



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

SÍLVIA RAQUEL NASCIMENTO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FOCO NA ACENTUAÇÃO
GRÁFICA. BRASIL. 2021**

**CAMPINA GRANDE – PB
Junho/2021**

SÍLVIA RAQUEL NASCIMENTO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FOCO NA ACENTUAÇÃO
GRÁFICA. BRASIL. 2021**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Mauriceia Ananias.

**CAMPINA GRANDE – PB
Junho/2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244e Nascimento, Silvia Raquel.

Estratégias de ensino-aprendizagem em livros didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental: o foco na acentuação gráfica. Brasil. 2021 / Silvia Raquel Nascimento. - João Pessoa, 2021.
62 f.

Orientação: Mauriceia Ananias.

TCC (Graduação em Pedagogia - modalidade a distância)
- UFPB/CE.

1. Estratégias de ensino-aprendizagem. 2. Linguagem. 3. Livro didático. 4. Sujeito-leitor. I. Ananias, Mauriceia. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

Elaborado por SUELEEM VIEIRA BRITO - CRB-15/397

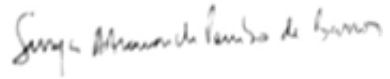
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FOCO NA ACENTUAÇÃO GRÁFICA. BRASIL. 2021

Versão final da monografia apresentada à Disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade a distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para a obtenção de avaliação pedagógica.

BANCA EXAMINADORA


Prof. _____
Orientadora: Prof. Drª Mauriceia Ananias.
Universidade Federal da Paraíba - UFPB


Prof. _____
Prof. Convidado: Itacyara Viana Miranda
Doutora em educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB


Prof. _____
Prof. Convidada: Surya Aaronovich Pombo de Barros
Doutora em educação
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Campina Grande, 17 de junho de 2021.

À Deus, por ter me feito crer que aos “[...] homens é isso impossível, mas a Deus tudo é possível” (MATEUS, 19:26).

AGRADECIMENTOS

À Deus por tudo o que proporcionastes e por todos os sonhos que continuas a semear em meu ser. À Ti, toda honra e toda glória. À Nossa Senhora, por sempre interceder por mim.

À minha mãe, reflexo de Deus aqui na terra, pela confiança depositada em mim e pelo apoio constante. Mesmo não entendendo exatamente o que significava um curso de Graduação, se manteve firme nos incentivos e palavras de apoio e carinho.

À Universidade Federal da Paraíba – Polo Campina Grande e à Coordenação de Pedagogia pela condição de realizar o curso de Graduação em Pedagogia.

Aos professores do curso, pelas discussões que enriqueceram meu universo de conhecimentos.

À minha irmã, pela dedicação e apoio. Presto minha sincera gratidão a você que acompanhou tão de perto todas as agonias vividas e esteve firme me auxiliando.

Aos demais familiares e pessoas que Deus colocou em minha vida, por terem sonhado junto comigo por esta realização e por entenderem meus momentos de ausência.

À minha orientadora, professora Mauriceia Ananias, pela oportunidade de ter recebido suas orientações. Sou imensamente agradecida por tamanha paciência em meio às minhas correrias, me concedendo ensinamentos com muita competência e responsabilidade.

Aos professores do curso, pelas discussões que enriqueceram meu universo de conhecimentos. A todos os colegas do Curso de Pedagogia - EAD, pelos conhecimentos compartilhados, pelos momentos de descontração e pela amizade cultivada.

A todos que, de alguma forma, estiveram envolvidos na realização deste trabalho e que, no momento, pela emoção de chegar ao fim de mais uma etapa, pelo cansaço mental e físico, eu não tenha lembrado.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. Lajolo (2004, p. 7).

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa desenvolvida e apresentada ao Curso de Pedagogia – EAD da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento aos requisitos para a avaliação no Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II. Com a premissa de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa - LP, será salientado que o foco no processo de ensino aprendizagem deve proporcionar estratégias para que o aluno possa compreender a LP em sua heterogeneidade e dinamicidade face às mudanças sociais, históricas, ideológicas e culturais, visando que tal questão seja algo bastante desejado pelo docente quanto ao trabalho desse objeto linguístico em sala de aula. Neste sentido, será abordado, na pesquisa, os *processos de estratégias de ensino/aprendizagem* e os efeitos de sentido da língua portuguesa sob os gestos de interpretação no livro didático(LD) de português. Esse trabalho de pesquisa foi elaborado com o objetivo de analisar os efeitos de sentido da língua como objeto de ensino-aprendizagem produzidos na apresentação e encadeamento das propostas de exposição do conteúdo *Acentuação Gráfica* às turmas do *5º ano do Ensino Fundamental*; identificar os *processos estratégicos* apresentados pelo livro didático que sustentam tais efeitos de sentido e evidenciar as implicações desses efeitos e processos para o domínio das competências de emprego adequado dos acentos gráficos. O presente tem como justificativa a sua contribuição para o estudo da linguagem sob o discurso apresentado no LD de Português e as implicações dos gestos de interpretação da língua portuguesa nesses manuais face ao despertar das estratégias de aprendizagem do sujeito-aluno quanto ao estudo dos conhecimentos linguísticos apresentadas nos manuais didáticos. Assim, será observado que, apesar das diferenças, o modo como os dois livros didáticos apresentam o conteúdo focado na análise favorece o estabelecimento de confusão conceitual por parte de alunos, pois não mostra que a acentuação é um aspecto refletido **na fala** e as regras de acentuação **na escrita**. Marcando a importância dessa valoração e assinalando que a não diferenciação desses dois aspectos limita o processo de instrumentalização linguística dos alunos.

Palavras-chave: Estratégias de ensino-aprendizagem. Linguagem. Livro Didático. Sujeito-leitor.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O LIVRO DIDÁTICO	13
2.1 Discurso e interpretação	13
2.2 Estratégias de leitura e ensino-aprendizagem: teorias e concepções ...	16
2.3 O sujeito do discurso	29
2.4 Gênero Textual e estratégias de ensino com base no “recurso”: livro didático	30
3 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS EM ANÁLISE	34
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
6 – ANEXOS	46

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO: O FOCO NA ACENTUAÇÃO GRÁFICA

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem na escola que visa o conhecimento da língua pelos discentes para que possam compreendê-la em sua heterogeneidade e dinamicidade face às mudanças sociais, históricas, ideológicas e culturais é algo bastante desejado pelo docente quanto ao trabalho desse objeto linguístico em sala de aula. Neste sentido, desenvolvemos uma pesquisa que abordou os processos discursivos e os efeitos de sentido da língua sob os gestos de interpretação no livro didático de português do 5º ano do ensino fundamental.

Diante disso, apresentamos o seguinte questionamento que orienta a análise: como os gestos de interpretação na escola auxiliam na formação da identidade do sujeito-leitor do livro didático de Português?

Assim, com vistas a responder o questionamento proposto, objetivamos: a) analisar os efeitos de sentido da língua como objeto de ensino-aprendizagem produzidos no discurso apresentado pelos LD de Língua portuguesa em análise – Livro Conquista (Editora Positivo) e Descobrimos a Gramática (Editora FTD), ambos do 5º ano do Ensino Fundamental); b) Identificar os processos discursivos que sustentam tais efeitos de sentido e c) Evidenciar as implicações desses efeitos e processos para a formação do sujeito-leitor do LD.

Portanto, o presente estudo justifica-se na medida em que contribui para o estudo da língua portuguesa sob o discurso apresentado no livro didático de Português e as implicações dos gestos de interpretação desse idioma nesses manuais face às representações do sujeito-aluno quanto ao estudo dos conhecimentos linguísticos presentes nos discursos dos manuais didáticos. Assim, o estudo dos gestos de interpretação contribui para que possamos compreender o discurso que está imerso no livro didático de Português e qual é o seu papel na formação do sujeito-leitor.

Tendo em vista que a língua é vista numa perspectiva discursiva que considera o social, o histórico, o ideológico e o linguístico como lhe sendo constitutivos, assim, esse objeto linguístico é inerente ao ser humano, ou seja, a considera que a palavra possui diferentes sentidos que estão mergulhados em outros dizeres e em outras formações discursivas, que por sua vez estão materializadas nas formações ideológicas. Essas

formações seguem uma determinada direção na história, que por sua vez procura analisar os não-ditos (aquilo que fica nas entrelinhas, subtendido) pertencentes a outros discursos em diferentes épocas e lugares.

Diante disso, acreditamos que o trabalho de interpretação constitui-se de suma importância no estudo com a língua, visto que esse objeto linguístico é incompleto e propício a falhas e equívocos e as movimentações que nem sempre são acessíveis ao sujeito. Mas, o que se deve ter em mente é que a língua não é um produto pronto e acabado, ou seja, é um objeto linguístico-histórico passível a vários efeitos de sentidos entre interlocutores que se modificam em diferentes épocas e lugares.

Sabemos que dentre os instrumentos utilizados na prática docente, o livro didático é o que ocupa maior centralidade no contexto escolar brasileiro (Ticks, 2005; Almeida Filho, 2002) e, por isso, elegemos as estratégias utilizadas pelo professor com esse material nas aulas de português em uma pesquisa sobre como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental estabelecem as relações entre os conteúdos propostos, a cultura escolar e aspectos das experiências cotidianas dos alunos, tendo como instrumento de mediação o livro didático.

Assim, verificaremos nos livros didáticos se há uma proposta de ensino-aprendizagem facilitadora/motivadora por meio de estratégias interacionais, se esse recurso pode ser considerado significativo e estratégico no processo de ensino-aprendizagem, ou se enquadra-se como um recurso que limita-se a uma perspectiva instrumental, enquanto elemento “decorativo e/ou impositivo” das práticas pedagógicas.

Quanto aos procedimentos adotados para a realização deste trabalho mencionamos, como o primeiro deles, a escolha dos autores para o embasamento teórico, levando-nos ao conhecimento acerca de estratégias de ensino-aprendizagem e sua relevância na abordagem dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos. O segundo passo é a escolha do corpus da pesquisa. Escolhemos analisar dois exemplares, os quais são utilizados pelas crianças em escolas públicas da Cidade de Campina Grande-PB no decorrer do quinto ano – último ano do Ensino Fundamental I.

Uma vez definidos os objetivos da pesquisa e o referencial norteador, partimos para a escolha da perspectiva metodológica mais adequada para abordar as questões em estudo, assim, optamos pela abordagem qualitativa, na busca por acompanhar o foco de permitir um aprofundamento no mundo dos significados, das ações e relações humanas, as quais não são perceptíveis nem captáveis em médias, equações estatísticas, próprias do método quantitativo, pois buscamos desenvolver este estudo a partir do olhar para a abordagem das estratégias ensino-aprendizagem possibilitadas pelos livros didáticos de

Língua portuguesa em análise – Livro **Conquista** (Editora Positivo) e **Descobrimos a Gramática** (Editora FTD), ambos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Sequenciando esse estudo lançamos um encadeamento desde o referencial bibliográfico e análise dos dados até culminarmos com as considerações finais. A seguir traremos o capítulo “Estratégias de ensino aprendizagem e o livro didático”, este está subdividido em quatro tópicos, são eles: Discurso e interpretação; Estratégias de leitura e ensino-aprendizagem: teorias e concepções; O sujeito do discurso; Gênero Textual e estratégias de ensino com base no “recurso”: livro didático. O capítulo seguinte, intitulado: “Estratégias de ensino-aprendizagem na abordagem da acentuação gráfica nos livros didáticos em análise”, vem nos apresentar a análise dos livros didáticos. Por fim, traremos as nossas “Considerações finais”, apresentando que o foco nesse estudo não é a aquisição de habilidades ou técnicas para análise de livros didáticos, mas sim a tomada de consciência do que pode ser feito a partir das estratégias de ensino-aprendizagem oferecidas nos livros disponíveis em nossa sociedade.

2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O LIVRO DIDÁTICO

As atividades humanas estão ligadas ao uso da língua(gem) através de seus discursos que são heterogêneos e dinâmicos face aos seus sujeitos. A língua nesse sentido é tratada como um objeto sujeito a falhas, a equívocos e ao seu movimento constante com relação aos aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais em que o sujeito não tem acesso durante o seu dizer, pois este parte de um já-dito que se ressignifica e torna-se um não-dito em determinada formação discursiva.

Sendo assim, através dos processos discursivos, podemos verificar a importância desse objeto linguístico no ensino-aprendizagem do Livro Didático de Português- LDP, assim como as implicações desses efeitos de sentido sobre os gestos de interpretação na constituição da identidade do sujeito-aluno.

Entendemos estratégias como procedimentos de caráter elevado que envolvem objetivos a serem realizados, planejamentos das ações que se desencadeiam para serem atingidos assim como sua avaliação e possível mudança (Solé, 1998:70). Neste Trabalho de Conclusão de Curso o objetivo é analisar as estratégias de ensino-aprendizagem possibilitadas pelos Livros Didáticos de Língua portuguesa – Livro Conquista (Editora Positivo) e Descobrimos a Gramática (Editora FTD), ambos do 5º ano do Ensino Fundamental da educação básica. Nossa pesquisa apresenta uma proposta de análise dos livros citados, a qual norteia e busca trazer um olhar / uma dinâmica de enfoque para o livro didático enquanto um recurso que seja base de uma perspectiva instigante e transformadora.

2.1 Discurso e interpretação

O estudo da língua está ligado aos aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais que estão presentes na sociedade ao longo dos tempos e à ela estão vinculados. Diante dessa heterogeneidade, surge o discurso, que se forma a partir da materialidade linguística do texto, que parte de algo que já foi falado anteriormente e que consonante a formação discursiva do sujeito torna-se algo subtendido, o qual já pode ser pré-compreendido mediante a estratégia situacional. Essa ideia promovida por estratégias subjacentes aos usos linguísticos parte de efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos a partir de discursos outros oriundos de diferentes épocas e lugares.

Como afirma Orlandi (2013, p.52) a condição da linguagem é a incompletude. Como observamos, a língua não possui um sentido fixo e imutável, mas se constitui na

confluência de sentidos que incita o sujeito a significar o que está ao seu redor, tendo em vista os aspectos ideológicos do meio em que se insere e faz parte. Sendo assim, os sentidos não estão completos, mas se caracterizam pela falta, o equívoco e o movimento, que são próprios da língua que se encontra em constante transformação diante da sua realidade sócio-histórica.

Na confluência de sentidos que perpassam o mundo pós-moderno, o sujeito é interpelado a interpretar o que está à sua volta, ou seja, este atribui significado ao que lhe é posto em consonância com os aspectos sociais e históricos da língua, que é móvel e flexível, e não possui um sentido único e verdadeiro. Desse modo, os sentidos “[...] têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2013, p.30).

A partir disso, observamos que o discurso parte do que foi dito no passado e no presente, estabelecendo efeitos de sentido que não podem ser controlados, mas que vem pela história e estão ligados ao social, portanto não podem ser inibidos ou estagnados pelos sujeitos.

Por isso, “[...] é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização [...]” (ORLANDI, 2013, p.52). É a partir da presença desses limites moventes no discurso que se apresentam os processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos estão relacionados a um retorno constante a um mesmo dizer, enquanto que os processos polissêmicos se referem à multiplicidade de sentidos presentes nos dizeres produzidos pelos sujeitos.

Assim, “[...]essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente[...]” (ORLANDI, 2013, p.36). Porque ao falarmos nos significamos enquanto sujeitos através das palavras, que participam de uma rede de filiações de sentidos pertencentes a um já-dito que se transforma num não-dito face as relações dos falantes com o social, histórico, ideológico e cultural.

Como afirma Orlandi (2013, p.37), se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. Para tanto, considera-se que o idioma está envolvida por um conjunto de falhas, que o sujeito, ao significar, se significa. Portanto, dizemos que a língua faz parte de um processo ininterrupto de constante significação, pois os discursos não estão prontos e acabados. Mas, são reflexos das relações entre os sujeitos com a história que se transforma e sofre rupturas mediante as significações dadas ao vocabulário.

Os processos de paráfrase e polissemia estão interligados ao processo de significação da língua, já que todo discurso busca se reproduzir, mas no movimento próprio da reprodução gera uma entropia que permite as derivas para outros sentidos e, assim, para outros discursos (ORLANDI, 2011, p.468). Portanto, o discurso se encontra nesse entremeio, entre o mesmo e o diferente, gerando sentidos que não podem ser controlados pelos sujeitos, mas que estão presentes na história e no social. Sendo os processos de significação das palavras em alguns casos desprezados pela instituição escolar, como se o idioma se referisse apenas a aspectos gramaticais, cujos conceitos não tendem a ser reformulados, mas se mantêm estáveis às mudanças ocorridas no meio social.

Diante da presença dos efeitos de sentido, identificam-se os gestos de interpretação por meio dos arquivos, que, segundo Orlandi (2013, p.48) é o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito à ela. Neste momento, o aluno é considerado como aquele que não tem direito a interpretação, mas é condicionado pelo professor a aceitar uma única interpretação possível, sendo o segundo o detentor de todos os sentidos sobre a língua.

Através do exposto, percebemos que a interpretação não é um gesto de decodificação e apreensão de sentidos. Mas se constitui em um processo que é determinado pelas condições sócio-históricas da língua, o que faz com que não seja qualquer sentido constitutivo da língua.

Portanto, “ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem” (PÊCHEUX, 1990, p.55, aspas no original). Então, com vistas à uma visão de língua que considere a mutação de sentidos oriundos do seu meio, a escola deve considerar as mudanças ocorridas no meio social em que estão inseridos os discentes, assim como os múltiplos sentidos oriundos das diferentes formações discursivas.

Segundo Orlandi (2011, p.477) conhecer não é mais armazenar verdades eternas, mas construir saberes provisórios, por meio de processos dinâmicos dos sujeitos em interação com seus ambientes em constante transformação. Ou seja, a partir desse momento passa-se a desconsiderar a homogeneização, em virtude da heterogeneidade dos conhecimentos, em profunda transformação, tendo em vista a interação entre os sujeitos na configuração dos conhecimentos da língua face aos processos de estagnação estabelecido pela escola, que procura inculcar nos discentes a alienação diante dos sentidos subjacentes à língua.

Desse modo, observamos que os efeitos de sentido sobre o português se dão em torno de um discurso relacionado aos aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais, em que é observado o significado de tais discursos mediante o seu contexto de produção.

2.2 Estratégias de leitura e ensino-aprendizagem: teorias e concepções

Na fase inicial do processo de aquisição de leitura, o aprendiz precisa assimilar as regras de ortografia, de pontuação, precisa conhecer os grafemas e fonemas. Não implica que, na etapa da alfabetização, exista a preocupação apenas com tais questões relacionadas à leitura, mas estas são essenciais para a formação do leitor.

Levando em consideração uma prática em que os estudantes já dominam estes itens relacionados à leitura, anteriormente mencionados, podemos afirmar que há um processo de acionamento automático desses recursos, os quais passam a ser quase imperceptíveis para um leitor proficiente.

Kato (1999) ainda afirma que quanto maior a proficiência do leitor e maior o seu vocabulário, mais amplo será o campo visual da leitura. Desta maneira, o leitor tem autonomia para compreender a leitura como um todo, ou seja, sua atenção adentra para o conteúdo, não fica apenas para a superfície do texto.

Segundo Costa (2000) a leitura e a escrita passam por dois processos que se complementam, como um conjunto de práticas e eventos sociais transformando os sujeitos que exercem essas práticas. Solé (1998, p. 22) complementa que a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura.

Ler é se apropriar de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada. Ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento da língua. E ler textos- ser leitor- também é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter/textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro. (COSTA, 2000, p. 68)

Seguimos a ideia de que a leitura é um processo complexo, desenvolvido a partir de várias ações/processos que se interligam de modo a promover pontes de comunicação e

estabelecem a troca de informações entre o leitor e o texto. Partindo desse pensamento, temos que propor o desenvolvimento de estudos e pesquisas que experimentem inserir propostas pedagógicas de prática de leitura a partir das estratégias dos alunos enquanto leitores, ensinar os alunos a ler ou mostrar-lhe os caminhos que devem percorrer para tornarem-se leitores hábeis.

Mas, para sequenciarmos nossa pesquisa, vamos focar nossa fala sobre a questão da *leitura* em si mesma. O primeiro passo será para a desmistificação do conceito de leitura, ou seja, vamos focá-lo numa concepção escolar deste processo, sinalizando o quão pertinente é este para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem. Segundo Kleiman (2000), é necessário ver leitura no seu plano cognitivo, isto é, aspectos relacionados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. A leitura precisa ser vista como uma interação constante de processos que levam ao produto final, a compreensão do material lido. Mais que conhecer diversos conceitos de leitura, é preciso que, principalmente, o professor possa vivenciá-los, se não todos, a junção daqueles testados e com resultados relevantes, no contexto escolar, para que este educador possa experimentar outras práticas de ensino de leitura, diferentes das que geralmente acontecem na sala de aula, por exemplo ao limitar-se apenas o ensino de decodificação e ao tomar a leitura apenas enquanto pretexto para outros aprendizados.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a leitura por um lado oferece a matéria-prima para a escrita e por outro lado contribui para a constituição de modelos e pode ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua, do sistema da escrita.

As conceituações que já apresentamos, deixam claro que a leitura é um processo que deve ser dinâmico, de interrelações com os elementos envolvidos para a busca do sentido. Processo complexo e, por isso, é necessário que os mestres tenham absoluta clareza do que é, como se faz leitura, para que então possam aprender a ensiná-la. Ensiná-la metodologicamente em seus níveis de desenvolvimento, respeitando somente a coerência de complexidade a ser promovida, pois o leitor mesmo iniciante deve ser desafiado e é o desafio que vai despertar a realização da leitura, o aprender a ler de maneira autônoma e satisfatória.

Ter o conhecimento e entender o aspecto psicológico, cognitivo da leitura pode ser considerado essencial aos educadores, um conhecimento que propicia o uso de práticas

pedagógicas que não só tendem a evitar o despertar de estratégias inadequadas para processar e compreender o texto, como também estimule a maturidade e um estágio melhor para que o leitor tenha possibilidades de realmente ler. Conhecer o processo de fatiamento do material linguístico é fator essencial e antecede à interpretação do significado textual, onde estão envolvidas outras questões para construir o sentido do texto, tais como memória, inferência, entre outras, as quais iremos apresentar posteriormente.

Comungando com Solé (1998), a leitura acontece quando o leitor se situa perante o texto e os elementos que o compõe, expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação, que se processa em cada um deles, funcione como uma estratégia para o nível seguinte, assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente visto que o texto gera também expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico), através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o sentido do texto. Para ler são necessários dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Supõe-se que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, que levam à compreensão.

O leitor faz uma leitura textual com todo seu ser e sua bagagem de conhecimento sociocultural, ele constitui-se, identifica-se e projeta-se no texto, aproximando-se e distanciando-se das ideias que o texto sugere, mesclando às suas representações, as saliências textuais que lhe sobressaem, o que lhe é permitido pela incompletude do texto, pelas lacunas deixadas pelo autor. Mas, antes de chegar a esse processo, o leitor passa pela etapa denominada decodificação, pois é o momento em que o receptor reconhece os símbolos escritos, ligando-os a um significado, relaciona à memória visual e se completa com a decodificação dos símbolos escritos, ou seja, as palavras. Segundo Solé (1998, p. 51), uma das dificuldades deste processo é isolar e identificar os sons da linguagem. Embora os sons sejam as unidades básicas da linguagem, isolá-los e identificá-los é particularmente difícil, porque não existem como tais na emissão falada.

No período da aquisição da leitura, o aprendiz costuma mostrar-se competente no uso comunicativo da linguagem, competência que o leva, inclusive, a utilizar estruturas lingüísticas realmente muito complexas, habilidade fundamental para a aprendizagem da

leitura e da escrita. Assim, o sucesso da leitura depende de uma perfeita montagem das peças que são encaixadas à busca da compreensão. Cabe ao professor e à escola, discretamente, fazerem os ajustes necessários para que um conceito de leitura seja criado por cada leitor desde que esteja coerente ao processamento e execução de atividades para o êxito deste processo, ponte de acesso a qualquer conhecimento.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

Desta forma, de acordo com a Base Comum Curricular Nacional (BNCC), a leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino e poderá se transformar em um objeto de aprendizagem. A estratégia didática é trabalhar com a diversidade textual que circula na sociedade. O aprendizado, mesmo no processo inicial de leitura, não pode ficar centrado na decodificação. É preciso, ao contrário, ensinar para os alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que leitores experientes utilizam. Com isto poderão antecipar, fazer interferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem.

Segundo Kato (1999), uma das primeiras estratégias do leitor, após o aprendizado da decodificação é que este não mais lê as palavras letra por letra, ou sílaba por sílaba, mas por processo de reconhecimento instantâneo, ou seja, vê a palavra como um todo e não parte por parte.

Segundo Smith (1978) *apud* Kato (1999, p. 34):

O reconhecimento de palavras se dá como o reconhecimento de outro objeto qualquer (carro, árvore, criança) e da mesma forma que identificamos um objeto através de sua configuração geral, podemos reconhecer uma palavra através do todo (seu contorno, extensão, etc.) sem uma análise de suas partes. Da mesma forma que podemos identificar uma árvore enxergando apenas uma parte de sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem que enxerguemos a sua totalidade. A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica.

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

A informação em destaque acima mostra que para poder progredir na leitura e conseguir ampliar seu foco no conteúdo, precisa ultrapassar a decodificação e aprender algumas estratégias que lhe pouparão tempo e esforço na leitura. Isso mostra que o leitor, para poder muitas vezes ler sem ao menos observar as partes da palavra, se utiliza de estratégias de conhecimentos prévios que lhe servirá de norteamento no processo de compreensão.

Assim, entendemos que o ensino eficiente é aquele que garante a interiorização do que foi ensinado e o uso autônomo por parte do aprendiz nas mais variadas situações advindas das práticas sociais. Não é possível abordar metacognição sem antes conceituar cognição, que é um funcionamento intelectual da mente humana e é caracterizada pelo ato de lembrar, compreender, focalizar atenção e processar informações. Para Kato (1984), cognição é uma atividade inconsciente, com o uso do conhecimento prévio.

Kato (1999) ainda afirma que quanto maior a proficiência do leitor e maior o seu vocabulário, mais amplo será o campo visual da leitura. Desta forma, tem autonomia para compreender a leitura como um todo, ou seja, sua atenção fica voltada para o conteúdo e não para a superfície do texto. Em análise ao que diz o autor acima citado, observa-se que a organização do conhecimento acontece anterior ao período que inicia a prática da leitura; no entanto nesta fase essa organização precisa ser externada e colocada de forma objetiva no texto escrito. Isso porque a escrita exige algumas estratégias diferenciadas da fala, pois os recursos de cada uma delas é diferente. Na fala, por exemplo, temos o recurso da entonação e este somente em parte pode ser reproduzido na escrita e geralmente utilizando-se de alguns sinais de pontuação. De forma geral, a entonação precisa ser bem elaborada na escrita para ser compreendida como acontece na fala. A cognição é um processo amplo, pois envolve tudo o que cada indivíduo aprende sobre o mundo e a partir deste aprendizado vai formando teorias que lhe são próprias, pois são constituídas por elementos particulares de cada indivíduo.

Os jovens e adultos, por possuírem uma enorme complexidade e riqueza que caracteriza a vida, são capazes de se interrogar sobre sua própria compreensão, questionar seu conhecimento, determinar generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes, na tentativa de estabelecer relações entre o que lêem e o que faz parte do seu conhecimento de mundo. Para melhor compreensão pode-se analisar a cognição desde processos simples como o reconhecimento de objetos, por exemplo, quando um jovem ou adulto em aprendizagem, já reconhecendo os objetos,

possui uma estrutura específica em sua memória. O aluno já sabe o que é uma “mochila”, por exemplo, e forma em seu pensamento a estrutura, assim quando ouvir falar, ele já tem na memória a figura e reconhece do que se trata. Já realizou experimentos com a mochila, abriu e fechou, tirou e colocou objetos, enfim já reconhece as especificidades, o que pode ser feito e o que não pode, como é estruturado e assim forma seu conhecimento.

Assim acontece com a leitura, pois é uma estratégia de entendimento, ou seja, para aprender a ler a criança ou o adulto precisam compreender o funcionamento da leitura, têm que fazer testes, conhecer sua estrutura, fazer tentativas. Para o leitor, a seleção é uma forma de distinguir e ao mesmo tempo agrupar, ou seja, distingue os diferentes e agrupa os semelhantes. No processo de leitura tal estratégia acontece em diversos momentos; em um deles está a grafia, por exemplo, existem diferentes grafias para uma mesma letra, e aos poucos o estudante vai estruturando essas categorias. Há ainda uma infinidade de categorias como as diferentes classes de palavras, a diferença entre números e letras, as regras gramaticais em geral, enfim, um vasto leque de informações que podem ser descobertas pelo leitor à medida que ele vai se apropriando desse conhecimento.

Para aprender o código, o aluno necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele. O leitor precisa possuir uma consciência metalinguística para conhecer os segredos do código, uma vez que, quando falamos, colocamos nossa atenção no conteúdo, raramente na linguagem como forma. Assim, entra em cena a metacognição que acontece quando o discente é capaz de perceber se está ou não compreendendo o texto lido, é um momento em que o ele avalia seu desempenho e suas estratégias para leitura. Aqui ele não está preocupado somente com o conteúdo da leitura, mas principalmente com a maneira que estas informações chegam até ele.

Leffa (1996), tem revelado que um leitor fluente tem consciência de seu processo metacognitivo, enquanto um não proficiente tem na leitura somente a decodificação. O leitor fluente é capaz de descrever como foi seu processo de compreensão do texto, ou seja, ele diz se foram necessárias regressões, porque ele as executa e apresenta possíveis maneiras de melhorar seu desempenho, mas um inexperiente somente decodifica e não é capaz de descrever suas estratégias de leitura.

De acordo com Kleiman (2000, p. 34), a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento.

Na perspectiva interativa, (Rumelhart (1977), Adams e Collins (1979), Alonso e Mateos (1985), Solé (1987), Colomer e Camps (1991), apud Sole, 1998) afirmam que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem em um processo que permite encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

A estratégia, segundo Solé (1998, p. 69), segue os princípios abaixo mencionados:

Como Valls frisou (1990), a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade da pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

A autora mostra que a estratégia existe como habilidade a ser desenvolvida, mas como ela mesma argumenta posteriormente as estratégias não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação (SOLE, 1998, p. 69); indicam caminhos que já foram testados e parecem ser os mais adequados a serem seguidos.

Segundo Solé (1998, p. 69-70), estratégias leitoras “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Na atividade de construir sentido por meio da leitura, o leitor precisa utilizar várias estratégias sociocognitivas a fim de realizar o processamento textual, que depende não só das características internas do texto, como do conhecimento que armazena, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. O processo de produção textual é caracterizado por ser um processo ativo e contínuo do sentido e se liga a redes de unidades e elementos suplementares, ativados de acordo com um dado contexto sociocultural, constituinte ímpar para a construção do sentido.

No entanto, Solé (1998, p. 70) ainda afirma que:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.

É essencial que o educador tenha em mente que essas estratégias não são atividades para simplesmente aplicá-las sem nenhum critério. Elas precisam de avaliação, adaptação e principalmente de um envolvimento crítico de seus usuários, para que percebam se a estratégia funciona e se responde aos objetivos propostos que é o desenvolvimento do leitor.

Na sala de aula, existe a preocupação para que os estudantes sejam autônomos e para isso o educador precisa recorrer a alguns recursos. É nesse aspecto que entram as estratégias e que Solé (1998, p. 72) afirma sobre sua importância para o ensino da leitura:

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.

A ativação das estratégias de leitura implica, segundo Koch (2009), a mobilização de três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. É essa rede de conhecimento que permitirá ao leitor interagir com textos de gêneros variados de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura.

É pela autonomia que os educadores precisam ensinar aos estudantes caminhos que lhe permitam refletir sobre seu próprio aprendizado. Um dos passos para isso é conquistar estratégias de leitura como:

1. Clareza e coerência dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável de seu léxico, sintaxe e coesão interna. [...] condição de “significatividade lógica” do conteúdo que deve ser aprendido [...].
2. [...] “significatividade psicológica”. Isto é, para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele. [...]
3. Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão (SOLÉ, 1998, p. 70-71).

Assim, atento a esses aspectos é possível ao leitor organizar-se e estar aberto para compreender seu próprio processo de aprendizagem. Na maioria das vezes, não tem consciência desses aspectos mesmo que os utilize. Quando passa a conhecê-los, também tem a oportunidade de ampliar esse processo.

Sabemos que os leitores buscam informações em seus conhecimentos para construir sentidos, faremos uma breve discussão sobre a natureza deles, levando em consideração as leituras feitas a partir Koch (2009; 2010) e Kleiman (2010). São eles:

- Conhecimento linguístico: corresponde ao domínio da gramática e do léxico, é responsável pela organização do material linguístico na superfície textual e pelas escolhas dos termos. A escolha dos elementos coesivos nos processos de reiteração, associação e conexão também fazem parte do conhecimento linguístico dos sujeitos. Essa compreensão abrange desde o saber pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, estendendo-se até as noções sobre o seu uso.
- Conhecimento enciclopédico ou de mundo: compreende todas as informações arquivadas na memória dos sujeitos. São compreensões gerais sobre o mundo, bem como referentes às nossas vivências, além de eventos situados no espaço e no tempo. No momento do processamento textual, para haver compreensão, a parte da nossa base de mundo envolvida para a leitura do texto, deve ser ativada.
- Conhecimento sociointeracional: envolve nosso entendimento sobre as formas de interação por meio da linguagem. Relaciona-se com a realização de certas ações por meio da linguagem. Esse tipo de domínio envolve:
 - Conhecimento ilocucional: possibilita reconhecer os propósitos dos falantes em situações de interação;
 - Conhecimento comunicacional: são os meios adequados para atingir os objetivos desejados. Trata, por exemplo, da escolha pela variante linguística adequada a cada situação de comunicação; os gêneros adequados às situações comunicativas;
 - Conhecimento metacomunicativo: domínio sobre ações linguísticas que possibilitam ao locutor assegurar a compreensão textual e conseguir aceitação de seus objetivos pelos leitores. Extingue-se (*on-line ou a posteriori*)

perturbações na comunicação. As paráfrases, parênteses de esclarecimentos, procedimentos de atenuação são meios para evitar equívocos;

- Conhecimento superestrutural: relativo ao reconhecimento dos textos que se encaixam às diversas situações da vida social. Referem-se, ainda, sobre as unidades globais que caracterizam e distinguem os vários tipos de texto, sobre sua ordenação ou sequenciação. Além disso, também, tratam da conexão entre objetivos e estruturas textuais globais.

É interessante atentar que as estratégias não devem servir como técnicas ou procedimentos, ou seja, não podem ser aplicadas como meras atividades, mas devem sim ser tratadas como meios e suporte para um bom desempenho na leitura e na formação do leitor proficiente.

Solé (1998, p. 73-74) elenca seis passos para iniciar a compreensão da leitura. São eles:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. [...]
2. Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. [...]
3. Dirigir a atenção ao fundamental em detrimento do que pode parecer mais trivial. [...]
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. [...]
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. [...]
6. Elaborar e provar interferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. [...]

Estes passos iniciais não são estáticos e não necessariamente precisam seguir essa ordem, mas fazem parte de um importante processo que abre espaço para discussões, trocas de informações e descobertas.

Reitera-se que esses tipos de conhecimento precisam ser ativados durante a leitura para se chegar à compreensão, quando as partes se juntam para gerar um significado. Com o olhar sobre isso, Kleiman (2010) comenta:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2010, p. 27).

Assim, para chegar ao entendimento de um texto, o leitor precisa colocar em ação todas as estratégias necessárias para preencher os vazios, uma vez que a leitura é uma atividade de solução de problemas. Embasado em conhecimentos como os descritos acima, o leitor selecionará estratégias de ordens cognitivas, sociointeracionais e textuais. Sobre elas, discorreremos.

As estratégias de ordem cognitiva são referentes ao uso que o leitor faz do conhecimento que arquiva. Tal uso dependerá dos objetivos traçados para a leitura, dos conhecimentos disponíveis no texto, bem como no contexto. Isso oportunizará o leitor reconstruir sentidos pertinentes ao projeto de dizer do autor ou, até mesmo, sentidos bem diferentes. Segundo Koch (2009), essas estratégias são referentes a cálculos mentais realizados pelos agentes de leitura, como é o caso das inferências, segundo as quais o leitor poderá, partindo de um dado contexto, criar novas informações a partir daquelas disponíveis no texto. Já que o texto não é explícito, as inferências constituem estratégias cognitivas.

As estratégias de ordem sociointeracionais referem à manutenção dos objetivos traçados durante a interação verbal. São determinadas socioculturalmente e são relacionadas, dentre outras, à polidez, preservação das faces, desconstrução de mal-entendidos. As estratégias textuais, como diz Koch (2009, p. 51) [...] não deixam de ser também interacionais e cognitivas em sentido lato, são referentes às escolhas textuais feitas pelos interlocutores a fim de produzir sentido. São referentes ao projeto de dizer do produtor do texto, ou seja, as sinalizações por ele deixadas.

Tomando como base o pensamento de Solé (1998, p. 19) de que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição, bem como as colocações de Kleiman (2001, p. 203) que refletem que a formação do leitor crítico não ocorre espontaneamente, trata-se de uma tarefa de ordem cognitiva e de ordem social [...]. Sem atividades que permitam refletir, retomar, reelaborar, avançar nesse processo, será a resposta pronta que predominará, entendemos a necessária participação do professor no ensino de estratégias leitoras. Os alunos precisam ser orientados para a construção de sentidos sobre o que leem, processo em que devem ser combinadas as informações visuais presentes no texto e os conhecimentos do leitor.

Solé (1998) deixa claro que ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Assim, apoiado naquilo que a Proposta Curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) apresenta, o professor pode contribuir para alargar a competência leitora exercitando estratégias de leitura, como:

a) O professor precisa incentivar os alunos a observar o texto, fazendo leitura do título, observando imagens, gráficos que estejam no texto. Tal comportamento deve gerar antecipações dos sentidos do texto pelo aluno, que se valerá dos seus conhecimentos prévios e dos dados da observação. Essa é uma estratégia de ordem cognitiva.

b) O professor deve levar os alunos a checar as hipóteses construídas preliminarmente a fim de julgar a validade. Como um trabalho de construção, essas hipóteses podem ser reformuladas.

c) O professor deve esclarecer o que pretende com as atividades de leitura lançadas aos alunos, pois para toda leitura tem-se um objetivo, que é fator responsável para a eleição de um procedimento para a leitura.

d) No decorrer do processamento leitor, os sujeitos constroem sínteses mentais objetivando compreender o texto, o que se torna inviável para um leitor não-proficiente. Assim, o professor pode realizar leituras colaborativas¹ para incluir esses leitores no processo de significação. O professor faz a leitura, pausadamente, em voz alta, acompanhada de questionamentos, intervenções constantes para estimular o aluno a, dentre outras, elaborar hipóteses; confirmá-las ou refutá-las; identificar novas hipóteses e justificá-las com base no sentido já atribuído e em pistas linguísticas presentes na superfície; verificar a relação entre os textos (intertextualidade), etc. Esse trabalho se torna ainda mais importante com gêneros e assuntos desconhecidos pelo leitor.

e) O professor precisa estimular o aluno a realizar paráfrases dos textos lidos, pois isso vai proporcionar uma verificação do entendimento que o aluno teve sobre o texto, além de aproximá-lo do código escrito.

f) O professor deve realizar conexões entre o teor do texto lido com outros que já conhecem (propagandas, filmes, músicas, etc). É importante, também, que o professor favoreça a expansão dos contextos sociocognitivos dos alunos levando outros textos que tratem do mesmo assunto.

g) Sabendo que os textos são plurissignificativos, uma vez que os sujeitos têm conhecimentos prévios distintos, é necessário que o professor proponha discussões sobre as leituras feitas para que haja reflexão sobre a leitura, os alunos vão concordar, negar algumas leituras e, assim, a reflexão e a criticidade vão acontecendo.

h) O professor precisa tornar as fontes de informação acessíveis ao aluno, pois elas facilitarão na leitura dos textos. O leitor precisa manter domínio sobre o que está lendo e, para isso, precisa verificar sua compreensão, a qual pode ser dificultada por meio de algum termo que pode ser irrelevante diante do universo textual, capaz de desfazer o enigma; mas, em alguns momentos, precisa recorrer a outras fontes, ação que pode ser facilitada pelo professor. (BRASIL, DCNs 2013).

É de interesse de nossa pesquisa, dentre outros, verificar se o professor conhece as concepções de leitura e tem definição, essencialmente, daquela que defende uma abordagem interacional de língua; se está familiarizado com as diversas estratégias facilitadoras da leitura, além de um acervo amplo de conhecimentos prévios sobre os assuntos em estudo. Verificamos, ainda, nesse contexto se o professor tem a necessária formação como agente de letramento, ou seja, aquele que promove de forma efetiva as práticas de leitura e de escrita tornando-as relevantes para a formação de cidadãos que por meio da língua (inter) agem na recepção e produção de textos, orais e escritos de forma dialógica e contextualizada. Com base nas leituras de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010, p. 16) [...] todo professor é por definição um agente de letramento” e todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Assim, munido dessas características, o professor conduzirá os alunos para a compreensão e construção de sentidos.

O ensino de estratégias leitoras se justifica pela necessidade de formação de leitores autônomos, capazes de dialogar com textos diversos, muitas vezes, diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser complexos, pela alta criatividade ou não estarem bem redigidos. De qualquer maneira, como partem de uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que a estrutura textual também seja variada, bem como as possibilidades de compreensão (SOLÉ, 1998).

A formação de leitores autônomos também pode ser entendida como construção de leitores capazes de aprender por meio dos textos. Por essa razão, o leitor deve ser capaz

de interrogar a sua compreensão, relacionar o que lê com suas vivências e acervo cultural, questionar seu conhecimento e chegar a modificá-lo, construir generalizações que possibilitem transferir o que aprendeu para contextos diferentes. O ensino de estratégias de leitura contribui para dar aos alunos os recursos necessários para que eles possam aprender a aprender. O aluno precisa ter controle do que lê e tomar decisões adequadas segundo os seus objetivos.

Solé (1998) traz a contribuição de Bruner e colaboradores (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976), que desenvolvem uma metáfora denominada “andaime” a fim de explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem do aluno. Segundo tal metáfora, assim como os andaimes são posicionados e alcançam lugares superiores do edifício que colaboram na construção, os desafios advindos do ensino devem estar além dos que o leitor consegue resolver, possibilitando-os estratégias que venham a promover uma aprendizagem satisfatória. Pois, assim como os andaimes são retirados após a construção do edifício se o trabalho for a contento, também as ajudas do professor devem, progressivamente, cessar, logo que os alunos se mostrem competentes e puderem controlar suas próprias aprendizagens.

2.3 O sujeito do discurso

Ao longo da história dos estudos da linguagem, que se iniciam há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini, surgiu uma diversidade de concepções de língua que tem como objetivo compreender as relações dos falantes com esse objeto linguístico em cada contexto de produção.

Nessa perspectiva, Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1996, p.19) afirma que o discurso é considerado não como transmissão de informação, mas como efeitos de sentido entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento geral. Desse modo, o autor passa a relacionar às relações entre os interlocutores às condições de produção que constituem o sentido das sequências verbais produzidas nos atos interlocutivos. Por isso, sempre que alguém diz algo, está se filiando direta ou indiretamente a determinadas concepções de caráter social, histórico e ideológico.

Diante disso, Pêcheux (2014, p.146) afirma que as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições por aqueles que as empregam. Portanto, as palavras trazem em sua materialidade sentidos que provêm de outros contextos e épocas das quais os sujeitos não têm acesso, que se formam através de dizeres presentes e dizeres que fazem parte da memória. Esses dizeres não podem ser

controlados pelos sujeitos, pois inconscientemente surgem outros sentidos provenientes de outras formações discursivas que surgem a partir da heterogeneidade da língua e de suas fronteiras que são fluídas e que se reconfiguram continuamente em suas relações.

Portanto, a língua não está apartada da sociedade que a produz, ou seja, os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são constituídos através de seus aspectos sócio-históricos dos quais os sujeitos participam inconscientemente. Através desse caráter de flexibilização da língua se apresenta o discurso como um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística (ORLANDI, 2012, p.21). Ou seja, no discurso constatamos o modo social da linguagem que se dá através da materialidade linguística, como também da materialidade histórica. A partir dessas materialidades, percebemos que os sentidos provenientes dos discursos partem de um já-dito que se ressignifica e se torna uma realidade em uso entre os sujeitos. Esse discurso é produzido pelos sujeitos que pensam controlar os sentidos provenientes da língua, porém os dizeres são frutos de algo produzido por outrem em diferentes lugares e épocas mediante os processos de significação das palavras.

2.4 Gênero Textual e o ensino da leitura com base no “recurso”: livro didático

...a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 282)

Boa parte das dificuldades do trabalho com a leitura na escola diz respeito ao fato de que, ainda que sejam escritos em língua materna, os textos não se relacionam aos usos efetivos da linguagem para os alunos. No seu meio social, os alunos têm usos e funções distintos para os muitos textos com que se deparam e para os quais desenvolvem estratégias de acordo com os objetivos da leitura, respeitando a complexidade dos textos e as práticas discursivas a que eles têm acesso. Na escola, entretanto, boa parte das vezes o texto é concebido como uma somatória de frases e utilizado como pretexto para o ensino da gramática normativa. Tal situação denota uma concepção de leitura como decodificação de conteúdos vigentes até a segunda metade do século passado, e ainda presente em muitas práticas educativas (KLEIMAN; SIGNORINI, 1995).

Bronckart (1999, p. 103) defende que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, ou seja, os gêneros textuais são instrumentos de que os sujeitos dispõem para atuar nos diferentes domínios da atividade humana. Assim, os textos utilizados na vida em

sociedade têm formatos, estruturas e intenções variadas, a prática pedagógica para formar leitores proficientes tem de desenvolver experiência de leitura que promovam o uso de estratégias por meio dos mais variados gêneros textuais, uma vez que o uso eficaz de estratégias de leitura está relacionado com o gênero que se lê e o propósito de leitura que se tem em mente. Marcuschi (2010) corrobora com a ideia ao afirmar que os gêneros constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas, uma vez que respondem a uma necessidade, atendem a uma expectativa.

Uma das questões centrais no pensamento de Bakhtin é a sua compreensão do caráter essencialmente dialógico de toda palavra, pois a enunciação se coloca em um meio social, um espaço de compartilhamento e comunicação, razão pela qual são um "eu" e um "outro" que intervêm na constituição da palavra, uma espécie de ponte entre locutor e interlocutor. Ressaltamos, assim, a condição social da linguagem, já que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN, 2002, p. 113)

O conceito de leitura em Bakhtin acompanha essa perspectiva interacionista de linguagem, pois no ato da leitura,

Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele. (BAKHTIN, 2003, p. 333)

Seguindo esse pensamento, vamos buscar priorizar o ensino da leitura do texto, tomando por base as contribuições trazidas pela teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, bem como as orientações para o ensino da Língua Portuguesa apresentada nos PCNs.

Como já apresentamos anteriormente, as práticas e eventos de leitura, próprios de nossa sociedade letrada, chamamos hoje de letramento ou letramentos. Assim sendo, mais do que um processo de alfabetizar-se, temos um processo de letramento, sob duas dimensões: individual e social, em que os indivíduos para se inserirem em atividades próprias da cultura ou do grupo a que pertencem precisam se apropriar de formas enunciativas (os gêneros discursivos ou textuais), dependendo das instituições que as propõem ou as exigem.

Essas concepções, acima, de enunciação, discurso, linguagem, leitor e escritor, explícita ou implicitamente, podem ser depreendidas dos PCNs como proposta de trabalho, conforme descreveu Costa (2000): Basta lermos seus objetivos; analisarmos a proposta dos conteúdos em seus eixos articuladores (uso da linguagem oral e escrita e reflexão lingüística); as sugestões de prática de compreensão/interpretação e produção

de textos, a partir da heterogeneidade de gêneros próprios da oralidade e da escrita; as sugestões de uso reflexivo da língua em suas múltiplas variedades, de acordo com os tipos textuais a serem lidos ou escritos; as orientações para se considerar as diferentes formas de manifestação da linguagem: oral, gestual, visual, imagética, de expressão corporal, de representações artísticas e plásticas... já que a língua (idioma) representa uma das possíveis concretizações do espaço e do comportamento simbólico dos sujeitos nas suas práticas sociodiscursivas de falar, ler ou escrever. (*id*, p. 69)

Temos, assim, um processo de escolarização dos gêneros textuais: “[...] o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 5).

Na elaboração deste trabalho traçamos alguns elementos essenciais para que o ensino por gêneros textuais fosse compreendido como uma forma de mediação, imprescindível, diante de uma nova perspectiva no ensino da Língua Portuguesa e sua respectiva abordagem nos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Bakhtin, os textos que produzimos, orais e escritos, apresentam características mais ou menos estáveis, formando tipos textuais ou gêneros textuais. Na noção de gênero estão implícitos três critérios: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem: seleção vocabular, certas construções sintáticas, graus de formalismo, impessoalidade, etc.).

Bakhtin os divide em dois grandes grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Aqueles como: espontâneos, produzidos nas situações corriqueiras de comunicação, predomínio da oralidade. Enquanto que os secundários são: mais presos a certas situações discursivas formais, em que se exige uma ação discursiva específica, como fazer um requerimento, enviar uma carta, um abaixo assinado, produzir um conto de fadas, etc, predomínio da escrita. (BAKHTIN, 2011).

Segundo os PCNs, a escola precisa, no trabalho com a leitura, considerar a diversidade dos gêneros textuais e atentar para a forma de recepção desses textos a fim de que o aluno perceba o tratamento diverso que precisa ser dado ao texto diante dos propósitos discursivos que ele tem. Esses propósitos serão definidos diante do contexto situacional. Os alunos precisam ter clareza das características linguísticas e discursivas dos gêneros estudados.

Fica claro nos PCNs que “[...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, PCNs, p. 21).

Logo, para que o aluno consiga interagir com a leitura de um dado texto necessita reconhecer as suas intenções comunicativas.

O professor ao trabalhar com os gêneros nas atividades de leitura, tendo como base o livro didático e/ou outros recursos, precisa estar comprometido com as mais diversas práticas sociais que estão em torno desses gêneros. Dessa forma, para trabalhar a diversidade de textos, é fundamental considerar os modos de ler tais gêneros e as características dos suportes em que circulam. (BRASIL, PCNs, p. 21).

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas (LAJOLO, 1997, p. 15).

Quanto aos procedimentos adotados para a realização deste trabalho mencionamos, como o primeiro deles, a escolha dos autores para o embasamento teórico. O embasamento teórico possibilitou o conhecimento acerca de estratégias de ensino-aprendizagem e sua relevância na abordagem dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos. Isso foi decisivo para a elaboração dos demais procedimentos, pois a análise dos livros demanda considerar o que é mais relevante com base no uso das estratégias lançadas enquanto ponte de estímulo para o processo de ensino-aprendizagem. O segundo passo foi a escolha dos livros. Analisamos dois exemplares utilizados pelas crianças em escolas públicas da Cidade de Campina Grande-PB no decorrer do quinto ano – última ano do Ensino Fundamental I.

Uma vez definidos os objetivos da pesquisa e o referencial norteador, partimos para a escolha da perspectiva metodológica mais adequada para abordar as questões em estudo, entrando em cena a análise em questão. Tendo por base Soares (2006), no sentido de atender o caráter descritivo e exploratório desse trabalho, optamos pela abordagem qualitativa, na busca por acompanhar o propósito de permitir um aprofundamento no mundo dos significados, das ações e relações humanas, as quais não são perceptíveis nem captáveis em médias, equações estatísticas, próprias do método quantitativo, pois buscamos desenvolver este estudo a partir do olhar para a abordagem das estratégias ensino-aprendizagem possibilitadas pelos livros didáticos de Língua portuguesa – Livro Conquista (Editora Positivo) e Descobrimos a Gramática (Editora FTD), ambos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Concordamos com as ideias de Soares (1995), quando afirma que a melhor definição para a educação resume-se em uma única palavra: *transformação*. Percebemos que fora da escola esse processo ocorre de forma não planejada, mas na escola há a necessidade de planejarmos a prática pedagógica a ser desenvolvida para termos resultados promissores. Trazendo esse norteamento para o nosso estudo, postulamos que os dados foram coletados por meio do instrumento de observações e análises dos livros didáticos, os quais foram observados quanto aos procedimentos subjacentes à apresentação e exercício do conteúdo (*Acentuação gráfica*), ou seja, as observações contemplaram o desenvolvimento das atividades: apresentação do conteúdo, exercícios e uso de estratégias lançadas pela autora para a compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

Nossa pesquisa apresenta uma proposta de investigação dos livros citados e busca trazer um olhar / uma dinâmica de enfoque para o livro didático como um recurso que seja base de uma perspectiva instigante e transformadora. Consideramos que, para obtermos

sucesso com a prática pedagógica, é necessário haver sistematização nas propostas de trabalho para as salas de aula. Priorizamos o 5º ano do Ensino Fundamental pela necessidade de atenção no momento de ponderar as atividades propostas, visando desenvolver tarefas que se entrelaçam à realidade cotidiana do alunado, se apoiem naquilo que instiga a curiosidade dos adolescentes e faça ponte com os conteúdos estudados: acentuação gráfica.

Assim, é função da escola fornecer os instrumentos necessários para que o aluno consiga se apropriar dos conhecimentos que sejam estratégicos e pertinentes. Logo, na realidade educacional, é sabido que a escola conta com o *livro didático* como principal recurso aliado enquanto instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

Por estarmos analisando livros didáticos de língua portuguesa, iniciamos apresentando que sem as regras e funções gramaticais seríamos incapazes de alcançar compreensão para a escrita das palavras, pois, se as palavras não possuem uma única forma de serem pronunciadas, a forma escrita dessas palavras também não poderia ocorrer de uma só maneira, ou seja, várias representações de uma mesma palavra deveriam ser aceitas, o que causaria dificuldades na decifração do código escrito. Consequentemente esse problema é solucionado pela ortografia. Nesse sentido, a esta funciona como um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita, as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua (MORAIS, 2000, p. 19). Concordamos com o autor quando postula que a ortografia surge como uma saída para anular as ‘confusões’ linguísticas no nível de palavra.

Para analisarmos o ensino do conteúdo “Acentuação Gráfica” é importante compreender que nosso sistema de escrita não é somente alfabético, mas também ortográfico. Assim, a escrita das palavras é sempre uma convenção, ou seja, um acordo negociado ao longo da história, e que nem sempre representa uma relação única com os sons da fala; por esse motivo, deve ser objeto de um ensino sistematizado, principalmente por esse ser um conhecimento normativo, o que gera dificuldade na aprendizagem sem a intervenção de um professor, fazendo-se necessário recursos estratégicos para que esse melhore e enriqueça a sua prática. Para Morais (2000),

Dado sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2000, p. 20)

Cabe à escola possibilitar o uso de instrumentos que melhorem o processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolver habilidades de leitura e escrita não se resume à

compreensão das relações entre letras e sons. Embora isso seja um requisito inicial para a aprendizagem, há outras questões linguísticas de ordem sintática, semântica e pragmático-cultural, por exemplo, como afirma Bortoni-Ricardo (2006). Além disso, a ênfase excessiva nas atividades de decifração pode afastar o aprendiz de experiências significativas com a leitura e com a escrita. Consequentemente, salientamos aqui a necessidade de fazermos uso de livros didáticos coerentes a tal proposta.

Como citamos anteriormente, para a análise, uma das obras é Conquista da coleção Conquista Solução Educacional, de Maria Cristina Lima Brasil Carmo (2017), editora Positivo – 5º ano. O volume é composto por oito unidades subdivididas em Tópicos, destas enfocamos a Unidade 1 – A magia das palavras, única no livro em que encontramos os conteúdos investigados - Acentuação gráfica.

Em relação a outra obra analisada temos o livro Descobrimos a gramática do 5º ano, de Gilio Giacomozzi (2016), editora FTD. Esta edição é dividida em 35 tópicos, dos quais os tópicos 8 e 9 abordam o conteúdo em análise, sendo nomeados com Acentuação Gráfica 1 e Acentuação Gráfica 2.

O livro didático Conquista inicia a apresentação do conteúdo Acentuação gráfica abordando-o já na Unidade 1. Como podemos observar na página inicial da Unidade (imagem exibida ao lado), este conteúdo vem no quinto tópico da unidade. Observamos que não há um encadeamento prévio e estratégico para chegar ao estudo do tópico Acentuação gráfica, que aparece de maneira aleatória e sem um norteamento para que o aluno promova estratégias prévias para adentrar ao assunto em estudo.

Sem fazer uma referência e/ou sequenciação, a autora apresenta o conteúdo de Acentuação gráfica demonstrando-o em seis páginas



Livro Conquista - Pág. 5

esclarecido e bem encadeado para o assunto que nomeia o tópico. Na primeira página do tópico (Anexo 1) inicia a apresentação de um quadro tratando sobre o estudo do Encontro Vocálico: **Hiato**, neste estudo Maria Cristina apresenta a conceituação do referido encontro vocálico e elenca uma observação, subdividida em três pontos, abordando as regras de acentuação das palavras formadas por hiato. Nesta parte de

observações a autora se utiliza de explicações bastante sucintas, mas apresenta algumas palavras exemplificando tais regras, bem como, expõe a separação das palavras elencadas.

Após a exposição do quadro (Anexo 1) sobre a conceituação e acentuação dos hiatos, segue-se uma atividade composta por 14 questões. Assim, poderíamos questionar: Por que a autora não apresentou uma explicação mais elaborada para que só depois lançasse as questões da atividade? Como os alunos irão conseguir responder as questões sem ter conhecimento das “regras de acentuação”?... No entanto, antes de questionarmos temos que analisar tais questões e diagnosticar, por meio das próprias questões, as estratégias de ensino–aprendizagem possibilitaram a compreensão do conteúdo em estudo.

Nesta análise não estamos tratando do processo de leitura em si, mas podemos tomar como ponte e concordar com a fala de Kato (1999), pois para ela uma das primeiras estratégias do leitor, após o aprendizado da decodificação, é que este não mais lê as palavras letra por letra, ou sílaba por sílaba, mas por processo de reconhecimento instantâneo, ou seja, vê a palavra como um todo e não parte por parte. Assim, concordamos com as estratégias de leitura defendidas para antes, durante e depois da leitura, às quais pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Partindo dessa visão acerca das estratégias de leitura, a trazemos para a realidade apresentada no tópico Acentuação gráfica, do livro Conquista, pois lançamos um olhar comparativo entre a visão trazida por Kato (1999) e a proposta da autora do livro didático. Optamos por destacar que a obra apresenta, inicialmente, o quadro (Anexo 1) abordando sobre Encontro Vocálico: **Hiato** como uma estratégia de ensino-aprendizagem para o momento antes, ressaltamos as perguntas/questões do exercício composto por 14 questões como o processo estratégico denominado durante e a resolução/resposta das questões pode ser compreendida como o depois. Assim, temos a perspectiva de que há um encadeamento sequencial de estratégias lançado por esse livro didático que norteiam o alunos o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo Acentuação gráfica.

Agora, aprofundamos nosso olhar para as questões do exercício na perspectiva de compreender se a autora consegue, realmente, possibilitar estratégias de ensino-aprendizagem coerentes em tais questões.

A questão 1 (Anexo 1) apresenta cinco palavras, descontextualizadas, e solicita que o aluno indique se há hiatos e as acentue, se necessário. Já na questão 2 (Anexo 1, 2 e 3) a autora parte de um texto (Poema: Outras caras das palavras) e lança cinco questões,

mas nenhuma dessas fazem referência ao conteúdo focado no tópico (*Acentuação gráfica*), são questões que tratam de assuntos metalinguísticos, ou seja, dão ênfase a significação das palavras trazidas no Poema de Elias José.

As demais questões, da 3 a 14, temos o estudo centrado na classificação das palavras quanto a tonicidade silábica. Ou seja, Maria Cristina, sem apresentar aos alunos ou relembrar o estudo de tal conteúdo em anos anteriores, lança em tais questões a proposta que os alunos classifiquem palavras (tanto palavras extraídas do Poema apresentado na questão 2, como outras palavras descontextualizadas) com base em sua sílaba tônica, enquanto oxítona, paroxítona ou proparoxítona (Anexo 4, 5 e 6).

Assim, verificamos que não há explicações pertinentes, bem como, cai por terra a nossa prévia ideia de que, no corpo das questões, a autora lançaria mão de estratégias instigantes que viriam a despertar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de maneira satisfatória. Não há coerência quanto a explicação acerca da classificação das palavras e das regras de acentuação. Para introduzir o conceito de sílaba tônica, o livro não solicita que o aluno pronuncie as palavras, não lança elucidações, não apresenta o conceito gramatical e não exemplifica a classificação das palavras, conforme a posição da sílaba mais forte: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Chegamos à seguinte conclusão: para que o aluno tenha domínio do conteúdo caberá ao professor fornecer meios e estratégias de ensino-aprendizagem que promovam o conhecimento de tal propósito, pois constatamos que a classificação das palavras em oxítona, paroxítona e proparoxítona é determinada somente pela posição da sílaba tônica, enquanto as regras ortográficas não são apresentadas e não há diferenciação dos aspectos relativos à fala e à escrita.

Na outra obra analisada, o livro *Descobrimos a gramática* do 5º ano, de início já notamos que para se chegar à abordagem do conteúdo em análise nesta pesquisa (*Acentuação gráfica*), o autor Gilio Giacomozzi traz um encadeamento estratégico de ensino aprendizagem desde a abordagem dos assuntos até se chegar ao estudo da *Acentuação gráfica*. Como podemos verificar já no SUMÁRIO (Imagem a seguir), o autor vai apresentando gradativamente o estudo gramatical e elenca uma sequência considerada inicialmente como positiva, pois traz a proposta de abordar desde o estudo alfabético, silábico,ônico, até se chegar aos sinais gráficos (usados na acentuação) e, assim, chega-se aos tópicos 8 e 9 elecando conteúdo em análise, nomeando-os como *Acentuação gráfica 1* e *Acentuação gráfica 2*.

O livro inicia o tópico *Acentuação gráfica* 1 (Anexo 7) solicitando a leitura do poema “O vento” (De Maria de Lourdes S. Serretti), em que o aluno é instigado ao ler a perceber a sonoridade das palavras. Assim, compreende a diferença entre sílabas tônicas e átonas, bem como a diferenciação entre o som e uso dos acentos agudo (enquanto som aberto) e circunflexo (som fechado), trazendo a representação bastante ilustrativa no decorrer da questão 1, a conceituação e exemplificação na letra ‘d’ dessa questão, como vemos no quando a seguir:

SUMÁRIO	
1	COMUNICAÇÃO 6
2	ALFABETO 15
	Ortografia: Ordem alfabética
	Uso do dicionário 1 22
3	SÍLABA: SEPARAÇÃO — CLASSIFICAÇÃO 27
	Ortografia: mb • mp 33
4	ENCONTROS VOCÁLICOS: DITONGO — TRITONGO
	— HIATO 35
	Ortografia: o • u • ou 42
5	ENCONTRO CONSONANTAL — DÍGRAFO 44
6	SÍLABA TÔNICA 53
	Ortografia: s • ss 58
7	SINAIS GRÁFICOS 60
	Ortografia: ch — sons do x 66
8	ACENTUAÇÃO GRÁFICA 1 69
9	ACENTUAÇÃO GRÁFICA 2 76
10	FRASE: PONTUAÇÃO — TIPOS DE FRASE 82
	Ortografia: por que • por quê • porque • porquê 89
11	SINAIS DE PONTUAÇÃO 92

d) Veja.

	Acento agudo	Usado sobre as vogais para destacar a sílaba tônica. Em é e em ó, indica também som aberto. Ex.: jatobá, café, saída, vovó, número.
	Acento circunflexo	Usado sobre as vogais a — e — o para destacar a sílaba tônica. Em ê e em ô, indica também som fechado. Ex.: relâmpago, ipê, três, vovô.

Quadro extraído do livro *Descobrimos a Gramática* (página 70)

Segue trazendo na questão 2 (Anexo 9 e 10) a solicitação de que o aluno leia várias palavras e, em seguida, responda às perguntas postulando estratégias instigantes, mesclando: prática leitora, regras e conceituações gramaticais, mas de maneira clara e trazendo sempre para a prática da oralização das palavras, chegando-se à classificação das palavras conforme a posição da sílaba tônica em monossílaboônico, oxítona e paroxítona. O autor parte sempre de exemplo, e consideramos que a exemplificação é de extrema importância para o aprendizado, em favor da independência, pois facilita a percepção do aluno sobre as convenções da língua portuguesa, como o caso dos acordos ortográficos.

Ao explicar a acentuação gráfica de palavras monossílabas tônicas, oxítonas e paroxítonas, o autor apresenta um quadro demonstrativo contendo regras e exemplos. Como podemos verificar a seguir:

3. Veja as regras de **acentuação gráfica** das palavras monossílabas tônicas, oxítonas e paroxítonas.

REGRA 1	Exemplos
Acentuam-se as palavras monossílabas tônicas terminadas em: • a, e, o, seguidas ou não de s. • ditongos abertos éi, éu, ói, seguidos ou não de s.	• lá, pás, fé, pés, pó, nós... • méis, céu, véus, dói, sóis...
REGRA 2	Exemplos
Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas em: • a, e, o, seguidas ou não de s. • ditongos abertos éi, éu, ói, seguidos ou não de s. • ém, êns.	• sofá, café, inglês, avô, cipós... • anéis, escarcéu, chapéus, constrói, anzóis... • além, alguém, armazéns...
REGRA 3	Exemplos
Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em: • ã, i, u, seguidas ou não de s. • um (uns).	• órfãs, ímã, biquíni, tênis, Vênus... • fórum, álbuns...

Quadro extraído do livro Descobrimos a Gramática (página 72)

Vemos que a estratégia de ensino-aprendizagem repassada tem o intuito de demonstrar que nem todas essas palavras são acentuadas e que para fazê-la corretamente deve-se observar a terminação das palavras. O exercício subsequente ao quadro (Anexos 11, 12, 13 e 14) traz um apanhado geral do que vem sendo estudado acerca do conteúdo, apresentando questões que demonstram ter por objetivo promover o aluno a para treinar os conteúdos, induzindo os alunos à observação da terminação de cada vocábulo, levando-o a identificação da sílaba tônica, bem como, reforçando o uso e emprego das regras de acentuação das monossílabas tônicas, oxítonas e paroxítonas.

Na questão 6 (Anexo 14) é solicitado ao aluno que justifique o porquê da presença do acento agudo em um conjunto de palavras oxítonas. Segundo as orientações fornecidas ao professor, são consideradas corretas somente as respostas que explicam a acentuação a partir de regras de acentuação. Tendo explicado e exemplificado no quadro da página 72, citado anteriormente, esse tipo de abordagem faz com que os alunos tomem como verdade a ideia de que o acento agudo não aparece mais em palavras oxítonas terminadas nos ditongos abertos terminados em ei, oi e eu, seguidos ou não de 's', conforme o novo acordo ortográfico.

Com relação à acentuação proparoxítonas, o livro apresenta tal conceituação a partir do tópico ACENTUAÇÃO GRÁFICA 2 (Anexo 15). Inicia com a leitura de um texto, cuja estrutura traz palavras proparoxítonas destacadas em cor diferenciada, seguido de exemplificação da colocação necessária à acentuação em todas as palavras desse grupo. Sobre as palavras proparoxítonas são apresentados várias questões nos exercícios

subsequentes ao texto que introduz o tópico, sugerem desde a relação entre os conceitos de tonicidade e acentuação gráfica, à percepção dos alunos quanto identificação da sílaba tônica e a sua relação com a acentuação gráfica. (Anexos de 16 a 20)

A comparação entre os dois livros didáticos mostra que no livro Descobrimo a Gramática o conteúdo é apresentado de forma integrada, mais completa e com estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser consideradas mais pertinentes, enquanto o livro Conquista tende a sua fragmentação, sem explicação/exemplificação.

No segundo manual analisado – Descobrimo a Gramática, primeiramente, é abordado o conceito de sílaba tônica e, posteriormente, são apresentadas as regras de acentuação gráfica para a resolução dos exercícios, traz exemplificações e conceituações. Este tipo de procedimento parece ser mais adequado ao desenvolvimento do tema, pois leva o aluno a compreender que quase todos os vocábulos possuem uma sílaba tônica e que somente alguns são grafados devido à vigência ortográfica da norma.

Apesar das diferenças, o modo como os dois livros didáticos apresentam o conteúdo sobre tonicidade e regras de acentuação favorece o estabelecimento de confusão conceitual por parte de alunos e professores, pois não mostra que a sílaba tônica é um aspecto presente na fala e as regras de acentuação na escrita. Marcando a importância dessa distinção, assinala que não diferenciar esses dois aspectos limita o processo de instrumentalização linguística dos alunos.

Nos livros investigados constatamos que a classificação das palavras em oxítone, paroxítone e proparoxítone é determinada somente pela posição da sílaba tônica, enquanto as regras ortográficas são apresentadas sem expressiva diferenciação dos aspectos relativos à fala e à escrita.

Essa comparação entre as duas obras propiciou que refletíssemos sobre os resultados, assim, uma ideia mais geral que podemos denotar dessa análise comparativa é o diagnóstico que nenhum dos dois livros didáticos satisfaz cem por cento aos critérios estabelecidos a partir do nosso referencial teórico acerca das estratégias de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o tratamento didático assumido pelas duas obras em análise, acreditamos que o ensino sistemático da norma ortográfica ainda terá um caminho longo

para ser trilhado e assumido como um objeto de conhecimento que precisa ser transformado em objeto de ensino, didaticamente refletido.

O livro didático Descobrimos a Gramática apresenta o conteúdo nos dois tópicos concernentes ao ensino de *Acentuação gráfica*. Retoma o ensino da sílaba tônica e traz vários exercícios que promovem a reflexão do aluno quanto à posição da tonicidade dos vocábulos, independente da acentuação gráfica, sob a qual se enquadram nas regras ortográficas e são expostas as regras gramaticais. *Mas esta apresentação do conteúdo é neutralizada no momento em que acentuação gráfica é justificada tão somente pelas regras sem que haja uma explicação das convenções sociais.*

No livro Conquista, o conteúdo é abordado de maneira isolada, e justificado somente por meio de exercícios desconectados de exemplificações/explicações. Não há coerência quanto a explicação acerca da classificação das palavras e das regras de acentuação. O livro não usa estratégias solicitando que o aluno pronuncie as palavras, não lança explicações, não apresenta o conceito gramatical e não exemplifica a classificação das palavras, conforme a posição da sílaba mais forte: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Chegamos à conclusão de que para o aluno ter domínio do conteúdo caberá ao professor fornecer meios e estratégias de ensino-aprendizagem, pois neste livro constatamos que a classificação das palavras é determinada somente pela posição da sílaba tônica, enquanto às regras ortográficas não são apresentadas e não há diferenciação dos aspectos relativos à fala e à escrita.

A análise dos livros evidencia que o conteúdo de acentuação gráfica não é apresentado nos livros didáticos promovendo estratégias de maneira plenamente satisfatória. No livro Conquista foi evidenciado um enfoque reducionista, cristalizado e incapaz de promover a reflexão dos alunos, mas em ambas as obras verificamos que não há a promoção sobre a diferença entre a língua falada e a língua escrita.

Embora o livro didático devesse exercer uma função mediadora entre o conhecimento científico escolar e os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo de tonicidade e acentuação gráfica os manuais analisados acabaram por simplificar e distorcer esses conceitos. Os dados sugerem que os livros didáticos não estão apresentando estratégias de ensino-aprendizagem a suprir os conceitos escolares de forma satisfatória e, portanto, precisam ser revistos enquanto principal referencial e, até mesmo único, recurso para o ensino de conteúdos gramaticais como os focalizados nesta pesquisa.

É, contudo, normal que tal posicionamento ocorra, pois insistimos na necessidade de definirmos metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos dos anos

finais do Ensino Fundamental I, por sabermos que o Livro Didático ser, na maioria das vezes, a única ferramenta de intervenção. Assim, necessitamos que seja uma ferramenta estratégica e significativa que faça sentido aos professores e alunos.

Talvez fosse demais esperar que os livros analisados propusessem estratégias que dessem conta de todas as necessidades de todos os aprendizes, em todas as realidades, haja vista as especificidades de cada realidade vivenciada pelos alunos, de cada escola e de cada sala de aula. Concordamos, portanto, com Silva & Moraes quando afirmam que não têm:

A expectativa de que o livro didático dê conta, sozinho, do ensino de regras e irregularidades ortográficas, tendo em vista a necessidade de considerarmos as dificuldades ortográficas de nossos alunos concretos, das quais o livro didático não pode – nem poderia – dar conta (2005, p.129).

Tomando por base tal citação lançamos a opinião de que a linguagem precisa ser ressaltada como principal meio ou processo de interação no uso das estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, entra em cena o docente, este vem lançar mão de estratégias didáticas que buscam diminuir as defasagens no ensino, despertando o envolvimento entre estudantes e conceitos, pode minimizar as questões de aprendizagem fragmentadas. Ao planejar a aula, o professor precisa pensar de que maneira seria melhor mediar esse conhecimento ao aluno, qual seria a estratégia adequada, não permitindo que o livro didático venha ser a única/principal ferramenta pedagógica de sua prática.

5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org). **Formação do professor como agente letrado**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CARMO, Maria Cristina Lima Brasil. **Conquista: solução educacional positive**. Curitiba: Positivo, 2017.

COSTA, S. R. **A Construção de Títulos em Gêneros Diversos: Um Processo Discursivo Polifônico e Plurissêmico**. In: ROJO, R. (org) A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIACOMOZZI, Gilio. **Descobrimos a gramática**. 5º ano. São Paulo: FTD, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso de leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. Para quem é o discurso pedagógico?. IN: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (orgs). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Campinas: Editora RG, 2011.

TICKS, Luciane K. **O livro didático sob a ótica do gênero**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 15-49, jan./jun. 2005.

Parâmetros Curriculares Nacionais < <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf> > Acessado em: 08/05/2021.

Anexos

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

PARA APRENDER

Hiato é o encontro de duas vogais em uma palavra. As letras que formam o hiato sempre são separadas quando a palavra é separada em sílabas.

Exemplos:

viúva (vi-ú-va) saúde (sa-ú-de)

Observações:

1. Quando a segunda vogal do hiato for **i** ou **u**, seguido ou não de **s**, haverá acento.

Exemplos:

saída (sa-i-da) país (pa-ís) proíbo (pro-i-bo)

2. Se a letra **i** for seguida de **nh**, não levará acento.

Exemplos:

coroinha (co-ro-i-nha) rainha (ra-i-nha)

3. Quando a vogal **i** ou **u** forem acompanhadas de outra letra que não seja **s**, não levará acento.

Exemplos:

juiz (ju-iz) ruim (ru-im) construiu (cons-tru-iu) Raul (Ra-ul)

1. Identifique os hiatos e acentue as palavras, se necessário. *faisca e caído*

campainha • faisca • contribuiu • caído • amendoim

2. Agora, leia este texto de Elias José. Esse autor escreveu vários poemas relacionados ao significado poético das palavras. Em seguida, responda às questões.

Outras caras das palavras

Emprego, verdade, amizade,
pedra, certeza, ordenado
– palavras sólidas, rochedos.

Fingimento, chuva, momento,
água, político, lembranças
– palavras líquidas, escorregadias.



Viuvez, desprezo, rancor;
jamais, medo, esquecimento
– palavras frias, geleiras.

Carnaval, paixão, torcida,
esperança, guerra, criança
– palavras quentes, fogueiras.

Baú, **janota**, jardineira,
aeroplano, flerte, **convescote**
– palavras velhas, **encarquilhadas**.

Tênis, fliperama, cortiço,
computação, CD, punk
– palavras novas, movimentadas.

janota: que ou quem chama a atenção pela elegância.
convescote: piquenique.
encarquilhadas: enrugadas.

JOSÉ, Elias. *O jogo das palavras mágicas*.
São Paulo: Paulinas, 1996.

a) Ligue os quadros da primeira coluna aos da segunda, buscando descobrir que tipo de relação o autor pode ter feito para classificar as palavras da forma como o fez.

Palavras sólidas, rochedos	Essas palavras remetem ao distanciamento que pode ocorrer entre as pessoas; não demonstram aconchego, proximidade.
Palavras líquidas, escorregadias	São palavras que representam estabilidade financeira; segurança nos relacionamentos; dureza, de superfície rígida.
Palavras frias, geleiras	Ao contrário das palavras sólidas, essas não oferecem segurança: são passageiras, vagas, incertas.

Unidade 1 – A magia das palavras 29

Anexo 3

- b) Explique, com poucas palavras, por que as palavras **carnaval**, **paixão**, **torcida**, **esperança**, **guerra** e **criança** foram consideradas palavras quentes, fogueiras?

Porque são palavras que lembram energia, vibração, movimento.

- c) E por que **baú**, **janota**, **jardineira**, **aeroplano**, **flerte** e **convescote** foram classificadas como palavras velhas, encarquilhadas?

Porque são palavras pouco usadas.

- d) Por que tênis, fliperama, cortiço, computação, CD e *punk* foram exemplos de palavras novas, movimentadas?

Porque essas palavras remetem à modernidade, à juventude; por isso, podem ser consideradas novas e movimentadas.

- e) Complete os espaços com outras palavras, conforme sua classificação.

Velhas, encarquilhadas

Novas, movimentadas

3. Copie as três palavras proparoxítonas que aparecem no poema de Elias José.

Sólidas, político, líquidas.

- Você lembra qual é a regra de acentuação referente às proparoxítonas? Consulte o Livro do Professor, item 7.

Todas as proparoxítonas são acentuadas.

4. Quais são as duas palavras paroxítonas acentuadas que aparecem no poema? Ao lado delas, escreva a regra de acentuação correspondente.

Água – paroxítona terminada em ditongo.

Tênis – paroxítona terminada em “(i)s”.

5. Que palavra do texto é acentuada por ser a segunda vogal do hiato?

Baú.

Anexo 4

6. Leia as palavras a seguir, e escreva-as nos quadros correspondentes.

mínimo – lápis – alguém – página – possível – sétima – idade –
também – réplica – caderneta – será – lógica – língua – baobá –
estúpido – vigora – está – cabeça – até – destrói

Proparoxítona

mínimo, página, sétima, réplica, lógica, estúpido

Paroxítona

lápis, possível, idade, caderneta, língua, vigora, cabeça

Oxítona

alguém, também, será, baobá, está, até, destrói

7. Lembre-se: sílaba tônica é aquela pronunciada com mais força em uma palavra. Complete as frases abaixo e, depois, leia-as para entender a regra.

- a) A sílaba tônica das palavras pode ser a **última**, a **penúltima** ou a **antepenúltima**.
- b) Classifica-se como oxítona aquela palavra em que a sílaba tônica é a **última**.
- c) Classifica-se como paroxítona aquela palavra em que a sílaba tônica é a **penúltima**.
- d) Classifica-se como proparoxítona aquela palavra em que a sílaba tônica é a **antepenúltima**.

Anexo 5

8. Circule a sílaba mais forte, indique sua posição e classifique as palavras quanto à posição da sílaba tônica. Observe o modelo:

Difícil – penúltima paroxítona

- a) esta – última oxítona
 b) remendados – penúltima paroxítona
 c) irmão – última oxítona
 d) mínimo – antepenúltima proparoxítona
 e) futebol – última oxítona
 f) túnel – penúltima paroxítona
 g) molda – penúltima paroxítona
 h) dominio – última oxítona
 i) grátis – penúltima paroxítona

9. Explique por que as palavras abaixo são acentuadas graficamente.

- a) jacaré – oxítona terminada em e.
 b) tênis – paroxítona terminada em is.
 c) cipó – oxítona terminada em o.
 d) máximo – proparoxítona
 e) atrás – oxítona terminada em as.

10. Circule a sílaba tônica das palavras.

- a) amigo b) ônibus c) esplêndido d) estar e) pequena f) parabéns

11. Separe as palavras do exercício anterior de acordo com a classificação da sílaba tônica a seguir.

Proparoxítona	Paroxítona	Oxítona
esplêndido	amigo	estar
ônibus	pequena	parabéns

12. Identifique e escreva as sílabas tônicas das palavras a seguir.

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| a) japonês — <u>nês</u> | g) médico — <u>mé</u> |
| b) peteca — <u>te</u> | h) região — <u>ão</u> |
| c) urubu — <u>bu</u> | i) carteira — <u>tei</u> |
| d) animal — <u>mal</u> | j) pálido — <u>pá</u> |
| e) gravata — <u>va</u> | k) mágico — <u>má</u> |
| f) jacaré — <u>ré</u> | l) lágrima — <u>lá</u> |

13. Classifique as palavras do exercício anterior conforme a disposição proposta no quadro a seguir.

Proparoxítona	Paroxítona	Oxítona
médico	peteca	japonês
pálido	gravata	urubu
mágico	carteira	animal
lágrima		jacaré
		região

14. Acentue as palavras, sublinhe a sílaba tônica e classifique-as quanto à posição da sílaba tônica.

- | |
|------------------------------------|
| a) binóculo — <u>proparoxítona</u> |
| b) último — <u>proparoxítona</u> |
| c) chaminé — <u>oxítona</u> |
| d) crônica — <u>proparoxítona</u> |
| e) cólera — <u>proparoxítona</u> |
| f) câmera — <u>proparoxítona</u> |
| g) alguém — <u>oxítona</u> |
| h) estômago — <u>proparoxítona</u> |
| i) célula — <u>proparoxítona</u> |
| j) fubá — <u>oxítona</u> |
| k) músico — <u>proparoxítona</u> |
| l) cérebro — <u>proparoxítona</u> |

8

ACENTUAÇÃO GRÁFICA 1



PENSAR, FAZER E APRENDER

1. Leia.

O vento faz coisas
Que a gente nem vê...
[...]
Belém... Belém...
Balançou o sininho
E na água azul
Levou o barquinho. [...]



Maria de Lourdes Scoralick Serretti. O vento. In: Maria de Lourdes Scoralick Serretti. **Poesias para crianças**. Belo Horizonte: Comunicação, 1980.

a) Observe as sílabas destacadas nas palavras.



á gua

Be lém



vê

sem
acento



ven to

ba lan çou

b) Nas palavras acentuadas, a sílaba tônica é aquela que está:

☐

sem acento.

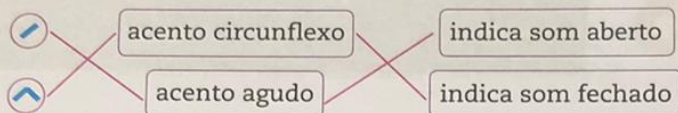
☒

com acento.

FIQUE DE OLHO

Na palavra acentuada, a sílaba com acento (◌◌◌) é a **sílaba tônica**.

c) Releia as palavras acentuadas e faça a correspondência.



d) Veja.

	Acento agudo	Usado sobre as vogais para destacar a sílaba tônica. Em é e em ó, indica também som aberto. Ex.: jatobá, café, saída, vovó, número.
	Acento circunflexo	Usado sobre as vogais a — e — o para destacar a sílaba tônica. Em ê e em ô, indica também som fechado. Ex.: relâmpago, ipê, três, vovô.

2. Leia e observe os elementos destacados nas palavras acentuadas.

inglesa boi táxi bem joia

inglês ideia tatu ameí também

saci

dói lá

álbum três

comer guaraná

tu tênis

vírus vi céu

anel órfã dominó

anzóis homem chapéu pó

cem anéis nós parabéns

a) Faça a correspondência e recorde.

palavra monossílaba
tônica

Palavra com duas ou mais
sílabas em que a sílaba **tônica** é a
última.

palavra oxítona

Palavra com duas ou mais
sílabas em que a sílaba **tônica** é a
penúltima.

palavra paroxítona

Palavra com apenas uma sílaba,
que é **tônica**.

b) Agora escreva as palavras acentuadas nas colunas
correspondentes.

Palavras acentuadas		
monossílabas tônicas	oxítonas	paroxítonas
dói — três — pó — lá	inglês — parabéns —	tênis — táxi — álbum —
— nós — céu	também — chapéu — anzóis —	órfã — vírus
	anéis — dominó — guaraná	

c) Observe os elementos em destaque em cada palavra acentuada
da página anterior e faça a correspondência.

Acentuam-se as palavras:

monossílabas tônicas
terminadas em

a — **e(s)** — **o(s)** — **éu(s)** —
ói(s) — **ei(s)** — **ém** — **éns**.

oxítonas terminadas em

ã — **i(s)** — **u(s)** — **um**
(uns).

paroxítonas terminadas em

a(s) — **e(s)** — **o(s)** — **éu(s)** —
ói(s).

Professor, as regras de acentuação gráfica das paroxítonas terminadas em ditongo, l, n, r, x serão estudadas na próxima lição.

3. Veja as regras de **acentuação gráfica** das palavras monossílabas tônicas, oxítonas e paroxítonas.

REGRA 1	Exemplos
Acentuam-se as palavras monossílabas tônicas terminadas em: • a, e, o, seguidas ou não de s. • ditongos abertos éi, éu, ói, seguidos ou não de s.	• lá, pás, fé, pés, pó, nós... • méis, céu, véus, dói, sóis...
REGRA 2	Exemplos
Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas em: • a, e, o, seguidas ou não de s. • ditongos abertos éi, éu, ói, seguidos ou não de s. • ém, êns.	• sofá, café, inglês, avô, cipós... • anéis, escarcéu, chapéus, constrói, anzóis... • além, alguém, armazéns...
REGRA 3	Exemplos
Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em: • ã, i, u, seguidas ou não de s. • um (uns).	• órfãs, ímã, biquíni, tênis, Vênus... • fórum, álbuns...



EXERCÍCIOS

1. Leia.

Era uma vez três gatos pingados:
 Pingo Um, Pingo Dois, Pingo Três,
 mais um gato Xadrez e um cachorro
 Pequinhês
 [...] Eram seis,
 porque tinha também a filha do chinês.
 [...]



Elenice Machado de Almeida. **Oito a comer biscoito ou dez a comer pastéis.**
 São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

Credito das imagens desta página: Carlos Avallone

- Escreva o nome do acento e copie as palavras acentuadas do texto nas colunas adequadas.



acento agudo



acento circunflexo

também

três — Pequinês — chinês

2. Observe o acento e faça como no exemplo.



pequinês	pequinesa	pequineses	pequinesas
chinês	chinesa	chineses	chinesas
francês	francesa	franceses	francesas
português	portuguesa	portugueses	portuguesas

- a) Leia e pinte a regra que justifica o acento nessas palavras.

Acentuam-se as palavras monossílabas tônicas terminadas em **e**, seguidas de **s**.

Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas em **e**, seguidas de **s**.

- b) Copie do texto as palavras monossílabas, sem repetir. Depois circule a única monossílaba tônica com acento.

vez — três — um — dois — mais — e — seis — a — do

3. Leia.

Já não vivi em vão
Já escrevi bem
Uma canção.

A vida o que tem?
Estender a mão
A alguém?

Nem isso, não.
Só o escrever bem
Uma canção.



Fernando Pessoa. **Poemas para crianças**.
Seleção Alexei Bueno. São Paulo: Martins, 2007.

- Complete com as palavras acentuadas do poema, sem repetir.

monossílabas
tônicas

já — só

oxítona

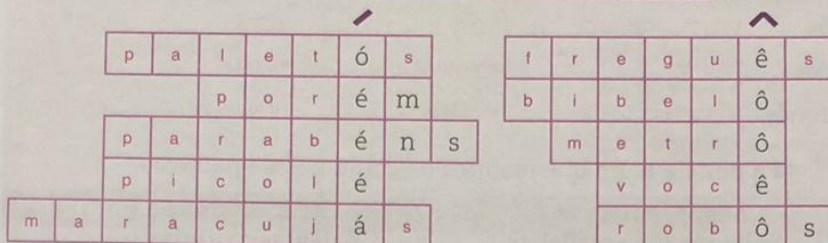
alguém

**FIQUE
DE OLHO**

Til não é
acento. **Til** é sinal
de som nasal.

4. Acentue as palavras oxítonas e escreva-as nos diagramas.

freguês • paletós • bibelô • metrô • porém •
você • robôs • parabéns • picolé • maracujás



5. Complete as frases e empregue os acentos. Veja os exemplos.

Vovô gosta de **levar o neto** ao circo.

Vovô gosta de levá-lo ao circo.

Resolvemos **fazer uma festa**.

Resolvemos fazê-la.

- a) Elas foram **comprar os livros**.

Elas foram comprá-los.

- b) É bom **lavar as frutas**.

É bom lavá-las.

- c) Vou **encontrar Júlia** no parque.

Vou encontrá-la no parque.

- d) Anna gosta de **ver os cachorros**.

Anna gosta de vê-los.

- e) Vítor vai **receber o presente**.

Vítor vai recebê-lo.

- f) Ela adora **comer morangos!**

Ela adora comê-los!



Crédito das imagens desta página: Carlos Avelino

6. Passe para o plural. Veja os exemplos.



anel — anéis



farol — faróis



chapéu — chapéus

papel — papéis

lençol — lençóis

fogaréu — fogaréus

pincel — pincéis

anzol — anzóis

troféu — troféus

- Agora escreva a regra que justifica o uso do acento agudo nessas palavras.

Acentuam-se as palavras oxítonas terminadas nos ditongos abertos éi, éu, ói, seguidos ou não de s.

7. Encontre palavras e escreva-as nas colunas abaixo.

VÊNU\$ ALEMÂ|ÂLBUNS|ÓRFÂ\$AQUI|JÚRI|TÁXIS|RÂLI
URUBUS|LÂ|ALGUN\$TU|ÂLBUM|ÍMÂ|VÍRUS|VIZEBU

Terminações	Monossílabas tônicas	Oxítonas sem acento	Paroxítonas com acento
ã(s)	lã, rã	alemã	órfãs, imã
i(s)	vi, li	aqui	júri, táxis
um-uns	—	alguns	álbum, álbuns
u(s)	tu	urubus, zebu	Vênus, vírus

- Leia, compare essas palavras e marque a alternativa adequada. Pode-se concluir que:

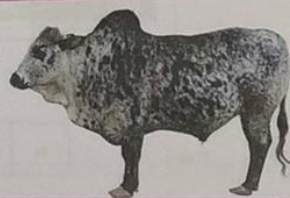
- ☐ todas as palavras terminadas em **ã(s)**, **i(s)**, **u(s)**, **um (uns)** são acentuadas.
- ☒ somente são acentuadas as palavras **paroxítonas** terminadas em **ã(s)**, **i(s)**, **um (uns)**, **u(s)**.



VOCÊ SABIA?

Zebu é um bovino, originário da Índia (Ásia), apelidado de “boi de corcova”. No Brasil essa “corcova” é chamada de “giba” ou “cupim”.

Uberaba, cidade de Minas Gerais, é considerada a “Capital Mundial do **Zebu**”.



9

ACENTUAÇÃO GRÁFICA 2



PENSAR, FAZER E APRENDER

1. Leia.

A usina **hidrelétrica** de Itaipu, situada no rio Paraná, é um grande reservatório de água. Construída com a finalidade de obtenção de energia **elétrica**, é hoje uma das maiores **hidrelétricas** em funcionamento no mundo. A barragem principal tem 196 metros de altura, o que é equivalente a um prédio de 65 andares.



Gigantesco empreendimento **arquitetônico**, possui uma vista **fantástica**, constituindo importante ponto de atração **turística**. Faz parte da lista das Sete Maravilhas do Mundo Moderno.

- a) Observe as palavras destacadas no texto e escreva-as no espaço adequado, sem repetir. Veja o exemplo.

Dica: A sílaba tônica deve ficar no quadradinho colorido.

Diagram illustrating the syllable structure and stress placement for the words:

- hidrelétrica**: hi | dre | **lé** | tri | ca
- elétrica**: e | **lé** | tri | ca
- fantástica**: fan | **tás** | ti | ca
- turística**: tu | **ris** | ti | ca
- arquitônico**: ar | qui | te | **tô** | ni | co

Arrows indicate the movement of the stress marker (blue circle with a dot) from the example word to the target words.

b) Nessas palavras, a sílaba tônica é a:

☐ última.

☐ penúltima.

☒ antepenúltima.

c) Essas palavras são:

☐ oxítonas.

☐ paroxítonas.

☒ proparoxítonas.

d) O que essas palavras têm em comum?

Todas são proparoxítonas acentuadas.

FIQUE DE OLHO

Na palavra acentuada, a sílaba com acento agudo (´) ou acento circunflexo (^) é a sílaba tônica.

REGRA 4: Todas as palavras **proparoxítonas** são acentuadas.

Professor, convém lembrar aos alunos que as regras 1, 2 e 3 foram estudadas na lição 8.

2. Leia as palavras paroxítonas e assinale as que possuem acento.

☐ hoje

☒ água

☐ mundo

☒ reservatório

☐ energia

☒ prédio

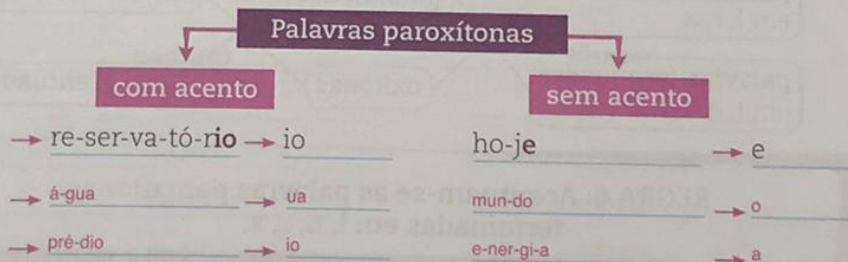
a) As terminações destacadas nas palavras acentuadas formam um:

☒ ditongo.

☐ tritongo.

☐ hiato.

b) Escreva as palavras acima, separe as sílabas e copie as terminações. Veja os exemplos.



c) Faça a correspondência.

palavras paroxítonas terminadas em **a(s), e(s), o(s)**

palavras paroxítonas terminadas em ditongo (**ua, io...**)

com acento

sem acento

d) Escreva o que se pode concluir sobre a acentuação dessas palavras.

As palavras paroxítonas terminadas em ditongo (seguido ou não de **s**) são acentuadas. Não são

acentuadas as paroxítonas terminadas com as vogais **a, e, o**.

REGRA 5: Acentuam-se as palavras **paroxítonas** terminadas em ditongo (**ão, ea, ei, eo, ia, ie, io, oa, ua, ue, uo...**), seguido ou não de **s**.

3. Leia as palavras e pinte a sílaba tônica. Depois observe os exemplos e complete.

Palavra	Classificação	Palavra terminada em
co ro nel	oxítona	l
du re x	oxítona	x
mu lhe r	oxítona	r
tú nel	paroxítona	l
tó ra x	paroxítona	x
re pó r ter	paroxítona	r
pó len	paroxítona	n

sem acento

com acento

• Agora faça a correspondência.

palavras terminadas em **l, r, x**

palavras terminadas em **l, n, r, x**

paroxítonas

oxítonas

não são acentuadas

são acentuadas

REGRA 6: Acentuam-se as palavras **paroxítonas** terminadas em **l, n, r, x**.

EXERCÍCIOS

1. Complete e escreva as palavras, empregando o acento agudo. Veja o exemplo.

baixo

frio

curioso

caro

gostoso

B		A		I		X	
		f		r		i	
c	u	r	i	o	s		
		c		a		r	
g	o	s	t	o	s		

baixíssimo

friíssimo

curiosíssimo

carlíssimo

gostosíssimo

- Todas essas palavras acentuadas são:

oxítonas.

11

paroxítonas.



proparoxítonas.

2. Escreva os nomes das figuras nas colunas adequadas.



Palavras proparoxítonas

com acento agudo

com acento circunflexo

pássaro

arvore

óculos

bússola

pérolas

tâmara

pêssego

ônibus

relâmpago

retângulo

3. Descubra palavras paroxítonas e escreva-as no local adequado.

   
GÊNIO ANIVERSÁRIO SILÊNCIO CÍLIOS GRÊMIO AMAZÔNIA ÓLEO
ÉGUA CIÊNCIA ÍNDIO BOLÍVIA HORTÊNSIA EXERCÍCIO OZÔNIO

 **aniversário** — cílios — óleo — égua — índio — Bolívia — exercício

 **gênio** — silêncio — grêmio — Amazônia — ciência — hortênsia — ozônio

a) O que essas palavras têm em comum?

Todas são paroxítonas acentuadas, terminadas em ditongo.

b) Escreva a regra que justifica a acentuação dessas palavras.

Regra 5 → Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em ditongo, seguido ou não de **s**.

4. Acentue a sílaba tônica das palavras paroxítonas. Depois pinte o quadrinho de acordo com o código.

 terminadas em **ditongo** ○  terminadas em **i(s)** △
 terminadas em **l** □  terminadas em **r** ◇

prêmio ○ açúcar ◇ tênis △ grátis △ pulôver ◇
lápiz △ zíper ◇ túnel □ fácil □ paciência ○
automóvel □ história ○ táxi △ oxigênio ○ reciclável □

5. Escreva as palavras do exercício anterior nas colunas adequadas.

Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em:

ditongo	i(s)	l	r
prêmio	tênis	túnel	açúcar
paciência	grátis	fácil	pulôver
história	lápiz	automóvel	zíper
oxigênio	táxi	reciclável	

6. Observe o exemplo e escreva os numerais ordinais.

20°	V	I	G	/	→	vigésimo	
30°	T	R	I	G	→	trigésimo	
60°	S	E	X	A	G	→	sexagésimo
90°	N	O	N	A	G	→	nonagésimo

- Todos esses numerais, que indicam ordem, são acentuados por serem palavras:

☐ oxítonas. ☐ paroxítonas. ☒ proparoxítonas.

7. Acrescente **in**, **im** ou **ir** e escreva o antônimo das palavras. Veja o exemplo.



ir	re	sis	tí	vel	→	irresistível
	im	pos	sí	vel	→	impossível
	im	per	dí	vel	→	imperdível
	in	so	lú	vel	→	insolúvel
ir	res	pon	sá	vel	→	irresponsável
	in	fin	dá	vel	→	infindável

- O que essas palavras têm em comum?

Todas são paroxítonas acentuadas, terminadas em I.