar suas impressões pessoais no texto, da alternativa B.

MOMENTO DE LEITURA

Leia a chamada e a manchete com a classe, comentando que não há informações suficientes nelas para que se saiba por que o objeto intrigou os cientistas, embora "forma de charuto e 800 metros de comprimento" dê uma pista. Oriente os alunos a lerem a matéria prestando atenção na função de cada parágrafo. Aponte que o primeiro e o segundo introduzem o tema, trazendo o histórico do avistamento do estranho objeto. O terceiro parágrafo levanta a hipótese alienígena, enquanto o quarto, a refuta; ressalte a expressão "para acreditar nesta hipótese", indício de que o próprio jornalista a rejeita. O quinto parágrafo reforça a falta de informação sobre o Oumumua, partindo da problemática de qualquer definição. O sexto parágrafo comenta o esforço contínuo dos cientistas, finalizando com uma dose de suspense. Retome o comentário inicial, por fim, apontando que é apenas na metade do texto que o leitor leigo percebe ser o formato do objeto a maior causa de estranhamento.

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexões espaciais**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Associar corretamente textos a imagens para revisar pontos de relevo da matéria lida.

Sugestões:

Identifique, entre os alunos, aqueles que se identificam com a hipótese de que Oumumua é um objeto alienígena e aqueles que a refutam. Organize um debate entre esses dois grupos, estimule-os a trazer outros argumentos além dos presentes na matéria, dê tempo para a pesquisa se for necessário. Instrua-os a ouvir o colega até o fim antes de responder, estabeleça tempo de fala e de réplica se os ânimos estiverem exaltados.

PÓS 2 QUIZ - Leitura sem mistério**Descritores do SAEB:** D6, D1, D4, D1, D15**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP03, EF69LP17, EF69LP03, EF09LP08

Proposta da atividade:

Identificar, de forma completa, o tema da matéria; localizar, no texto, o que se sabe com certeza acerca do Oumumua; inferir quais elementos do segundo parágrafo ajudam o leitor a perceber que a hipótese alienígena é viável; identificar alternativa que apresenta um argumento favorável e outro contrário à hipótese da vela solar, segundo a matéria; estabelecer a função lógico-discursiva do conectivo "apesar disso".

Sugestões:

Trabalhe a questão 2 em classe, orientando os alunos quanto à necessidade de leitura e releitura atenta do texto e do enunciado para responder a esse tipo de questão. Ressalte que a questão pede as certezas sobre o objeto e várias alternativas tratam de hipóteses levantadas sobre Oumumua.

GUTen

Universo primitivo

Janeiro de 2019

Matéria Nº 1028

EDITORIA: Ciência e Tecnologia

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A reportagem noticia que um time internacional de astrônomos anunciou em outubro a identificação do maior protossuperaglomerado de galáxias já encontrado no espaço, batizado de Hyperion. O texto explica os conceitos de algumas de suas palavras-chave como "galáxias" e "proto". Tratando de um tema bem curioso, isto é, como se deu essa recente descoberta acerca do Universo, a matéria pode ser trabalhada na parceria entre as áreas de Língua Portuguesa e Ciências.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 2, CG 5

Competências de Linguagem

CL 3, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 2, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF69LP07, EF69LP05, EF69LP17,
EF09LP09, EF69LP03, EF09LP08

Oportunidade Interdisciplinar

Competências específicas de Ciências

2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 - Advérbio

Advérbio é uma palavra invariável que altera o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio, indicando circunstância.

Na atividade de pós-leitura, questão 4, o aluno deve entender o sentido da repetição do advérbio de intensidade em "muito, muito".

PRÉ 1 AUTORIA - Diário de cientista**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP07

Proposta da atividade:

No papel de um astrônomo, escrever uma página de diário pessoal, com hipóteses e perguntas, ao ver um conjunto de galáxias muito antigo pela primeira vez.

Sugestões:

Sugira uma pesquisa para entender o que faz um astrônomo. Para ajudar na busca dos alunos, segue link:

https://www.infojobs.com.br/artigos/Astronomo__3715.aspx

PRÉ 2 QUIZ - Antes do Títã**Descritores do SAEB:** D3, D17, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP17, EF09LP09, EF69LP17, EF69LP17

Proposta da atividade:

Entender o sentido das palavras pelo contexto em que aparecem; compreender o papel das aspas para relativizar fato; inferir informação implícita em trecho da matéria.

Sugestões:

Amplie a discussão sobre o uso das aspas e peça que os alunos apresentem outras situações em que esse sinal de pontuação pode aparecer.

MOMENTO DE LEITURA

Proponha uma leitura individual da matéria. Ao final, retome com os alunos o que diz cada parágrafo. Destaque que alguns conceitos de astronomia são apresentados logo no início do texto a fim de contextualizar o tema. Ressalte que o jornalista explica o motivo da escolha do nome do protossuperaglomerado também para ajudar na compreensão da dimensão da descoberta feita. Peça que os alunos discutam o modo como essa revelação se deu e o que ela significa para a ciência. Pontue como as aspas apontam a voz que indica tal relevância.

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexão sideral**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Relacionar imagem e texto para que os alunos possam visualizar os fenômenos apontados na matéria.

Sugestões:

Sugira que pesquisem outras galáxias e busquem as imagens correspondentes na internet.

PÓS 2 QUIZ - Quiz espacial**Descritores do SAEB:** D6, D1, D4, D15, D1**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP03, EF69LP17, EF09LP08, EF69LP03

Proposta da atividade:

Entender o tema central da matéria; localizar informações e perceber sua relevância para a compreensão do texto; compreender o efeito de sentido da repetição do advérbio de intensidade.

Sugestões:

Para sistematizar o que foi entendido da matéria, peça que os alunos, em duplas, expliquem, com suas palavras, o que foi descoberto, quando, por quem e qual a relevância dessa descoberta para a ciência.

GUTen

Basta de violência!

Abril de 2019

Matéria Nº 1128

EDITORIA: Comportamento

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria traz uma entrevista com Miriam Abramovay, coordenadora da Área de Estudos e Políticas sobre a Juventude da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, sobre violência nas escolas, com foco no recente ataque em Suzano. O texto aborda vários elementos relacionados ao tema: convivência escolar, bullying, games violentos, participação juvenil, entre outros. Por abordar a violência recente de forma responsável e contundente, a matéria é imprescindível.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 4, CG 5, CG 7

Competências de Linguagem

CL 3, CL 4, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 2, CLP 3, CLP 6, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF89LP10, EF89LP18, EF69LP03,
EF69LP17, EF09LP08, EF89LP37,
EF69LP16, EF89LP05

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15/ EF09LP08 – Conjunção

Conjunção é a palavra que une duas orações, estabelecendo entre elas uma relação de sentido.

Na atividade de pré-leitura 2, questão 3, o aluno precisará relacionar os sentidos dos conectivos "como" e "por" em certo trecho.

PRÉ 1 AUTORIA - Sobre o espetáculo**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF89LP10

Proposta da atividade:

Escrever um artigo de opinião sobre o tema: "Exibicionismo juvenil e seus impactos na violência".

Sugestões:

Oriente os alunos a lerem com atenção as instruções da atividade e a refletirem sobre as perguntas propostas para compor argumentos. Sobre a relação entre autores de massacre e desejo de fama, o podcast e a matéria abaixo podem ser úteis:

<https://bit.ly/2G2opjD>

<https://glo.bo/2UE1ULf>

PRÉ 2 QUIZ - Antes de refletir**Descritores do SAEB:** D12, D3, D15, D18**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF09LP08, EF89LP37

Proposta da atividade:

Identificar que alternativa não apresenta uma característica do gênero textual entrevista; inferir o sentido de "longitudinal" no contexto; identificar a alternativa que melhor relaciona os sentidos de "como" e "por" em trecho; identificar trecho em que há metalinguagem.

Sugestões:

Aproveite a questão 4 para retomar o conceito de metalinguagem, apontando como se dá na discussão do termo bullying na alternativa B.

MOMENTO DE LEITURA

Leia a chamada e a manchete com a classe. Aponte o uso da exclamação e da pergunta na chamada, vinculadas ao título da manchete "Hora de refletir". Chame a atenção da classe para o sentido figurado de "acende" no subtítulo. Leia a primeira frase do texto: observe que iniciar a entrevista já com afirmação de especialista é forma contundente de abordar tema tão importante quanto difícil. Peça que os alunos leiam individualmente a matéria. Pergunte-lhes quais são os pontos fundamentais. Aproveite o 4º parágrafo para mostrar a repetição de "violenta" e "agora", típica da oralidade e operando também como reforço do dito. Aponte, ainda nesse trecho, bem como nos parágrafos 5º e 10º, o uso de um "você" genérico, ou seja, as hipóteses ou propostas cabem a qualquer pessoa que leia a entrevista.

PÓS 1 QUIZ - Hora de rever**Descritores do SAEB:** D4, D1, D1, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP17, EF69LP03, EF69LP03, EF69LP16, EF89LP05

Proposta da atividade:

Inferir qual a relação estabelecida entre falta de pesquisa e violência escolar; identificar alternativa que contém uma das causas imediatas dos ataques; identificar a correta opinião da entrevistada; inferir a importância dos dois primeiros parágrafos; identificar a função do discurso direto que inicia o texto.

Sugestões:

Questão extra (D13/ EF69LP17) – Em qual dos trechos abaixo o uso de "nós" NÃO é uma forma de se referir a todas as pessoas da sociedade atual.

A – "(...) nós estamos muito mal preparados."

B – "Nós experimentamos uma metodologia."

C – "Nós vivemos na sociedade do espetáculo, do exibicionismo."

D – "Nós temos que dar mais espaço para esses jovens (...)."

E – "Nós temos que olhar o outro de uma forma diferente, com afetividade.". Resposta: B.

PÓS 2 AUTORIA - Jovem projeto**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF89LP18

Proposta da atividade:

Escrever um projeto, a ser entregue à direção de sua escola, com diagnósticos e propostas para que os adolescentes possam participar mais das decisões no espaço escolar.

Sugestões:

Aproveite esta atividade para colocar em prática a proposta da especialista entrevistada. Abra roda de debate com a classe.

Pergunte aos alunos o que os incomoda no ambiente escolar, deixe espaço para que falem livremente. Então pergunte como eles mesmos podem colaborar para melhorar os aspectos negativos levantados. Estimule-os a pensar em ações práticas, concretas e possíveis. Divida então os alunos em duplas ou trios para escreverem um projeto diferente cada, com base no que foi discutido, e realmente entregá-lo à direção da escola.

GUTen

Descuido na vacinação

Abril de 2019

Matéria Nº 1144

EDITORIA: Bem-Estar

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria informa sobre a possibilidade de o Brasil perder o certificado de país livre do sarampo, dado o surto em 2018 de mais de 10 mil casos da doença. O texto informa sobre o aumento mundial dos casos de sarampo, incluindo a infeliz contribuição do Brasil nesse contexto, bem como explica o contágio e os sintomas da doença, além de enfatizar a importância da vacinação e alertar para a crescente redução no número de pessoas vacinadas. Por abordar tema importante e urgente para a saúde individual e nacional, a matéria é imprescindível para leitura em classe, estabelecendo trabalho intertextual entre Língua Portuguesa e Ciências.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 4, CG 5, CG 7

Competências de Linguagem

CL 3, CL 4, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 2, CLP 3, CLP 6, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF89LP10, EF69LP05, EF69LP03,
EF69LP17, EF09LP09, EF09LP08,
EF69LP16

Oportunidade Interdisciplinar

Competências específicas de Ciências:

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15/ EF09LP08 – Conjunção

Conjunção é a palavra que liga duas orações, estabelecendo entre elas uma relação de sentido.

Na atividade de pós-leitura 2, questão 3, o aluno precisará identificar qual a função da conjunção "porém" no 4º parágrafo.

PRÉ 1 AUTORIA - Opinando...**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF89LP10

Proposta da atividade:

Escrever um artigo de opinião com o seguinte título: "Queda da cobertura vacinal no Brasil: causas, implicações, soluções".

Sugestões:

Oriente os alunos a lerem com atenção as matérias sugeridas nos links. Ressalte o texto da Pesquisa Fapesp, que lista 9 razões para a queda da vacinação no país. Uma vez que esse texto intercala os motivos com as estatísticas, instrua os alunos a lerem-no buscando as nove razões, listando-as e gerando um leque de argumentos para seu texto de opinião. O link abaixo também pode ser útil.

<http://bit.ly/2DsGEyD>

PRÉ 2 QUIZ - Leitor alerta**Descritores do SAEB:** D4, D4, D3, D17**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF69LP17, EF09LP09

Proposta da atividade:

Inferir o que se pode adiantar acerca do teor do texto a partir da manchete; identificar a melhor comparação entre chamada e manchete; inferir o que é "surto endêmico"; identificar por que há vírgula antes de pronome relativo em trecho.

Sugestões:

Aproveite a questão 4 para retomar os conceitos sobre orações adjetivas, em especial a diferença entre adjetiva explicativa e restritiva.

MOMENTO DE LEITURA

Peça que os alunos leiam a chamada e a manchete, pergunte então o que significa o Brasil perder o certificado de país livre do sarampo. Instrua-os a ler a matéria com enfoque na função de cada parágrafo. Depois verifique se perceberam as seguintes funções: o parágrafo inicial contextualiza o assunto, informando sobre os casos de sarampo desde 2015 até agora e a postura de instituições oficiais nacionais e internacionais envolvidas; o 2º parágrafo informa sobre o aumento mundial dos casos de sarampo em 2018 com dados numéricos e sobre o lugar do Brasil no ranking de países com mais casos; o 3º explica sobre o contágio e os sintomas do sarampo; o 4º enfatiza a importância da vacinação para a prevenção e o fato de que o número de pessoas vacinadas vem decaindo; o 5º trecho elenca os motivos da redução no número de vacinados. O texto finaliza voltando a tratar do Brasil e da ação atual do Ministério da Saúde.

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexões vacinais**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Associar textos a imagens para revisar bem a matéria lida.

Sugestões:

Mostre à classe o vídeo abaixo de campanha recente a favor da vacinação e alerta contra fake news antivacinação, feita pelo Ministério da Saúde, para fomentar debate. Pergunte aos alunos se o vídeo é efetivo, se eles são contra vacinação ou conhecem quem seja e quais seus motivos. Estabeleça com a classe um ambiente acolhedor para debate e respeito a todas as opiniões.

https://www.youtube.com/watch?v=SDX1R_uR5C4

PÓS 2 QUIZ - Ler sem descuido**Descritores do SAEB:** D1, D1, D15, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP03, EF09LP08, EF69LP16, EF69LP17

Proposta da atividade:

Localizar por que o Brasil perdeu o certificado de território livre do vírus do sarampo; identificar o que se pode afirmar sobre o sarampo; identificar a função da conjunção "porém" no 4º parágrafo; inferir a função do último parágrafo; deduzir o que a matéria permite concluir acerca da redução da cobertura vacinal.

Sugestões:

Questão extra (D18/ EF69LP17) – Em qual trecho abaixo não há palavra ou expressão que revela juízo de valor da jornalista?
 A – "Foi o próprio Ministério da Saúde brasileiro (...) que notificou a autoridade internacional sobre um caso endêmico (...)".
 B – "Para recuperar esse certificado, o governo brasileiro precisará reverter uma situação preocupante."
 C – "Hoje, graças a ela, esse número é bem menor (...)".
 D – "Antes da vacina, epidemias matavam até 2,6 milhões de pessoas por ano.". Resposta: D.

GUTen

De olho no futuro

Junho de 2019

Matéria Nº 1177

EDITORIA: Mundo

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria relata a atitude da estudante sueca Greta Thunberg, que faz greve pelo clima. O texto relembra as previsões preocupantes sobre os efeitos das mudanças climáticas e descreve a manifestação de Greta, seu modo de atuar, seus motivos e a repercussão. Por aliar discussão sobre clima a protagonismo juvenil, a notícia é material instigante de trabalho em sala de aula.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 4, CG 5

Competências de Linguagem

CL 3, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 2, CLP 3, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF69LP06, EF69LP05, EF69LP03,
EF69LP17, EF09LP08, EF09LP09,
EF89LP16, EF89LP05, EF69LP16

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15/ EF09LP08 – Conjunção

Conjunção é a palavra que agrega sentido ao unir duas orações, estabelecendo uma relação entre elas.

Na atividade de pré-leitura 2, questão 3, o aluno precisará identificar qual conjunção pode ser inserida em trecho, sem alterar seu sentido.

PRÉ 1 AUTORIA - Lutas de jovens**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP06

Proposta da atividade:

Escrever uma reportagem sobre jovens atualmente engajados em lutas, movimentos ou projetos que vêm alterando positivamente o seu entorno.

Sugestões:

Instrua os alunos a lerem com a atenção as orientações da proposta, elaborando como deve ser feita a pesquisa. Como exemplos de juventude engajada do passado e do presente, mostre à classe as seguintes matérias:

<http://bit.ly/31bAwV0>

<http://bit.ly/2HTQcVr>

PRÉ 2 QUIZ - Antes da luta**Descritores do SAEB:** D4, D3, D15, D17**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF09LP08, EF09LP09

Proposta da atividade:

Inferir o que se pode adiantar acerca do teor do texto a partir da manchete; inferir o sentido de "greve" no contexto; identificar qual conjunção pode ser inserida em trecho sem alterar seu sentido; identificar o motivo da presença de vírgula antes de pronome relativo em excerto.

Sugestões:

Trabalhe a questão 3 em classe, explicando que, apesar de ser também adversativa a conjunção "mas", o enunciado estabelece claramente a posição da conjunção. A reescrita do trecho deve ser outra para abarcar o "mas".

MOMENTO DE LEITURA

Peça que os alunos leiam a matéria, prestando atenção na construção discursiva do texto, considerando desde editoria, chamada e manchete. Sobre o 1º parágrafo, comente o leve contraponto existente entre o adjetivo "robusto" e a conjunção hipotética "se", confirmando o cenário hipotético. Aproveite o 2º parágrafo para comentar a regência padrão e popular do verbo "repercutiu", bem como o uso de "a gente" aliado a "nós" na tradução do trecho da carta aberta. Explique que os hábitos de Greta, detalhados no 4º parágrafo, têm a função de dar mais credibilidade às ações da adolescente, pois sua postura individual se alia às suas reivindicações. Por fim, aproveite a oração inicial do 5º parágrafo para mostrar o uso da voz passiva em sua estrutura completa.

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexões com o fut...**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Associar textos a imagens para revisar a matéria lida.

Sugestões:

Divida os alunos em grupos para pesquisarem e lerem sobre as metas do Acordo de Paris, assinado já há 3 anos, e discutirem se elas estão ou não sendo cumpridas. Depois abra debate com toda a classe, perguntado aos alunos se eles concordam com a atitude de Greta, considerando não só o motivo em si, mas o quanto a atitude de adolescentes pode ser útil. Para a pesquisa, seguem os links abaixo:

<https://gutennews.com.br/webapp/caderno-leitura/515/acordo-global>

<https://super.abril.com.br/ciencia/qual-o-papel-do-brasil-no-acordo-de-paris/>

<http://bit.ly/2JWWTZ6>

PÓS 2 QUIZ - De olho no texto!**Descritores do SAEB:** D14, D1, D4, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF89LP16, EF69LP03, EF69LP17, EF89LP05, EF69LP16

Proposta da atividade:

Perceber o que se pode inferir quanto ao posicionamento implícito da jornalista frente à atitude de Greta; identificar a alternativa que não apresenta uma consequência da iniciativa da jovem; identificar o referente do pronome "vocês"; inferir a função do discurso direto do 3º parágrafo; inferir relevância do penúltimo parágrafo para o sentido global da matéria.

Sugestões:

Trabalhe a questão 2 em classe, orientando os alunos a lerem o 4º parágrafo e a destacarem o trecho que comprova que as mudanças de hábitos de Greta não são uma consequência de sua greve.

GUTen

Cidade em perigo

Junho de 2019

Matéria Nº 1184

EDITORIA: Brasil

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A matéria sintetiza as informações sobre a possível queda iminente de um paredão de mina de Gongo Soco da empresa Vale do Rio Doce. O texto explica os indícios técnicos que levaram a essa preocupação e traz fala oficial da empresa sobre possibilidade de pouco risco em contraponto à tensão dos moradores de Barão de Cocais, a cidade mais próxima. Por abordar, com objetividade, um fato que gera grande apreensão nacional, a matéria é de leitura imprescindível em sala de aula.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 4, CG 5

Competências de Linguagem

CL 3, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 2, CLP 3, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF69LP07, EF69LP06, EF69LP03,
EF69LP17, EF09LP08, EF89LP16,
EF89LP05, EF69LP16

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15/ EF09LP08 – Locução Conjuntiva

As locuções conjuntivas têm as mesmas funções das conjunções: agregar sentido ao unir duas orações, estabelecendo uma relação entre elas. Na atividade de pós-leitura 1, questão 3, o aluno precisará inferir a função discursiva da locução “apesar de” no 3º parágrafo.

PRÉ 1 AUTORIA - Uma apresentação**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP07

Proposta da atividade:

Escrever a apresentação de uma palestra que receberá o crítico literário José Miguel Wisnik, sobre sua obra mais recente, "Maquinação do mundo: Drummond e a mineração".

Sugestões:

Orientar os alunos a lerem pelo menos duas vezes cada matéria sugerida, sendo a primeira leitura para inteirar-se do tema e as demais para recolher informações úteis à composição da apresentação, principalmente em relação aos itens B e C das instruções da proposta. Para mais exemplos do tema da mineração na obra de Drummond, sugira a leitura dos poemas citados, além do presente no seguinte texto:

<https://glo.bo/2EYDzq7>

PRÉ 2 QUIZ - Antes do perigo**Descritores do SAEB:** D4, D4, D3, D15**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF69LP17, EF09LP08

Proposta da atividade:

Inferir o que se pode adiantar acerca do teor do texto a partir da manchete; perceber qual alternativa melhor compara chamada e manchete; inferir o significado de "barranco" no contexto; estabelecer a relação lógico-discursiva dada pela conjunção "como" em trecho.

Sugestões:

Trabalhe a questão 4 em classe, apontando os elementos que indicam causa e efeito e o modo como se organizam discursivamente e comentando, em especial, a função da conjunção "como".

MOMENTO DE LEITURA

Leia a chamada com a classe, explorando a diferença de sentido entre o uso do verbo "ameaçar" com sujeito inanimado, como é o caso, e associado a uma pessoa. Aproveite a manchete para pedir à classe que identifique o sujeito e seu núcleo, bem como todos os elementos do objeto direto. Em seguida, peça que os alunos leiam o 1º parágrafo prestando atenção na relação de sentido existente entre os verbos de ligação e o verbo flexionado no futuro do pretérito. No 2º parágrafo, comente o efeito de sentido presente na omissão do agente da passiva na fala do porta voz da empresa. No 3º, mostre o uso de substantivos que indicam coletivo ("habitantes", "moradores" e o pronome "todos") como reforçando a sensação de tensão coletiva. Esse recurso e a citação dos desastres ambientais anteriores faz com que esse parágrafo tenha a função de contraponto à fala oficial de apaziguamento da empresa. Comente como o trecho final se coloca como um balizador entre as suposições apresentadas.

PÓS 1 QUIZ - Leitura máxima**Descritores do SAEB:** D4, D1, D15, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF89LP16, EF69LP03, EF09LP08, EF89LP05, EF69LP16

Proposta da atividade:

Inferir quais adjetivos (e/ou locuções adjetivas) são decisivos para a construção do sentido global do 1º parágrafo; identificar a asserção correta; inferir a função da locução "apesar de" no 3º parágrafo; inferir a importância do discurso direto no 2º parágrafo; perceber a importância do último parágrafo para o sentido global do texto.

Sugestões:

Trabalhe a questão 2 em classe, comentando o equívoco de cada alternativa errada. Atente, principalmente, para o fato de que é a barragem que está no nível mais alto de alerta para rompimento e não o talude. Releia o último período do 1º parágrafo para retomar a diferença entre essas duas estruturas.

PÓS 2 AUTORIA - Ao leitor**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP06

Proposta da atividade:

Colocando-se na posição de jornalista do Guten News, escreva uma carta em resposta a um leitor que pediu mais informações sobre o talude da mina de Gongo Soco.

Sugestões:

Orientar os alunos a assistirem ao vídeo sugerido com atenção e com foco em informações mais detalhadas do assunto (como a velocidade do movimento do paredão, o tamanho do talude, exemplo médico que mostra a que nível está a tensão da população, como é feito o monitoramento da encosta, etc.), que podem ser usados na carta a ser escrita.

GUTen

Eu, outdoor

Setembro de 2019

Matéria Nº 1240

EDITORIA: Crônica

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A crônica argumentativa aborda, com coloquialidade e leveza, a questão da publicidade involuntária, levando o leitor a questionar os momentos em que, sem perceber, está divulgando um produto.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 4, CG 5

Competências de Linguagem

CL 1, CL 2, CL 3, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 1, CLP 2, CLP 3, CLP 5, CLP 6, CLP 7, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF89LP36, EF89LP26, EF69LP03, EF69LP17, EF89LP05, EF89LP37, EF09LP08

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D4 / EF89LP05 - Discurso direto e indireto

A questão 5 das atividades de pós-leitura 1 requer que os alunos analisem a função de citações em discurso direto.

Há duas modalidades de citação comuns na língua portuguesa: quando formuladas em discurso direto, as citações levam aspas e consistem em uma transcrição exata do discurso citado. Já o discurso indireto trata-se de uma paráfrase, em que a linguagem é adaptada, porém, com mesmo sentido do discurso original. Nesse caso, não são utilizadas aspas.

PRÉ 1 AUTORIA - Lista de vendas**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF89LP36

Proposta da atividade:

Os alunos elaborarão um poema sobre os momentos em que involuntariamente fazem propaganda de um produto ou marca.

Sugestões:

Pode ser feito um levantamento na turma sobre quais são as marcas e os produtos mais presentes no cotidiano dos alunos. Há algum aparelho que vários estudantes costumem levar para a sala? Caso não haja uniforme na escola, os alunos usam roupas com marcas evidentes? Os estojos e mochilas são de alguma marca em particular? E fora da escola, isso costuma acontecer? Com esse levantamento, os alunos podem ter uma noção mais objetiva do tema da atividade.

PRÉ 2 QUIZ - Antes da crônica**Descritores do SAEB:** D12, D3, D4, D13**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF69LP17, EF89LP05

Proposta da atividade:

O quiz pede que os alunos relacionem um posicionamento a um trecho do texto que será lido; interpretem o sentido de um termo coloquial com base em seu contexto de uso; analisem o sentido de uma interjeição; e identifiquem uma interlocução.

Sugestões:

Várias das questões da atividade são relacionadas ao tipo de linguagem característico de crônicas argumentativas. Traga esse assunto para o centro da discussão realizando as questões 2, 3 e 4 em aula. Pergunte aos alunos como eles descreveriam a linguagem empregada – formal ou coloquial? – e peça que levantem hipóteses sobre o que motiva a escolha desse tipo de vocabulário.

MOMENTO DE LEITURA

Professor(a), antes de iniciar a leitura, recapitule com a turma as características gerais de uma crônica, para que os alunos evidenciem quais são suas expectativas em relação ao texto que será lido. Que tipo de linguagem costuma ser usada? Como são os temas abordados? Com essas expectativas em mente, peça que os alunos leiam o texto. A linguagem e a temática são acessíveis e favorecem a leitura oral e coletiva da crônica.

Quanto ao tema, chame a atenção dos alunos para todas as "publicidades involuntárias" que podem ser observadas em sala de aula: certamente, os estudantes terão algum material escolar ou roupa de determinadas marcas que podem se encaixar na situação descrita pela cronista. Pergunte aos alunos se acreditam que esse fenômeno é positivo, negativo ou neutro e peça que justifiquem suas respostas oralmente, para que haja um debate em sala de aula a respeito do modo como esses objetos pessoais são vistos e interpretados socialmente.

PÓS 1 QUIZ - Eu, leitor!**Descritores do SAEB:** D4, D16, D15, D1, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP17, EF89LP37, EF09LP08, EF69LP03, EF89LP05

Proposta da atividade:

Na atividade, os alunos deverão identificar ideia central explícita no texto lido; identificar recurso expressivo empregado em um trecho; analisar sentido de uma conjunção; identificar informações explícitas na crônica; analisar função de um recurso linguístico presente na crônica.

Sugestões:

Realize a questão 2 em sala de aula para que os alunos possam revisar e comentar conjuntamente os recursos expressivos citados na questão e nas alternativas. Peça que procurem definir os recursos enumerados e que, com base nessas definições, justifiquem a resposta mais adequada à questão.

PÓS 2 AUTORIA - Etiqueta e outdoor**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF89LP26

Proposta da atividade:

Os alunos elaborarão um ensaio comparativo entre o poema "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade, e a crônica "Eu, outdoor", de Nathalie Lourenço.

Sugestões:

Para a elaboração dos ensaios, é essencial a leitura e interpretação coletivas do poema de Carlos Drummond de Andrade em sala de aula. Ressalte para a turma os aspectos linguísticos, temáticos e estruturais centrais do poema para que possam, em seus ensaios, compará-los aos da crônica. É pertinente também que os alunos elaborem um planejamento para os ensaios que não consista apenas de um rascunho, mas sim de uma seleção e esquematização das ideias a serem apresentadas. Esses planejamentos podem ser entregues e corrigidos por você ou até mesmo pelos colegas.

GUTen

Desastre de Fukushima

Setembro de 2019

Matéria Nº 1246

EDITORIA: Mundo

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A reportagem é focada em um conflito complexo: a busca de soluções para os restos de materiais radioativos resultantes do acidente na usina nuclear de Fukushima, no Japão, em março de 2011. Desde então, segundo o texto, diferentes medidas têm sido tomadas para conter as consequências do desastre nuclear, porém pouco sucesso foi obtido. A matéria expõe algumas das possíveis soluções para o problema relatado e opiniões de especialistas da área a respeito destas.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 2, CG 5, CG 7

Competências de Linguagem

CL 1, CL 3, CL 4, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 1, CLP 2, CLP 3, CLP 6, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF89LP35, EF69LP05, EF69LP03,
EF69LP17, EF09LP09, EF89LP05,
EF09LP08, EF69LP16

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 / EF09LP08 — Conjunções

A questão 2 da atividade de pós-leitura 2 solicita que os alunos analisem o sentido de duas conjunções adversativas.

Conjunções são termos que estabelecem variadas relações lógicas entre períodos ou orações: conclusão, oposição, adição etc. Podem estabelecer entre estes relação de coordenação (conjunção coordenativa) ou de subordinação (conjunção subordinativa).

PRÉ 1 AUTORIA - Oito anos depois...**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF89LP35

Proposta da atividade:

A atividade propõe que se escreva um conto ficcional em primeira pessoa a respeito das consequências do acidente nuclear ocorrido em Fukushima, oito anos após tal fenômeno.

Sugestões:

É importante relembrar, com os alunos, algumas das características centrais de um conto narrativo: personagens, espaço, tempo, foco narrativo, enredo, clímax... Peça que os alunos enumerem, em seus cadernos, tais elementos e, com base neles, elaborem um planejamento — não apenas um rascunho — para seus textos. O planejamento pode adotar diferentes formas conforme as necessidades e aptidões de cada aluno; o importante é que sirva como um momento no qual os estudantes possam refletir aprofundadamente a respeito de sua produção literária antes de iniciar a escrita.

PRÉ 2 QUIZ - Antes da solução**Descritores do SAEB:** D4, D3, D4, D17**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF69LP17, EF09LP09

Proposta da atividade:

Nessa atividade, os alunos deverão fazer inferências a respeito de uma matéria com base na leitura de sua manchete; identificar sentido de um termo com base em seu contexto de uso; analisar relação lógica entre diferentes partes do texto; e analisar o emprego de vírgulas.

Sugestões:

Realize a questão 4 em sala de aula para que os estudantes não apenas identifiquem a alternativa correta, mas também a justifiquem. Peça que os alunos, oralmente e em conjunto, expliquem o que torna as demais alternativas incorretas. Se necessário, ao fim da atividade, realize uma revisão a respeito do emprego da vírgula.

MOMENTO DE LEITURA

Os alunos talvez não tenham lembranças vagas ou precisas a respeito do acidente nuclear de Fukushima. Então, é interessante iniciar o momento de leitura contextualizando esse evento. Além de explicar o que ocorreu, você pode mostrar a eles algumas notícias da época, em que o governo Japonês discute as possíveis causas do acidente nuclear.

Então sugira aos alunos que leiam silenciosamente a matéria. Posteriormente, peça-lhes que recontem aos colegas o que leram e quais suas impressões sobre o conteúdo do texto. Organize, ainda, uma leitura parágrafo a parágrafo para que se alternem tanto momentos de leitura silenciosa quanto de compartilhamento oral de ideias.

Tematicamente, é interessante que os alunos discutam entre si a pertinência e os riscos do uso de energia nuclear. Peça que a turma problematize essa questão, promovendo um debate entre os favoráveis e os contrários à medida.

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexões atômicas**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Na atividade, os alunos estabelecerão conexões entre textos e imagens para fixar alguns conceitos e informações a respeito do acidente nuclear de Fukushima.

Sugestões:

Os elementos a serem conectados entre si revelam a complexidade do problema com que se lida em Fukushima, mostrando alguns dos indivíduos responsáveis por ele, críticos às medidas tomadas e possíveis novas consequências. Com base nessa temática complexa, peça que os estudantes tentem imaginar uma solução para o problema ou uma nova tecnologia — ainda que imaginária — que poderia solucionar o conflito sem gerar novos agravantes.

PÓS 2 QUIZ - Solução de leitura**Descritores do SAEB:** D4, D15, D4, D1, D4**Habilidades da BNCC:**

EF89LP05, EF09LP08, EF69LP17, EF69LP03, EF69LP16

Proposta da atividade:

Nessa atividade, os estudantes deverão analisar o emprego de discurso indireto e direto; interpretar o sentido de conjunções adversativas; analisar a função de verbos empregados em um tempo verbal específico; identificar informações explícitas no texto lido; e analisar o objetivo de uma das partes do texto lido.

Sugestões:

Realize a questão 5 em sala de aula para que os alunos possam justificar suas respostas. Com base nas justificativas dos alunos, realize uma revisão conjunta da estrutura de textos jornalísticos, tomando como exemplo a organização e as relações paragrafais da matéria lida.

GUTen

Promessas de uma carnívora

Outubro de 2019

Matéria Nº 1265

EDITORIA: Crônica

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A crônica trata da substituição de alimentos com carne por suas versões vegetarianas e das opiniões da autora sobre esses pratos. Também são discutidas algumas formas de se facilitar a integração de pessoas vegetarianas e veganas em eventos sociais.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 3, CG 4, CG 5, CG 6, CG 9

Competências de Linguagem

CL 1, CL 3, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 1, CLP 2, CLP 3, CLP 7, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF69LP07, EF69LP05, EF69LP03,
EF69LP17, EF09LP08, EF89LP37,
EF69LP16, EF89LP05

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 / EF09LP08 – Conjunção

A questão 4 da atividade de pré-leitura 2 pede que os alunos analisem a relação semântica de concessão em uma oração na qual foi empregada uma conjunção adversativa.

Conjunções são termos que estabelecem variadas relações lógicas entre períodos ou orações: conclusão, oposição, adição etc. Podem estabelecer entre estes relação de coordenação (conjunção coordenativa) ou de subordinação (conjunção subordinativa).

PRÉ 1 AUTORIA - Para a consulta**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP07

Proposta da atividade:

Os alunos elaborarão uma lista de seus hábitos alimentares.

Sugestões:

Peça que escrevam suas listas em casa para que, em sala, possam trocar o texto com o de um colega e comparar os hábitos de cada um. Então, realize um levantamento entre a turma para saber quais são os hábitos mais comuns e os mais inusitados na alimentação dos alunos.

PRÉ 2 QUIZ - Antes das promessas**Descritores do SAEB:** D4, D3, D12, D15**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF69LP03, EF09LP08

Proposta da atividade:

Os alunos deverão inferir ideias a partir do título da crônica; analisar o sentido de um termo com base em seu contexto de uso; identificar características do gênero textual a ser lido; e identificar o sentido de concessão em um trecho da crônica.

Sugestões:

Realize a questão 3 em sala de aula para que os alunos justifiquem oralmente suas respostas. Então, peça que relembrem outras características das crônicas, realizando uma revisão coletiva sobre esse gênero textual.

MOMENTO DE LEITURA

Antes de iniciar a leitura, pergunte se há algum aluno vegetariano ou vegano na turma. Se houver, peça que compartilhe sua própria opinião a respeito de versões vegetarianas e veganas de alimentos com carne, como coxinha de jaca ou hambúrgueres de soja. Proponha, então, que os alunos realizem a leitura silenciosa do texto junto a um colega e que, uma vez que ambos tiverem terminado de ler, comentem um com o outro suas impressões sobre o assunto.

Peça, então, que a discussão entre as duplas seja compartilhada com a sala inteira: quais argumentos da autora foram mais convincentes? As experiências relatadas por ela já foram vivenciadas pelos alunos também? As promessas feitas ao fim do texto parecem razoáveis para a turma?

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexões nutritiva...**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Como verificação de leitura, os alunos estabelecerão relações entre imagens e textos associados ao tema da crônica lida.

Sugestões:

Proponha que reflitam a respeito dos motivos mencionados na crônica (e retomados na atividade) pelos quais alguém se torna vegetariano ou vegano. Peça que os alunos discutam se essa é uma decisão que impacta apenas o indivíduo ou se tem efeitos mais amplos, sobre seu círculo social ou mesmo sobre o meio ambiente.

PÓS 2 QUIZ - Depois das promessas**Descritores do SAEB:** D4, D16, D1, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP17, EF89LP37, EF69LP03, EF69LP16, EF89LP05

Proposta da atividade:

Os alunos irão inferir ideias a partir de informações explícitas no texto lido; identificar emprego de ironia; localizar informações explícitas na crônica; e analisar o objetivo de algumas partes do texto.

Sugestões:

Realize a questão 2 em sala de aula e peça que os alunos expliquem, em suas próprias palavras, o que é a ironia. Então, peça que expliquem qual efeito de sentido esse recurso expressivo dá ao texto e que levantem hipóteses a respeito das razões pelas quais ele é tão comum em crônicas. Por fim, você pode propor que os alunos escrevam um pequeno parágrafo narrativo em que seja empregada a ironia.

GUTen

Conversas suspeitas

Outubro de 2019

Matéria Nº 1267

EDITORIA: Mundo

ANOS: 9º ano

Acesse a matéria

Orientações gerais

A notícia trata da recente abertura do processo de impeachment do presidente dos EUA Donald Trump. O texto contextualiza a investigação, apontando as suspeitas levantadas contra o presidente americano e os argumentos da defesa.

Objetivos gerais

Competências Gerais

CG 1, CG 2, CG 4, CG 5, CG 6, CG 7

Competências de Linguagem

CL 1, CL 2, CL 3, CL 6

Competências de Língua Portuguesa

CLP 1, CLP 6, CLP 7, CLP 10

Habilidades de Língua Portuguesa

EF69LP06, EF69LP05, EF69LP03,
EF69LP17, EF89LP05, EF09LP08,
EF69LP16

Oportunidade Interdisciplinar

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM - D15 / EF09LP08 — Conjunção

Na questão 4 da atividade de pós-leitura 2, os alunos devem analisar o sentido da conjunção “entretanto”.

Conjunções são termos que estabelecem variadas relações lógicas entre períodos ou orações: conclusão, oposição, adição etc. Podem estabelecer entre estes relação de coordenação (conjunção coordenativa) ou de subordinação (conjunção subordinativa).

PRÉ 1 AUTORIA - Ritos de impeachment**Descritores do SAEB:** D6**Habilidades da BNCC:**

EF69LP06

Proposta da atividade:

Os alunos elaborarão uma reportagem em que se compare como ocorrem processos legais de impeachment no Brasil e nos EUA.

Sugestões:

Proponha aos alunos que a pesquisa seja realizada em duplas, para que possam ajudar uns aos outros a selecionarem as informações mais pertinentes. Oriente as duplas a elaborarem, como planejamento para a reportagem, uma tabela contendo as principais informações e etapas dos processos de impeachment do Brasil e dos EUA. Tendo os dados objetivos organizados, as duplas podem elaborar os textos das reportagens. Peça que enumerem as principais características desse gênero textual em seus planejamentos, para revisarem no momento de elaboração do texto. Você pode sugerir que os textos sejam publicados em um blog ou compilação física, como uma revista informativa, para divulgá-los aos demais alunos da escola.

PRÉ 2 QUIZ - Antes do impedimento**Descritores do SAEB:** D4, D3, D4, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF69LP17, EF69LP17, EF69LP17

Proposta da atividade:

Na atividade, os alunos deverão fazer inferências a respeito da notícia que será lida com base em sua manchete e subtítulo; analisar o sentido de um termo com base em seu contexto de uso; relacionar partes diferentes do texto; e analisar o sentido de um tempo verbal.

Sugestões:

Realize a questão 4 em sala de aula para que os alunos elaborem uma justificativa escrita para suas respostas. Peça que, nas justificativas, considerem o tempo e o modo verbais empregados no trecho transcrito para a questão. Então, proponha que leiam suas respostas em voz alta para os colegas e comparem suas justificativas, realizando uma correção coletiva da atividade.

MOMENTO DE LEITURA

Ainda que a linguagem seja bastante acessível para alunos do nono ano, o tema da notícia pode gerar dificuldades de compreensão. Portanto, a leitura deve ser feita em sala de aula, oralmente, pelos alunos. A cada parágrafo lido, peça que resumam, em suas próprias palavras, as principais informações.

Para explorar o tema, certifique-se, inicialmente, de que todos compreendam o que é um processo de impeachment. Peça que expliquem os delitos dos quais Trump é acusado, assim como a defesa do presidente americano, em suas próprias palavras. Uma vez que tenham compreendido o assunto, peça que se posicionem em relação ao processo discutido.

PÓS 1 ASSOCIAÇÃO - Conexões suspeitas**Descritores do SAEB:** D5**Habilidades da BNCC:**

EF69LP05

Proposta da atividade:

Os alunos deverão estabelecer conexões entre imagens e textos relacionados ao tema da matéria lida.

Sugestões:

As informações mobilizadas na atividade estão ligadas à política americana. Peça que os alunos discutam a importância de se inteirar a respeito de eventos políticos de outros países. Pergunte quais benefícios esse tipo de informação pode gerar não apenas para eles, como indivíduos, mas também para as comunidades das quais participam — a escola, a cidade ou o país.

PÓS 2 QUIZ - Quiz aberto**Descritores do SAEB:** D1, D4, D1, D15, D4**Habilidades da BNCC:**

EF69LP03, EF89LP05, EF69LP03, EF09LP08, EF69LP16

Proposta da atividade:

Na atividade, os alunos irão localizar informações explícitas no texto lido; analisar o efeito de sentido do discurso direto; analisar o sentido de uma conjunção; e a função de um parágrafo do texto lido.

Sugestões:

Realize a questão 2 em sala de aula, pedindo aos alunos que expliquem, em suas palavras, a diferença entre discurso direto e indireto. Uma vez que a resposta correta estiver clara para a turma, peça que reelaborem em forma de discurso indireto o trecho mencionado no enunciado.

Anexo B – Avaliação Diagnóstica 1

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

TB_000449

O SAPO

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

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

01

IT_030036

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

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

TB_006380

Vínculos, as equações da matemática da vida

- Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.
- 10 Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

02

IT_025481

O texto trata PRINCIPALMENTE

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

03

IT_025489

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

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

TB_006578

As Amazônias

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

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

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

04

IT_026915

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

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

05

IT_026888

O texto trata

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

06

IT_025606

A frase que contém uma opinião é

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

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

TB_006594

O boto e a Baía da Guanabara

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

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

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

Os outros botos zombavam dele:

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

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

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

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

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

07

IT_027395

Os outros botos zombavam de Piraiaguara, porque ele

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

08

IT_027473

O fato que provoca a discussão entre as personagens é

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

09

IT_027406

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

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

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

TB_007686

O Encontro
(fragmento)

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

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

10 Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha

20 memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi...Mas onde? E quando?”

25 Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um

30 remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas

35 extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

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

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

10

IT_035361

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

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

Seja criativo: fuja das desculpas manjadas

Entrevista com *teens*, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais

5 usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

— Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a

10 pobre velhinha sozinha, não é?

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

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

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

— Mas vocês disseram que hoje eu

20 podia chegar tarde, não se lembram?

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

11

IT_028009

De acordo com o texto, os pais não acreditam em

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

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

TB_007682

Duas Almas

- Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens
cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
5 vives sozinha sempre, e nunca foste amada...
- A neve anda a branquear, lividamente, a
estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
10 se banhem no esplendor nascente da alvorada.
- E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!
- 15 Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

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

12

IT_035304

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

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

TB_008641

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

No início era assim: água e céu.
Um dia, um Menino caiu na água. O sol quente soltou a pele do Menino. A pele escorregou e formou a terra. Então, a água dividiu o lugar com a terra.
E o Menino recebeu uma nova pele cor de fogo.

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

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

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

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

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

Tudo o mais surgiu depois.

Olorum é o Senhor de todos os seres.

Certa vez, conversando com Oxalá, Olorum pediu:

– Vá preparar o mundo!

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

Os Orixás são os protetores do mundo.

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

13

IT_027467

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

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

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

TB_006201

Texto I

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

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

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

Texto II

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

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

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

01

IT_003866

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

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

TB_006322

Magia das árvores

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

— E se a árvore estiver plantada sozinha num prado?

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

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

02

IT_027433

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

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

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

TB_006329

A dor de crescer

Período de passagem, tempo de agitação e turbulências. Um fenômeno psicológico e social, que terá diferentes particularidades de acordo com o ambiente social e cultural. Do latim *ad*, que quer dizer

5 para, e olescer, que significa crescer, mas também adoecer, enfermar. Todas essas definições, por mais verdadeiras que sejam, foram formuladas por adultos.

10 "Adolescer dói" – dizem as psicanalistas [Margarete, Ana Maria e Yeda] – "porque é um período de grandes transformações. Há um sofrimento emocional com as mudanças biológicas e mentais que ocorrem nessa fase. É a morte da criança para o nascimento do

15 adulto. Portanto, trata-se de uma passagem de perdas e ganhos e isso nem sempre é entendido pelos adultos."

Margarete, Ana Maria e Yeda decidiram

20 criar o "Ponto de Referência" exatamente para isso. Para facilitar a vida tanto dos adolescentes quanto das pessoas que os rodeiam, como pais e professores. "Estamos tentando resgatar o sentido da palavra diálogo" – enfatiza Yeda – "quando os dois

25 falam, os dois ouvem sempre concordando um com o outro, nem sempre acatando. Nosso objetivo maior talvez seja o resgate da interlocução, com direito, inclusive, a

30 interrupções."

Frutos de uma educação autoritária, os

pais de hoje se queixam de estar vivendo a tão alardeada ditadura dos filhos. Contrapondo o autoritarismo, muitos

35 enveredaram pelo caminho da liberdade generalizada e essa tem sido a grande dúvida dos pais que procuram o "Ponto de Referência": proibir ou permitir? "O que propomos aqui" – afirma Margarete – "é a

40 consciência da liberdade. Nem o vale-tudo e nem a proibição total. Tivemos acesso a centros semelhantes ao nosso na Espanha e em Portugal, onde o setor público funciona bem e dá muito apoio a esse tipo de trabalho

45 porque já descobriram a importância de uma adolescência vivida com um mínimo de equilíbrio. Já que o processo de passagem é inevitável, que ele seja feito com menos dor para todos os envolvidos".

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

03

IT_026905

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

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

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

TB_006360

Minha Sombra

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

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

04

IT_026976

De acordo com o texto, a sombra imita o menino

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

TB_007367

Assaltos insólitos

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

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

empregado indicou e saíram apressados.

Daí a pouco chegavam a mulher e os
50 filhos.

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

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

05

IT_032705

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

- (A) aconselha a levar o som.
- (B) conta os defeitos do patrão.
- (C) mente para os assaltantes.
- (D) mostra os objetos da casa.

06

IT_043110

No trecho “e o marido se entregara a essa terapêutica atividade.” (l. 18-19), a expressão destacada substitui

- (A) fazer compras.
- (B) ir ao mercado.
- (C) narrar anedotas.
- (D) pintar a casa.

07

IT_043111

É exemplo de linguagem formal, no texto

- (A) “dito-cujo”. (l. 14)
- (B) “adentrar”. (l. 20)
- (C) “pão-duro”. (l. 38)
- (D) “botam”. (l. 43)

TB_007451

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de
5 nossa História, como era o dia-a-dia das

pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vinhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrevê-lo e solicitar mais matérias a respeito.

10

08

IT_043070

O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

TB_007867

Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: “Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!”

Jornal O Estado de São Paulo, 28/05/1992.

09

IT_035719

A finalidade do texto é

- (A) argumentar.
- (B) descrever.
- (C) informar.
- (D) narrar.

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

TB_008453

O drama das paixões platônicas na adolescência

- 5 Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

10

IT_038711

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

TB_007617



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

11

IT_035544

Na tirinha, há traço de humor em

- (A) “Que olhar é esse Dalila?”
- (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- (D) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

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

TB_009255



REVISTA VEJA, 28/07/1999.

12

IT_043353

A ideia principal do texto é

- (A) o crescimento da área cultivada no Brasil.
- (B) o crescimento populacional.
- (C) o cultivo de grãos.
- (D) o sucesso da agricultura moderna.

TB_009357

Os números da educação

POSIÇÃO NO RANKING DE ESTADOS COM MAIS RECURSOS DO FUNDEF (POR ALUNO/ANO, DE 1ª A 4ª SÉRIE), EM 2003

Posição	Estado	Recursos
16º	Minas Gerais	R\$ 655
11º	Paraná	R\$ 788
9º	Santa Catarina	R\$ 868
8º	Rio de Janeiro	R\$ 895
2º	São Paulo	R\$ 1.238
1º	Roraima	R\$ 1.438

POSIÇÃO NO RANKING DE DESEMPENHO DOS ESTADOS NO SAEB 2003, EM MATEMÁTICA (4ª SÉRIE) NAS REDES MUNICIPAIS

Posição	Nota média
1º	191,61
7º	176,9
3º	185,06
2º	186,45
4º	179,04
9º	175,01

O Globo – 07/02/2005

13

IT_043627

Considerando-se os dados relativos às verbas recebidas e ao desempenho em matemática, nos estados, conclui-se que

- (A) há uma relação direta entre quantidade de verbas por aluno e desempenho médio dos alunos.
- (B) Minas Gerais teve menos recursos por aluno e apresentou baixo desempenho médio dos alunos.
- (C) o maior beneficiado com recursos financeiros por aluno foi Roraima.
- (D) São Paulo recebeu maiores verbas por aluno por ser o maior estado.

Anexo C – Avaliação Diagnóstica 2

TB_006377

A assembléia dos ratos	
1	Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.
5	Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.
	— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.
10	Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:
	— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?
15	Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.
	<i>Dizer é fácil - fazer é que são elas!</i>
	LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

000

IT_025470

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

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembléia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

TB_006644

O Pavão

5	E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas. Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.
10	Considerarei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e espande e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

000

IT_028349

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

TB_006335

	O IMPÉRIO DA VAIDADE
5	Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.
10	O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar <i>milk-shake</i> , sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida – isso é prazer.
15	Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que
20	desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.
25	Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.
	O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

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

000

IT_027502

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

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

A PARANÓIA DO CORPO

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

LETÍCIA DE CASTRO

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado *Malhação*. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23 000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranóia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele", diz a dermatologista Iara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais freqüentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranóia do corpo é apenas isso: paranóia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a auto-estima é fundamental. "É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita", sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Leticia de. Veja Jovens. Setembro/2001, p. 56.

000

IT_025590

A idéia CENTRAL do texto é

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

TB_006166

No mundo dos sinais

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

Sinais de seca brava, terrível!

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

Toque de saída. Toque de estrada.

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

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

000

IT_023872

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

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

TB_009254

GARFIELD - Jim Davis

Folha de São Paulo, 29/4/2004.

000

IT_043344

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

TB_007007

5	Mente quieta, corpo saudável A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos. Revista Superinteressante, outubro de 2003
---	--

000

IT_032999

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

TB_006775

Texto 1**Mapa Da Devastação**

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista **Isto É** – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2**Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas**

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista **Época** – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

000

IT_028468

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

TB_006522

Eu tenho um sonho

- Eu tenho um sonho
 lutar pelos direitos dos homens
 Eu tenho um sonho
 tornar nosso mundo verde e
 5 limpinho
 Eu tenho um sonho
 de boa educação para as crianças
 Eu tenho um sonho
 de voar livre como um passarinho
- 10 Eu tenho um sonho
 ter amigos de todas raças
 Eu tenho um sonho
 que o mundo viva em paz
 e em parte alguma haja guerra
- 15 Eu tenho um sonho
 Acabar com a pobreza na Terra
- Eu tenho um sonho
 Eu tenho um monte de sonhos...
 Quero que todos se realizem
- 20 Mas como?
 Marchemos de mãos dadas
 e ombro a ombro
 Para que os sonhos de todos
 se realizem!

SHRESTHA, Urjana. Eu tenho um sonho. In: *Jovens do mundo inteiro*. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000, p.10.

000

IT_025693

No verso "Quero que todos se realizem" (v. 19) o termo sublinhado refere-se a

- (A) amigos.
- (B) direitos.
- (C) homens.
- (D) sonhos.

TB_006968

O ouro da biotecnologia

5	Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica – ou o que restou dela – são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.
10	Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato – e de forma sustentável. Outro exemplo: os
15	créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.
20	Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros – que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.
	PIZA, Daniel. <i>O Estado de S. Paulo</i> .

000

IT_032915

O texto defende a tese de que

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.

- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- (D) os bens naturais são citados na escola.

TB_006332

O namoro na adolescência	
1	Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda. SUPLCY, Marta. <i>A condição da mulher</i>. São Paulo: Brasiliense, 1984.
5	
10	
15	

000

IT_026968

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família.

O argumento que defende essa idéia é

- (A) a família é o anteparo das frustrações.
- (B) a família tem uma relação harmoniosa.
- (C) o adolescente segue o exemplo da família.
- (D) o apoio da família dá segurança ao jovem.

TB_006149

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

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

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

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

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

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

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

000

IT_023797

No texto "Animais no espaço", uma das informações principais é

- (A) "A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço".
- (B) "Os russos já usavam cachorros em suas experiência".
- (C) "Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas".
- (D) "Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço".

TB_006873

	O homem que entrou pelo cano
1	Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.
5	Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.
10	No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia"
	Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.
	BRANDÃO, Ignácio de Loyola. <i>Cadeiras Proibidas</i> . São Paulo: Global, 1988. p. 89.

000

IT_030043

O homem desviou-se de sua trajetória porque

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava "viajando" há vários dias.
- (C) ficou desinteressado pela "viagem".
- (D) percebeu que havia uma torneira.

TB_006312

As enchentes de minha infância	
1	Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.
5	Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.
10	Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e
15	mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo - aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer,
20	queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.
BRAGA, Rubem. <i>Ai de ti, Copacabana</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.	

000

IT_027409

Que função desempenha a expressão destacada no texto "... o volume do rio cresceu **TANTO QUE** a família defronte teve medo." (2º parágrafo)

- (A) adição de idéias.
- (B) comparação entre dois fatos.
- (C) consequência de um fato.
- (D) finalidade de um fato enunciado.

TB_007843



CIÇA. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

000

IT_039829

O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala "XIS" e "CÊ AGÁ".

TB_007617



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

000

IT_035532

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

TB_006970

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

5 — Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

10 — É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

15 — Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

20 Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

000

IT_042593

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.

TB_006311

A CHUVA

5	A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destróçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina.
10	A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroeu as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos.
15	A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

000

IT_029462

Todas as frases do texto começam com "a chuva".

Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

TB_007436

	Pressa
	Só tenho tempo pras manchetes no metrô E o que acontece na novela Alguém me conta no corredor Escolho os filmes que eu não vejo no elevador Pelas estrelas que eu encontro na crítica do leitor 10 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa Mas nada tanto assim Eu me concentro em apostilas coisa tão normal 15 Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial Conheço quase o mundo inteiro por cartão-postal Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal 20 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim
	Bruno & Leoni Fortunato. <i>Greatest Hits'80</i> . WEA.

000

IT_033575

Identifica-se termo da linguagem informal em

- (A) "Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial." (v. 14-15)
- (B) "Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!" (v. 16-17)
- (C) "Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal." (v. 18-19)
- (D) "Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim." (v. 20-21)