



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

OTACIANO DIAS NORONHA FILHO

**ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: O
METATEXTO DIDÁTICO COMO PROPOSTA A UM TRABALHO PARA ALÉM
DOS DESCRITORES EM SALA DE AULA**

FORTALEZA-CEARÁ

2021

OTACIANO DIAS NORONHA FILHO

ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: O
METATEXTO DIDÁTICO COMO PROPOSTA A UM TRABALHO PARA ALÉM DOS
DESCRITORES EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Noronha Filho, Otaciano Dias.

Ensino de leitura com base no processo de textualização: o metatexto didático como proposta a um trabalho para além dos descritores em sala de aula [recurso eletrônico] / Otaciano Dias Noronha Filho. - 2021.

205 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Helenice Araujo Costa.

1. Metatexto. 2. Descritores. 3. Leitura. 4. Sociocognição . I. Título.

OTACIANO DIAS NORONHA FILHO

ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: O
METATEXTO DIDÁTICO COMO PROPOSTA A UM TRABALHO PARA ALÉM
DOS DESCRITORES EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

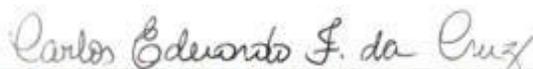
Aprovada em: 14 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



Prof. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho com todo o amor que eu possuo à minha mãe, que sempre foi minha maior fã e apoiadora, mesmo nos meus piores momentos. Sei que ela fez tudo o que estava a seu alcance para que eu me educasse e chegasse aonde estou. A ela, que agora soma o título de melhor avó do mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Joana Eliza, que sempre esteve do meu lado em cada momento da minha vida e colocou minha educação acima de tudo, colocando amor por todos nós em cada pequeno gesto.

Ao meu pai, Otaciano, a quem devo o amor pela leitura, pelo conhecimento e a curiosidade por conhecer mais sobre as coisas do mundo.

À minha irmã, Lorena, que sempre foi uma amiga-irmã e soube falar o que precisava ser dito.

À professora Helenice, a quem serei eternamente grato por me ter apresentado um olhar completamente novo para a Linguística. Uma excelente professora e um ser humano único.

À Kílvia, minha companheira e "co-orientadora". Por ter me enchido de amor e por ter feito comigo a coisa mais importante da minha vida, o nosso Peixe. Sem ela, a pós-graduação seria ainda apenas um sonho.

À Maitê, que ainda não sabe, mas tem feito dos meus dias cinzas cada vez mais coloridos.

Aos meus colegas dos Caçulas, Camila e Cláudio, pelo companheirismo, amizade, apoio mútuo e pelas risadas. Graças a eles minha jornada no mestrado foi mais leve e agradável.

À professora Cleudene, pela solicitude e pela leveza de suas aulas. Em mais de uma situação mostrou-se uma excelente professora e uma verdadeira amiga.

Ao professor Lucineudo, por sempre ter se mostrado acessível, companheiro e por ter transmitido leveza em cada encontro.

Ao Júnior, pela sua amizade inexorável e por ter sido um companheiro em todos os momentos de minha vida.

Ao Yago, pela sua amizade que extrapola a sala de aula e por sempre ser motivos para sorrisos e grandes conversas.

Ao Tiago, pelas conversas instigantes no bosque e por ter trazido para cada disciplina grandes momentos filosóficos.

Aos meus professores do PosLa, que me fizeram amar a Linguística Aplicada, em especial à Rozania, Cleudene, Débora, Ruberval e Expedito.

Aos professores Carlos Eduardo, Claudiana e Malena, por aceitarem tão solícitamente participarem da minha banca e tomarem parte nesse momento tão especial de minha carreira acadêmica.

Aos meus colegas do GEENTE, Débora, Hylo, Poly, Eleildo, por terem me acolhido e proporcionado um espaço de conhecimento e companheirismo.

Ao Helder, por ter acrescido conhecimento e novas ideias à minha experiência como aluno e professor.

Ao núcleo gestor da minha escola, por sempre terem apoiado minha pesquisa e contribuído da maneira que podiam para que tudo desse certo.

Aos meus alunos e alunas, por serem a razão para que este trabalho existisse e por terem enriquecido cada encontro com suas participações.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), por todo o aprendizado e interações proporcionados e pela oportunidade de estudar em uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, por acreditarem em meu trabalho e por terem permitido que eu me dedicasse a essa pós-graduação, através de afastamento das minhas atividades docentes.

"Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia."

(Riobaldo, Grande Sertão: Veredas)

RESUMO

No presente estudo, tomamos como inquietação e motivação inicial o questionamento à maneira como os Descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são abordados nas aulas de leitura e nas avaliações escolares que preparam os alunos para as provas externas, tais como SPAECE e SAEB dos anos iniciais (antiga Prova Brasil). Em nossa visão, os testes e simulados utilizados pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza (com destaque para a Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR) poderiam adotar estratégias e epistemologias com vistas a promover o texto à condição de Evento (BEAUGRANDE, 1997) e possibilitar o processo de textualização sob a perspectiva sociocognitivista interacional da língua (KOCH 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA, 2010, 2016, 2020), sem que se limite a análise textual à abordagem de descritores e habilidades de leitura específicas. Assim, além do caráter sociocognitivo da linguagem, adotamos também o paradigma da complexidade (MORIN, 2005; MATURANA E VARELA, 1995; PELLANDA, 2017; DEMO, 2002) como apoio teórico em nossa caminhada. Para atender a nossos objetivos, adotamos o trabalho com Metatextos Didáticos (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016) como proposta para o ensino de leitura e para o estudo do texto e da compreensão textual em sala de aula. Em nosso percurso, buscamos descrever de que maneira a ADR abordava o ensino de leitura e o trabalho com descritores através de textos. Além disso, elaboramos atividades (as quais chamamos Metatextos Didáticos), a partir de textos e questões presentes em uma ADR, que foram utilizadas em oficinas de leitura com alunos de 9º ano de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza. Tais oficinas foram planejadas e realizadas de forma remota tendo como norte as teorias aqui citadas. Após análise das respostas escritas dos participantes e das interações durante as oficinas de leitura, constatamos que o uso de Metatextos Didáticos pode favorecer o ensino de leitura nas escolas, além de promover a interação e a construção sociocognitivamente compartilhada de conceitos e significados, sem que nesse processo os Descritores deixem de ser avaliados.

Palavras-chave: Metatexto Didático. Descritores. Leitura. Sociocognição.

ABSTRACT

In this study, we take as initial concern and motivation the questioning of the way in which the SAEB (Basic Education Assessment System) Descriptors are approached in reading classes and in school assessments that prepare students for external tests, such as SPAECE and SAEB from the early years (former Prova Brasil). In our view, the tests and simulations used by the Municipal Education Network of Fortaleza (especially the Diagnostic Network Assessment - ADR) could adopt strategies and epistemologies in order to promote the text to the condition of an Event (BEAUGRANDE, 1997) and enable the textualization process under the social-cognitivist interactional perspective of language (KOCH 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA, 2010, 2016, 2020), without limiting textual analysis to the approach of descriptors and specific reading skills. Thus, in addition to the sociocognitive character of language, we also adopted the paradigm of complexity (MORIN, 2005; MATURANA E VARELA, 1995; PELLANDA, 2017; DEMO, 2002) as theoretical support in our journey. To meet our objectives, we adopted the work with Didactic Metatexts (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016) as a proposal for teaching reading and for studying text and textual comprehension in the classroom. In our path, we sought to describe how the ADR approached the teaching of reading and the work with descriptors through texts. In addition, we developed activities (which we call Didactic Metatexts) based on texts and questions present in the ADR, which were used in reading workshops with 9th grade students from a school in the Municipal Network of Fortaleza. Such workshops were planned and carried out remotely based on the theories mentioned here. After analyzing the written responses of the participants and the interactions during the reading workshops, we found that the use of Didactic Metatexts can favor the teaching of reading in schools, in addition to promoting the interaction and social-cognitively shared construction of concepts and meanings, and devaluing the Descriptors in this process.

Keywords: Didactic Metatexts. Descriptors. Reading. Sociocognition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.....	51
Figura 2 –	Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: Temas e seus Descritores para o 9º ANO do Ensino Fundamental.....	55
Figura 3–	Questão 15 da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial.....	89
Figura 4 –	Introdução da primeira oficina de leitura e compreensão de textos.	95
Figura 5 –	Questão 6 da oficina de leitura número 1.....	98
Figura 6 –	Questão 7 da oficina de leitura número 1.....	99
Figura 7 –	Questão 3 da oficina de leitura Por trás da história.....	103
Figura 8–	Questão 5 da oficina de leitura Por trás da história.....	109
Figura 9 –	Crônica A outra noite.....	117
Figura 10 –	Questões 11, 12 e 13 da ADR - Inicial de 2020.....	118
Figura 11 –	Ilustração utilizada na atividade 4.....	120
Figura 12 –	Questão 1 da oficina de leitura 4.....	121
Figura 13 –	Texto e ilustração utilizados na atividade 4.....	123
Figura 14 –	Questão 12 da oficina de leitura 4.....	126
Figura 15 –	Questão 11 da Oficina de leitura 4.....	130
Figura 16 –	Questão 10 da Oficina de leitura 4.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 1...	136
Tabela 2 - Lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 2...	137
Tabela 3 - Lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 3...	138
Tabela 4 - Lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 4...	139
Tabela 5 - Lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 5...	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
D	Descritor
GEENTE	Grupo de Estudos e Ensino de Texto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TIC	Tecnologia da informação e comunicação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2	DO TESTE AO TEXTO: TRAVESSIAS.....	24
2.1	O texto em foco.....	25
2.1.1	O texto e a Linguística Textual	26
2.1.2	O texto e alguns aspectos e abordagens da LT.....	29
2.1.2.1	<i>Textualização e textualidade.....</i>	29
2.1.2.2	<i>Coerência.....</i>	32
2.2	Os caminhos à sociocognição.....	34
2.2.1	A questão da inferenciação, referenciação e categorização: produzindo sentidos.....	39
2.3	Leitura e complexidade: um percurso não linear.....	45
2.4	Os descritores do SAEB e as avaliações internas e externas.....	52
2.5	Metatexto Didático: texto, contexto e interação.....	57
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	63
3.1	Tipo e natureza da pesquisa.....	64
3.2	Contexto de pesquisa e participantes.....	66
3.3	Geração de dados: Instrumentos e procedimentos.....	67
3.4	Procedimentos de geração e análise de dados.....	72
3.5	Categorias de análise.....	74
3.5.1	Análise qualitativa da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial de 2020.....	74
3.5.2	Análise qualitativa e quantitativa das respostas dos participantes aos questionários.....	75
3.5.3	Análise qualitativa e procedimental dos metatextos escritos.....	75
3.5.4	Interpretação das participações e colaborações dos participantes durante as oficinas de leitura remotas.....	75
3.5.5	Análise das respostas escritas justificadas pelos alunos às atividades.....	76
4	O METATEXTO DIDÁTICO EM FAVOR DO ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4.1	Análise dos questionários.....	78
4.1.1	Análise do Questionário Inicial.....	79
4.1.2	Análise do Questionário Final.....	83
4.2	A construção dos Metatextos Didáticos.....	86

4.2.1	Análise de uma questão retirada da Avaliação Diagnóstica de Rede.....	88
4.3	Atividade 1: Por trás da história.....	93
4.3.1	O percurso de elaboração da atividade 1.....	94
4.3.2	Análise das respostas e interações na oficina 1.....	102
4.3.2.1	<i>"Por trás da história": A recategorização e a construção do sentido.....</i>	102
4.3.2.2	<i>Relações de trabalho e lazer: interação e construção de sentidos.....</i>	108
4.4	Atividade 4: Um ponto de vista ou a vista de um ponto?.....	116
4.4.1	O percurso de elaboração da atividade 4.....	116
4.4.2	A crônica e a questão do gênero textual.....	128
4.4.3	A questão dos dêiticos "lá" e "aqui"	130
4.5	Registros dos descritores do SAEB contemplados nas oficinas de leitura..	134
4.5.1	Oficina 1: Por trás da história.....	135
4.5.2	Oficina 2: Música para ler, ver e ouvir.....	136
4.5.3	Oficina 3: Mais do que futebol.....	137
4.5.4	Oficina 4: Um ponto de vista ou a vista de um ponto?.....	138
4.5.5	Oficina 5: Vivendo na linguagem.....	139
4.5.6	Algumas considerações a respeito dos descritores do SAEB e as oficinas de leitura.....	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA.....	152
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS).....	153
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS).....	156
	APÊNDICE D - ENTREVISTA INICIAL.....	159
	APÊNDICE E - ENTREVISTA FINAL.....	160
	APÊNDICE F - OFICINA DE LEITURA 1.....	161
	APÊNDICE G - OFICINA DE LEITURA 2.....	167
	APÊNDICE H - OFICINA DE LEITURA 3.....	172
	APÊNDICE I - OFICINA DE LEITURA 4.....	178
	APÊNDICE J - OFICINA DE LEITURA 5.....	184
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	190
	ANEXO B - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE - 2020.....	194

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende."

(Riobaldo, Grande Sertão Veredas)

O trabalho do professor enfrenta hoje velhos e novos desafios. Se por um lado novas teorias e paradigmas nos apontam caminhos e perspectivas que abraçam domínios cada vez mais amplos nos estudos da linguagem, por outro lado a crescente mercantilização da educação faz com que o trabalho pedagógico tenda a se reduzir a uma engrenagem fria da lógica de mercado: a educação como comércio. Nesse contexto, o professor convive com a necessidade constante de dar conta da aprendizagem de seus alunos, enquanto precisa atender às demandas externas que se impõem às suas práticas pedagógicas, tais como avaliações externas descontextualizadas e políticas educacionais que reproduzem uma visão tradicional e utilitarista de ensino. Dessa forma, mais do que nunca, torna-se fundamental que o professor busque subsídios teóricos para embasar seu fazer pedagógico e trazer às suas aulas práticas e discussões cada vez mais significativas e socialmente relevantes.

Ao iniciarmos nossa dissertação com a citação do Grande Sertão: Veredas, defendemos o dialogismo como movimento basilar do trabalho em/com educação. Acreditamos que só é possível construir aprendizagem com os alunos quando também se está disposto a aprender junto, num movimento de troca e cooperação. Mais do que isso, cremos que a abertura ao aprender e ao construir de forma colaborativa traz significância à própria existência como um todo.

O ensino de língua, no contexto atual, presencia um momento bastante positivo e frutífero, com estudos linguísticos que rompem cada vez mais o paradigma monodisciplinar e abraçam a realidade complexa do fenômeno da linguagem. A respeito do advento de novas teorias no campo da Linguística, Costa (2010, p. 152) nos afirma que:

Este é de fato um momento rico para o ensino de língua e, em particular, para o trabalho com língua materna. A possibilidade de se buscarem nas pesquisas – amplamente divulgadas – subsídios para a prática pedagógica assume importância, principalmente porque há urgência em se fazer frente ao baixo nível de letramento de nossos jovens.

Percebemos a preocupação da autora com os baixos índices de letramento apresentados pela escola e compartilhamos da ideia de que é preciso urgência em enfrentar tal realidade. Por essa razão, defendemos as pesquisas em educação e Linguística que busquem

trazer à tona a compreensão complexa e interdisciplinar da língua e dos fenômenos que se integram a ela. Nesse sentido, é imprescindível que haja uma maior abertura ao diálogo entre escola e universidade e uma maior entrada de textos acadêmicos no contexto da educação básica.

Para Marcuschi (2008, p. 22), "todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade." Apreendemos dessa visão, portanto, que o uso autêntico da língua se encontra nos textos, que são produzidos por sujeitos reais, históricos, socialmente situados e em situações legítimas.

A constatação anterior justificaria por si só a importância do trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas. Mas além disso, temos também a visão apresentada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que pressupõe o trabalho com diversos gêneros textuais em sala de aula, no sentido de ampliar o leque de possibilidades e situações sociais às quais os alunos entrarão em contato. (BRASIL, 2017).

Apesar das constatações anteriores, é possível observar que nas escolas, muitas vezes, o trabalho com o texto ainda se dá de forma a explorar apenas os aspectos gramaticais e estruturais ou as características do gênero textual, ignorando a complexidade de forças que agem em sua produção ou as múltiplas interpretações que surgem por parte dos alunos. Além disso, frequentemente não se investigam os aspectos sociocognitivos desencadeados pela interpretação dos estudantes individualmente ou em interação com o professor e a turma.

A respeito do trato do texto em sala de aula pelos professores e sobre as atividades de compreensão textual trazidas por livros didáticos, Marcuschi (2008, p. 266 e 267) afirma que:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. (...) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.

Uma das iniciativas do Governo Federal no sentido de melhorar os níveis educacionais dos estudantes da educação básica, principalmente na questão da compreensão textual, foi a implementação das *matrizes de referência* elaboradas pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para a criação de avaliações externas e testes por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para

a criação dessas matrizes, o INEP buscou "a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento" (Brasil, 2001, p. 11). A partir dessa citação, apreendemos que houve uma preocupação, quando da criação das *matrizes de referência* do SAEB, com os aspectos cognitivos ativados pelos leitores na interpretação de textos.

Em seu documento base, o SAEB aponta que as *matrizes de referência* indicariam competências ou habilidades essenciais no processo de leitura e compreensão textual, e que tais competências seriam utilizadas na elaboração dos itens das avaliações desenvolvidas pela instituição. Dessa forma, o SAEB chama de *Descritores* tais competências utilizadas como base em seus testes. De acordo com o documento base, os descritores se definiriam como "uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos" (BRASIL, 2001, p. 12).

Ao analisar os descritores do SAEB, Marcuschi (2008, p. 276) chama atenção ao fato de que estes "seguem uma visão textual sob o aspecto processual e não apenas de conteúdo", o que indicaria um trabalho inferencial, marcando, assim, "um avanço em relação àquele que só se ocupa da informação objetiva e direta". Concordamos com o autor nesse aspecto, já que o advindo dos descritores marcaria a institucionalização de um trabalho de análise textual que se preocuparia com os processos cognitivos dos sujeitos. Apesar disso, o autor faz críticas incisivas aos descritores, principalmente no que diz respeito à limitação dos exames que têm os descritores como base e à maneira como as questões são elaboradas em tais avaliações.

Os descritores do SAEB servem como referência para a elaboração de diversos testes e avaliações externas no Brasil. A cidade de Fortaleza tem todas as suas turmas de 9º ano das escolas municipais avaliadas pelo SAEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental (avaliação antes conhecida por Prova Brasil). Além disso, as escolas do município também realizam, no 9º ano, uma avaliação externa a nível estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que utiliza também uma matriz de referência composta por descritores.

Nossa pesquisa tem sua atenção dirigida ao trabalho do professor em sala de aula, no que diz respeito ao estudo dos textos e dos processos de textualização, em contraposição às avaliações externas aplicadas nas escolas e aos testes-simulados com os alunos. Acreditamos, apoiando-nos nas ideias de Marcuschi (2008) e Koch (2004) a respeito dos processos de textualização, assim como no pensamento de Costa (2010) sobre atividades de leitura com foco em abordagens sociocognitivistas situadas, que atividades de leitura que atentam-se

apenas a um descritor específico empobrece o trabalho com o texto, desqualificando-o e relegando-o a mero pretexto para atingir objetivos imediatistas de leitura.

Conforme já exposto nesta introdução, nossa visão de língua não admite tal tratamento do texto. Ancorados por Marcuschi (2008), Koch (2004) e Bakhtin (2002), acreditamos que o texto é uma (re)construção do mundo, fenômeno primordial e basilar nos estudos da língua. Dessa forma, culminamos na definição clássica de texto desenvolvida por Beaugrande (1997), a qual será adotada por nós e que servirá como norte em nosso trabalho: "O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas".

Por meio de nossa pesquisa, objetivamos analisar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto através de Metatextos Didáticos¹ em contraposição à matriz de elaboração dos descritores do SAEB para Língua Portuguesa, a partir da visão do texto como evento complexo e sociocognitivamente situado.

Apesar dos avanços representados pelo texto da nova BNCC e pelas matrizes de referência do SAEB para o ensino de compreensão textual, ainda podemos notar, conforme observa Soares (2003, p. 6), "altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura." Para exemplificar tal constatação, tomemos como exemplo os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cujo teste no Brasil é planejado e operacionalizado pelo INEP. O PISA avalia três domínios - leitura, matemática e ciências - e oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos.

Os dados mais recentes do PISA datam de 2018, tendo em vista que a edição que ocorreria em 2021 foi adiada devido à pandemia de COVID-19, que afetou o mundo todo.

De acordo com o resultado do PISA 2018, divulgado pelo próprio INEP (INEP - MEC, 3 de dezembro de 2019), 50% dos estudantes brasileiros avaliados "não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio." Além disso, o PISA 2018 revela que "os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura." Tal constatação é gravíssima, pois, a considerar esses resultados como definitivos, nos revela que metade dos estudantes brasileiros não compreendem minimamente um texto lido. Além disso, revela a diferença estarrecedora de desempenho entre o Brasil e os países da OCDE.

¹ O conceito de Metatexto Didático, tal qual defendemos neste estudo, será tratado na seção 2.5.

Ainda analisando os dados do PISA 2018 (INEP - MEC, 3 de dezembro de 2019), deparamo-nos com mais informações preocupantes com relação ao nível de leitura dos estudantes brasileiros. De acordo com o estudo, "apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil", enquanto em países como "Finlândia, Canadá e na Coreia, o índice é de 15%". Além disso, ao traçar o perfil das escolas participantes no Brasil, o resultado mostra que aquelas com pior desempenho são justamente escolas públicas municipais (média de pontos de 330, contra 510 de colégios particulares), enquanto a região com menor desempenho na avaliação é o Nordeste (média de 389 pontos, contra a média nacional 413).

Depreendemos daí uma realidade triste e preocupante, pois são dados recentes e que mostram a desigualdade social estruturante de nosso país, refletida em investimentos por setores (privado x público) e por regiões.

Lembremos que nosso estudo se deu com alunos de 9º ano de escolas públicas de Fortaleza, justamente o perfil mais preocupante do relatório do PISA 2018. Sabemos que os fatores associados a tal realidade são complexos e extrapolam a questão escolar em si. Entretanto, acreditamos que nossa proposta, juntamente com os autores, estudos e bibliografia citados por nós, possa servir como mais um elemento de contribuição ao professor nessa jornada.

Para nosso trabalho, elaboramos o seguinte **Objetivo Geral**: Investigar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto em contraposição aos descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 9º ano, a partir da visão do texto como evento complexo e sociocognitivamente situado e através da vivência com Metatextos Didáticos. Com vistas a atender a esse objetivo, pensamos nos seguintes **Objetivos Específicos**:

a) descrever como as avaliações externas e simulados realizados nas turmas de 9º ano das escolas de Fortaleza tratam o estudo do texto, à luz da perspectiva do texto como evento complexo.

b) descrever o processo de desenvolvimento de Metatextos Didáticos, os quais não se limitam ao estudo dos descritores do SAEB e que tem como base abordagens sociocognitivistas.

c) investigar como os alunos constroem o sentido dos textos através de Metatextos Didáticos e de interações em oficinas de leitura, tendo como base a teoria da referenciação e a leitura como evento complexo.

Apoiamo-nos, em nossa proposta, no trabalho desenvolvido por Costa (2010), que discute estratégias para se chegar a uma abordagem de ensino de leitura que seja sociocognitivamente situada e com foco na aprendizagem. Para a autora, os estudos atuais da língua, incorporando a teoria da Complexidade e a integração de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos no estudo do texto, mostram-se como de extrema importância para "fazer frente ao baixo nível de letramento de nossos jovens" (COSTA, 2010, p. 152). Segundo a autora, são mudanças profundas que se dão através de uma nova concepção teórica de ensino e língua:

Não se trata apenas de estender o objeto material de ensino passando da frase ao texto e aplicando novas técnicas; trata-se, isso sim, de assumir uma nova concepção de linguagem para redimensionar o papel da língua na vida dos falantes, além de submeter as ações pedagógicas a essas novas bases teóricas, o que implica também reformular os conceitos de ensino e aprendizagem. (COSTA, 2010, p. 152)

Aparamo-nos também em Marcuschi (2008), que propõe estratégias de leitura e produção textual com destaque à linguística de texto de base cognitiva e análise sociointerativa dos gêneros textuais. Além disso, o autor constrói seu argumento situando seu estudo numa visão que se recusa a considerar a língua como sistema fechado e autônomo, com ênfase na forma. Para o autor, a língua é um conjunto de atividades e uma forma de ação.

Apoiamo-nos ainda nos trabalhos produzidos pelo GEENTE (Grupo de estudos e ensino de Texto), liderado pela professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa, mais precisamente no recém publicado livro *Texto e Metatexto: aprendendo a viver (n)a complexidade dos eventos textuais* (COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020). O livro pode ser dividido em duas partes: a primeira, que reúne artigos científicos de membros do GEENTE, os quais resumem a base conceitual que perpassa o grupo; e a segunda parte, que reúne um conjunto de atividades (Metatextos Didáticos) produzidas a partir da metodologia desenvolvida pela disciplina Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), ministrada no Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará – Centro de Humanidades.

Também se mostra de grande valia em nossa pesquisa a dissertação de Mendes (2017), que dedica seu trabalho à leitura e à produção de atividades didáticas com foco no léxico como estratégia de referenciação e sob a perspectiva sociocognitivista. A autora desenvolveu sua pesquisa investigando como alunos de 9º ano de escola pública recategorizam os sentidos de determinados vocábulos em textos. Para tanto, utilizou-se também do Metatexto Didático como ferramenta e estratégia para fazer os alunos pensarem

nos processos que os levam a manter relações (con)textuais e na construção de sentidos em um texto.

É importante mencionar que fundamo-nos também em outros autores para a construção de nosso projeto. Koch (2006) discorre sobre linguística textual e sobre processos anafóricos na progressão textual e construção do sentido. Costa e Alves (2014) sugerem a reformulação de atividades didáticas em língua materna com base na sociocognição. Adotamos também a perspectiva da referenciação (MONDADA E DUBOIS, 2003) como norte, assim como as noções contextuais e situacionais propostas por Hanks (2008) e por Koch (2004), que consideram o texto como uma unidade multifacetada, fruto de um processo complexo de interação.

Nossa proposta distingue-se das pesquisas até aqui apresentadas por sugerir um trabalho com leitura que inclui um olhar para essas categorias, descritores, sem tomarmos-nas como base para nossas atividades, além de adaptar avaliações externas aplicadas pela escola, criando atividades didáticas (metatextos) que vão além do estudo de descritores.

Podemos encontrar no meio acadêmico diversos trabalhos que se debruçam sobre os descritores e matrizes de referência do SAEB, tendo em vista sua importância nas políticas educacionais do país. Após pesquisa nas plataformas Google Acadêmico e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pudemos vislumbrar um pouco sobre a realidade das pesquisas sobre o tema em destaque neste projeto. De fato, não são poucos os trabalhos que têm os descritores do SAEB como tema ou objeto de estudo (o que reforça ainda mais a relevância de nosso projeto), no entanto, nosso trabalho se distingue dos demais por propor um caminho diferente em sua concepção.

Dentre os trabalhos pesquisados sobre o tema, trazemos alguns para exemplificar nossa justificativa. Podemos citar o artigo de Silva Junior e Costa-Hübes (2016). Tal estudo "consistiu na promoção de uma formação continuada para docentes, tendo como base de estudos os Descritores da Prova Brasil como alternativa/abordagem didática no ensino de leitura" (SILVA JUNIOR E COSTA-HÜBES, 2016, p. 2).

Com uma perspectiva parecida, podemos citar também o artigo de Sá e Carvalho (2018). Esse estudo propôs a "apresentação de um Projeto de Formação Continuada de professores tendo como foco o trabalho pedagógico com os descritores anteriormente mencionados" (SÁ e CARVALHO, 2018, p. 236).

Nosso trabalho difere dos citados, pois seu foco não se dá na busca de estratégias para que o professor possa otimizar o uso dos descritores em suas práticas de ensino, mantendo a análise limitada dos textos de referência. Nosso trabalho propõe uma análise

textual que extrapole os descritores e trate o texto como evento (BEAUGRANDE, 1997) e numa abordagem sociocognitiva interacional, trazendo o aluno ao papel de agente no processo de textualização e ressignificador do seu aprendizado.

Outro estudo que também trata dos descritores é a dissertação de Laet (2015). Em seu trabalho a autora buscou analisar as propostas de leitura e interpretação de textos escritos em livros didáticos com vistas a investigar se eles contemplam os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Para a autora, questões que tratam dos descritores coadunam com práticas significativas de leitura. Diferente do citado trabalho, não buscamos verificar a ocorrência de descritores em atividades com livros didáticos, mas sim propormos que se estudem os textos das avaliações externas e dos simulados aplicados na escola numa abordagem que leve em conta mais do que o(s) descritor(es) previstos nas questões, através de processos de textualização e referenciação, numa abordagem sociocognitivista situada.

Ainda se tratando de dissertação, podemos encontrar o trabalho de Sarinho Júnior (2015). Reconhecemos alguns pontos em concordância com nossa pesquisa, já que tal dissertação também coloca o ensino da leitura em posição de destaque nas aulas de língua materna. Além disso, o autor também reconhece o caráter sociocognitivo da leitura e do texto, bem como sua importância como ferramenta de apropriação de cultura. No entanto, propomos em nosso estudo metodologia e abordagens diferentes: enquanto a dissertação de Sarinho Júnior analisou as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos e a metodologia dos professores com o objetivo de melhorar o acerto dos descritores, nós propomos uma oficina de leitura de forma a promover o texto a um evento complexo e sociocognitivamente situado.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa se justifica como relevante na área da Linguística Aplicada por tratar de uma questão bastante delicada e atual nos estudos da língua materna e na realidade social em si. Compreendemos a LA como campo transdisciplinar, quiçá indisciplinar (MOITA LOPES, 2009), e multifacetado, de modo que uma das preocupações de um linguista aplicado deveria ser desenvolver trabalhos que atendam a problemas sociais e que busquem soluções e/ou explicações no sentido de promover uma melhor qualidade de vida e benefícios aos sujeitos envolvidos e à sociedade como um todo. Assim, podemos afirmar que buscamos com esta pesquisa atender a uma demanda real e contemporânea, dialogando, nesse processo, com múltiplas áreas de estudo e reconhecendo a complexidade que envolve tal empreitada. Temos em mente que pretendemos dar um pequeno passo na busca por mudanças significativas, mas acreditamos que os resultados almejados justificam o esforço e a atenção direcionados. Além disso, achamos que a discussão que

traremos pode, por si só, promover o debate e a reflexão nas salas de aula e junto ao trabalho do professor de língua materna.

Para o desenvolvimento de nossa proposta, dividimos nosso trabalho da seguinte maneira:

a) considerações iniciais, em que contextualizamos o trabalho e expomos as ideias gerais por trás de nosso estudo.

b) fundamentação teórica, cuja seção se chama "Do teste ao texto: travessias". Nessa seção, expomos as teorias e perspectivas que sustentam epistemologicamente nosso trabalho, culminando com a base teórica do que chamamos Metatexto Didático.

c) metodologia, em que explicamos a natureza de nossa pesquisa, os procedimentos que utilizamos, bem como de que forma geramos e tratamos nossos dados. Além disso, falamos sobre as categorias de análise adotadas neste estudo.

d) análise dos dados. Nessa seção analisamos os questionários utilizados em nossa pesquisa, as respostas dos alunos às atividades escritas, bem como o registro das interações orais durante as oficinas de leitura.

e) considerações finais. Nessa seção, retomamos nossos objetivos de pesquisa e de que forma eles foram concluídos. Além disso, comentamos sobre os apontamentos finais que julgamos pertinentes para a análise do trabalho e para perspectivas futuras a respeito do assunto abordado.

2 DO TESTE AO TEXTO: TRAVESSIAS

"A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou."

(RIOBALDO, Grande Sertão: Veredas)

Nesta seção buscaremos expor o referencial teórico que dá sustentação à nossa pesquisa e que nos serve como norte constante de nosso fazer enquanto professor e pesquisador. As teorias que apresentaremos aqui fundamentam esta pesquisa não apenas no sentido de servirem como amparo à produção de material a ser aplicado na pesquisa-ação, como também orientam nosso fazer pedagógico e nossa concepção do processo ensino-aprendizagem. Deixamos claro, desde já, nossa busca pela abordagem interdisciplinar dos fenômenos aqui tratados, por acreditarmos que parte da essência da Linguística Aplicada reside no diálogo entre as disciplinas e na visão holística dos fenômenos da língua, tal qual defendido por Moita Lopes (2007).

Neste processo, escolhemos a metáfora da travessia, a qual é bastante recorrente no romance Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa, por acreditarmos que ela exprime tanto as mudanças e reconstruções de percursos teóricos vivenciadas pelo próprio pesquisador durante seu trajeto na pós-graduação, como também um dos anseios deste trabalho, que é o de propor a mudança de foco dos testes com base apenas em descritores e habilidades de leitura para a textualização e a abordagem do texto como Evento (BEAUGRANDE, 1997). Travessia que, conforme epígrafe escolhida para abrir esta seção, não é linear e é marcada pelo imprevisto, pela surpresa, pelo caminho incerto e tortuoso.

Nós planejamos nosso caminho, mas não temos o controle de onde vamos terminar ou de quanto tempo levará. Assim, o rio, como metáfora para nossa jornada acadêmica, tem se mostrado mais turbulento e profundo do que a princípio nos pareceu. Apesar disso, é justamente na travessia que reside a força pulsante do existir e é nela que podemos vislumbrar a vida e suas constantes mudanças e readaptações.

Optamos por dividir esta seção teórica em cinco partes: **o texto em foco**, em que apresentamos os principais conceitos fundamentais para o estudo do texto e para a compreensão da Linguística Textual enquanto disciplina e área de estudo; **os caminhos à sociocognição**, em que focamos nos aspectos significativos sobre o funcionamento da cognição na linguagem, culminando com a visão de cognição situada e compartilhada socialmente; **leitura e complexidade: um percurso não linear**, em que introduzimos o

emergente paradigma da complexidade e discutimos de que forma tal perspectiva pode contribuir na compreensão dos fenômenos da leitura e nos estudos da língua; **os descritores do SAEB e as avaliações internas e externas**, em que apresentamos os descritores do SAEB, o material teórico e legal que lhes fundamenta e mostramos de que forma as avaliações externas e internas se baseiam em tais descritores para a elaboração de seus enunciados; e, por fim, **metatexto Didático: texto, contexto e interação**, em que abordaremos o conceito e a teoria por trás do Metatexto Didático como abordagem pedagógica sociocognitivamente situada.

2.1 O texto em foco

Acreditamos ser importante, antes mesmo de tratarmos do texto e suas propriedades, iniciarmos esta seção esclarecendo a noção de língua e linguagem que fundamenta nossa teoria e prática. Cremos que a travessia para um novo paradigma que reconheça as dimensões extralinguísticas do fenômeno da língua(gem) deva partir da própria concepção que se adota para esse fenômeno. Vivemos no mundo através da linguagem. Agimos, pensamos, mudamos nossa realidade através dela e com ela. Nós somos e estamos na linguagem. Nesse sentido, concordamos com Maturana e Varela (2001, p. 32) para quem: "Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira peculiar de ser humanos e estar no fazer humano". Através dessa proposição basilar, percebemos que a linguagem, mais do que uma ferramenta de comunicação e para o exercício de nossa subjetividade no mundo, é aquilo que nos permite sermos quem somos enquanto seres sociais e nos permite conhecer o mundo com o qual interagimos e que nos modifica.

A noção de língua (assim como a de linguagem) que adotamos aqui, conseqüentemente, vai além de sua visão como mero instrumento ou realidade externa aos seus falantes. Nesse sentido, estamos em consonância com os pressupostos de Bakhtin (2002), que enxerga a língua como um conjunto de práticas enunciativas. Essa visão pressupõe, portanto, a língua como um **fenômeno social**.

Nessa concepção, é fundamental pensarmos que a existência da língua se justifica por seus falantes e pelas interações incessantes que se fazem com e pela linguagem. Quando um sujeito realiza um ato de fala, nele estão incluídos não apenas a subjetividade dos indivíduos, mas a história, a cultura e a visão de mundo de uma sociedade. Além disso, segundo Marcuschi (2008, p. 20), "todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para

alguém". Ou seja, admitimos que um dos princípios fundamentais da linguagem é seu caráter dialógico. Enxergamos o mundo e a nós mesmos através da interação como outro. Por essa razão, recusamos a visão de língua como sistema fechado ou estanque, como apregoado pelo viés estruturalista, já que ela só faz sentido como tal dentro de enunciados reais produzidos pelos seus falantes. Além disso, recusamos também a noção de língua como faculdade mental inata e localizada apenas na mente do indivíduo, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social e compartilhado.

Dessa forma, apoiamo-nos na visão de Marcuschi (2008) mais uma vez, para quem a língua é um fenômeno sociointerativo. Em seu raciocínio, o autor argumenta que é nas inter-relações pessoais e sociais situadas que podemos observar uso significativo da língua. Portanto, não faria sentido estudarmos ou pensarmos língua(gem) separadamente dos sujeitos ou dos contextos sociais em que a interação acontece. Língua é atividade, não estrutura ou conjunto de regras gramaticais. Dessa forma, teríamos o texto como objeto central do estudo da língua.

Para Marcuschi (2008, p. 22), "todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade." Apreendemos dessa visão, portanto, que o uso autêntico da língua se encontra nos textos, que são produzidos por sujeitos reais, históricos, socialmente situados e em situações legítimas.

Nas subseções seguintes tentamos apresentar os principais conceitos ligados ao estudo do texto e de que forma esse arcabouço teórico pode contribuir no trabalho do professor de línguas, bem como fundamentar o fazer pedagógico.

2.1.1 O texto e a Linguística Textual

Koch (2004) nos afirma que boa parte do desenvolvimento da Linguística Textual vem girando em torno da própria definição de texto que foi e vem sendo usada e adaptada à medida que se avançam os estudos da língua. Passando pela noção de texto como frase complexa (nos primórdios da LT) ou como ato comunicativo, temos, nos últimos anos, uma definição de texto que expõe grande influência da visão sociocognitiva da língua e dos estudos dos gêneros textuais a partir da releitura do trabalho de Bakhtin. Assim, poderíamos dizer que o texto é um "lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos" (KOCH, 2004, p. 12).

Para Marcuschi (2008), a LT parte da premissa de que a língua não funciona com base em unidades isoladas (como morfemas, fonemas, frases soltas), mas sim em unidades de sentido, às quais chamamos de texto. Dessa forma, o autor assim define Linguística Textual: "O estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

A perspectiva sociocognitiva-interacionista, como exposto por Koch (2004), questionou a visão clássica de cognição, que separava os processos cognitivos que aconteciam na mente dos indivíduos dos processos que aconteciam fora dela. Para o cognitivismo clássico, a cultura e a vida social seriam dados ou informações externas que o sujeito aprenderia ou absorveria durante sua vivência, de forma individual. Nessa visão, segundo Koch (2004, p. 30), "a cultura é subsidiária e dependente do conjunto de mentes que a compõem, ou seja, um fenômeno em geral passivo, sobre o qual as mentes atuam".

Através dessa mudança de paradigma, do cognitivismo clássico ao sociocognitivismo, sob a influência de estudos de várias áreas das ciências, percebeu-se que a cognição não acontece apenas na mente dos indivíduos, mas sim é proporcionada e mediada pelos fenômenos culturais, sociais e contextuais. Assim, ao adotarmos a visão interacional ou dialógica de texto, passamos a compreender que a compreensão e os sentidos de um texto não são captados ou decodificados dentro do ambiente restrito da materialidade dos elementos semióticos, mas sim construídos na interação entre sujeito-texto-contexto.

Nessa perspectiva, faz-se necessário retomarmos a definição clássica de texto de Beaugrande e que se insere nessa perspectiva do texto como fenômeno mais do que linguístico ou apenas cognitivo. Assim, para o autor, "O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Dessa maneira, apoiamo-nos em tal definição por acreditar que o texto deve ser elevado a papel central no estudo com a língua em sala de aula, segundo defende Marcuschi (2008).

Acrescentaríamos a essa definição beaugrandiana também a visão bakhtiniana para o texto, que, segundo Koch (2015, p. 22), "trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais - contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante." Para o trabalho pedagógico em sala de aula, tal perspectiva é imprescindível para compreendermos de que maneira poderemos abordar o estudo do texto e de que forma tornar o trabalho mais significativo para os alunos.

Para Marcuschi (2008), a língua não funciona através de unidades discretas e isoladas, mas sim através dos textos. Para o autor, texto e discurso possuem definições muito próximas e, por vezes, intercambiáveis, ocorrendo, ambos, por fala e escrita, sem distinção. Assim, teríamos textos escritos e textos orais. É muito comum ainda encontrarmos procedimentos pedagógicos na escola que dão primazia ao texto escrito, relevando a oralidade para momentos de exceções. De fato, é recorrente que se chame texto apenas àqueles escritos, como se os textos orais fizessem parte de outra categoria. Para Marcuschi (2008), é mais comum associar o termo discurso à noção de prática, enquanto texto costuma ser associado ao objeto ou artefato empírico. Tal distinção, no entanto, não existe.

Marcuschi (2008) defende que o texto é mais do que um artefato linguístico, mas um artefato histórico, cultural e social. O autor reconhece que a existência do texto se baseia em regras e unidades gramaticais, tais como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, e que tais aspectos linguísticos são imprescindíveis para a estabilidade textual e para sua materialidade. No entanto:

Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva no geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 71)

Dessa forma, podemos tomar uma dimensão de quão importante e fundamental é o trabalho com o texto em sala de aula, já que, para o autor, com o qual concordamos, seria o texto a principal unidade de sentido. Além disso, o texto representaria uma construção de mundo e de sentidos, feita colaborativamente através da interação. Lembramos aqui que Marcuschi (2008) adota a definição de texto como evento, de Beaugrande, como base para seu estudo sobre o texto. Mais do que atribuir aspectos sociais, cognitivos e linguísticos ao texto, essa definição evoca também o fato de que o texto não é algo observável, mas vivenciado. O texto não é materialidade, mas ação. Assim, para Beaugrande (1997, p. 13) "um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal." Dessa forma, como já deve estar bastante claro nesse ponto, não chamamos texto ao objeto, artefato material ou físico que observamos, seguramos e podemos guardar em uma gaveta ou estante. Um poema, uma notícia, uma carta, um *outdoor* ou uma mensagem no *whatsapp* não são textos *per si*, pelo simples fato de terem sido produzidos e intencionados como tal. Para que o texto se

realize é preciso que alguém o leia e construa significados através dele. Assim, poderíamos aproximar a ideia de texto mais a uma ação ou processo do que a uma qualidade.

Para Beaugrande (1997), o artefato textual seria a ponta de um *iceberg*, na qual se encontra a materialidade, ou seja, os aspectos gramaticais, ortográficos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Como num *iceberg*, seria a parte visível e de maior facilidade de acesso. No entanto, o texto é maior que isso. Além de sua materialidade, há uma quantidade de informações e realidades que não estão postas claramente, mas são ativadas, construídas, retomadas, amplificadas e subentendidas pelos sujeitos que participam do texto. De modo que cada leitor/ouvinte atualiza o texto através de cada processo e, ao mesmo tempo, atualiza-se, modificando a si mesmo.

Na próxima subseção tratamos de algumas questões e conceitos bastantes caros à Linguística textual e que nos ajudarão a compreender melhor os fenômenos aqui tratados e nossa proposta nessa dissertação.

2.1.2 O texto e alguns aspectos e abordagens da LT

Conforme observamos na subseção anterior, à Linguística Textual cabe o estudo dos aspectos relacionados às operações de produção e processamentos de textos, sejam eles orais ou escritos. Dentre a vastidão de temas e aspectos ligados à LT, julgamos importante tratarmos nesta subseção de alguns deles, os quais acreditamos serem importantes para a melhor compreensão deste trabalho.

2.1.2.1 *Textualização e textualidade*

Uma das questões centrais nos estudos do texto diz respeito ao que chamamos textualização ou princípios de construção textual do sentido (KOCK, 2004).

Marcuschi (2008) afirma que um texto possui relações cotextuais e situacionais. Isso quer dizer que um texto se relaciona com os elementos linguísticos presentes nele mesmo, bem como com o contexto e as relações culturais onde ele ocorre. As relações cotextuais, então, seriam aquelas "entre os próprios elementos internos como ocorre, por exemplo, com boa parte das anáforas, particularmente as correferenciais" (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Além dessas, as relações cotextuais ocorreriam nos aspectos de concordância, regência, sintáticos e morfológicos em geral. O autor nos lembra que esses aspectos são fundamentais, pois "sem língua não há texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Apesar disso, Marcuschi (2008) fala que sem inserção cultural ou situacionalidade seria impossível interpretar um texto. Dessa forma, "todo sentido é sentido situado" (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Com isso apreendemos que a textualidade é uma característica que leva em conta tantos os aspectos internos e externos ao texto e que dá imensa importância às relações estabelecidas no momento do evento textual.

Para a Linguística Textual, um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a alguns critérios de textualização, visto que ele não é um conjunto de frases desconexas e aleatórias. Os critérios da textualidade foram estabelecidos por Beaugrande & Dressler (1983). Para os autores, os fatores que seriam responsáveis pela textualidade seriam:

- a) coesão;
- b) coerência;
- c) intencionalidade;
- d) informatividade;
- e) aceitabilidade;
- f) situacionalidade;
- g) intertextualidade.

Desses critérios, dois são centrados no texto (coesão e coerência) e cinco (intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade) são centrados no usuário.

A noção de textualidade abordada por Beaugrande & Dressler (1983) traz para o estudo do texto o caráter sociocultural que abordagens anteriores não abraçavam. Além disso, tal abordagem impõe ao texto o caráter dinâmico e instável, típico da linguagem, pois ele é um artefato provisório e atualizado sempre que alguém o processa. Assim, a textualidade não seria uma entidade estanque e pré-determinada, mas construída a partir das interações com o leitor.

Para os autores, a textualidade daria conta do fenômeno textual, de modo que as sete propriedades acima seriam suficientes para se construir um texto sob a perspectiva da textualidade. Para Marcuschi (2008), porém, tais critérios devem ser tomados com algumas ressalvas. Segundo o autor, tais aspectos não são estanques e categóricos, sendo até mesmo redundantes. Além disso, não é interessante que se dê primazia à forma e ao código, pois o texto, como já foi visto, é um processo social não virtual. Assim, tais critérios devem ser vistos como características não rígidas e nem impositivas. Devemos ter sempre em mente que o texto é uma "proposta de sentido" (MARCUSCHI, 2008) e só se realiza como tal quando há a vivência por parte do leitor/ouvinte.

Frisemos aqui que Marcuschi (2008) utiliza o termo "critérios" e não "princípios", pois não se deve admitir, segundo o autor, que tais aspectos de textualidade funcionem como "leis" linguísticas. Além disso, a ausência de um critério, por vezes, não impede que se tenha um texto.

É importante salientarmos que, embora a noção de textualidade trazida por Beaugrande e Dressler (1983) aparentemente trate o texto de forma sequencial e classificatória, o texto em sua complexidade não funciona de forma linear ou estruturada. Nesse sentido, concordamos com Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 51), quando afirmam que “o texto enquanto evento não funciona respeitando a hierarquia dos sistemas, mas integrando-os e reintegrando-os de forma dinâmica e contingencial”. Assim, apreendemos que o sentido do texto não obedece a um movimento pré-determinado ou fixo, mas é construído por cada leitor na sua interação com o texto, abrangendo fatores diversos (culturais, sociais, cognitivos, linguísticos, psicológicos) que não podem ser mensurados, agindo no sistema e dando-lhe o caráter complexo sobre o qual já mencionamos anteriormente.

Para Marcuschi (2008), todos os textos, de modo geral, se articulam em três níveis: 1 - aspectos linguísticos; 2 - aspectos sociais; 3 - aspectos cognitivos. Através disso percebemos que tanto no ato de produção, quanto no ato de leitura do texto, autor e leitor não estão isolados, mas sim compartilhando uma cultura e um contexto sociocognitivo. À tríade produtor-leitor-texto, o autor chama os três grandes pilares da textualidade.

Dessa forma, baseados na concepção de textualidade até aqui defendida, acreditamos que atividades de leitura devem buscar a integração entre os fatores linguísticos e não-linguísticos acionados nesse processo, tais como: conhecimento prévio do leitor, conhecimento vocabular e gramatical, contexto sócio-histórico, motivações e interesses dos leitores, troca de opiniões com os colegas, diálogo entre os participantes e com outros textos acionados pela leitura etc. A nosso ver, pautar atividades de leitura ao mero cumprimento de descritores não coaduna com a visão mais ampla de textualidade e de leitura que defendemos aqui, como fenômeno complexo e como atividade sociocognitiva.

Como podemos perceber, os critérios de textualidade não devem ser vistos como princípios para a boa formação textual ou como uma metodologia de produção de texto. Ao tratar o texto em sala de aula, é importante que tenhamos consciência de que, mais importante do que decorar critérios e estratégias coesivas (como o fazem alguns manuais de redação) é fazer com que o aluno compreenda o gênero que está vivenciando e os recursos estruturais, estilísticos e de sentido que estão a sua disposição.

Com base no que expusemos, devemos compreender a textualidade como o resultado de um processo de textualização. Assim, um texto será considerado como tal quando for possível que um leitor/receptor construa sentidos a partir dele e possa processar e atribuir significados.

Ao adotarmos a textualização em nosso trabalho, devemos nos atentar a um fato fundamental, o qual é lembrado por Beaugrande (1997), de que o texto nunca está pronto ou acabado. Ele não é uma entidade autônoma, a qual contem sua verdade incontestável ou existência própria. O texto não diz "exatamente o que quer dizer" (BEAUGRANDE, 1997, p. 13) nem possui autoridade. Em sendo o texto um "evento", ele é acionado ou criado sempre que é lido. E cada vez que lido, possui atores e contextos diversos e uma atmosfera de incompletude e provisoriedade. Um mesmo texto pode evocar emoções, significados e processos cognitivos diversos quando processado por diferentes sujeitos ou em situações diversas. Inclusive por um mesmo sujeito, mas em momentos diferentes de sua história de vida.

Tal constatação indica caminhos no trabalho com o texto que não harmonizam com o trabalho com descritores em atividades de leitura. De fato, ao se propor de forma apriorística itens que deverão ser respondidos ou estratégias que deverão ser observadas, muitas delas de natureza puramente linguística ou cotextual, nega-se a realidade do texto como evento, como artefato fruto das interações humanas e resultado de ações sociais, históricas e culturais. Lembremos, como afirma Marcuschi (2008, p.89), que o texto é "um fato discursivo e não um fato do sistema de língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos".

Dessa maneira, adotamos a textualidade como base para nosso trabalho com os textos junto aos alunos, nas oficinas planejadas nesta dissertação. Ressaltamos, novamente, nossa crença em uma abordagem interativa e sociocognitivamente situada junto aos alunos e com o texto como capazes de promover a construção de sentidos e a coerência.

Na subseção seguinte, aprofundamo-nos na questão da coerência e em como a LT vem tratando tal conceito em abordagens mais recentes.

2.1.2.2 Coerência

Outra questão bastante pertinente e profícua no que diz respeito ao estudo do texto refere-se à coerência. Ao tratar desse critério de textualidade específico, Marcuschi (2005) se vale do estudo do hipertexto para abordar a questão da coerência, que, para ele, é um assunto

que carrega algumas acepções equivocadas, sendo uma delas a de que a coerência é uma qualidade do texto.

O hipertexto é um conceito relativamente recente e que se refere a uma característica fundamental da leitura nesses tempos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): a ausência de linearidade e previsibilidade narrativa, em que cada leitor percorre um caminho interativo, fazendo conexões e relações com outros textos a partir de traços ou links, os quais não são previamente estabelecidos, mas construídos pelo leitor durante o processo de leitura. Para Costa (2016, p. 48), numa expansão desse conceito, todo texto é "sempre hipertextual, isto é, sempre constrói sua coerência para além dos limites da materialidade que é mostrada no momento". Para Marcuschi (2005), o hipertexto põe a prova a conceituação tradicional de coerência, pois teríamos um texto não linear e não possuidor de um centro que estabeleça a sequência ou ordenação de suas partes. Dessa forma, para Marcuschi (2005), é fundamental que vejamos a coerência não como uma propriedade textual intrínseca, mas sim como uma perspectiva interpretativa:

Fique desde logo claro que não se trata de dar o predomínio ao leitor, nem de dizer que ele é o responsável direto e único pelo sentido, mas que ele dirige os movimentos que conduzem à construção do sentido. De modo especial, trata-se de afirmar que a coerência não é uma propriedade estrutural do texto. É uma operação do indivíduo sobre o texto: uma perspectiva interpretativa. Mas dizer isto não é afirmar algo específico do hipertexto e sim algo que vale para todo e qualquer texto. (MARCUSCHI, 2005, p. 1)

A partir dessa citação, apreendemos que não faz sentido dizer que um texto apresenta ou não coerência, mas sim que um leitor pode ou não lhe atribuir sentido (coerência) em determinado contexto. De fato, a coerência de um texto vai depender não apenas de propriedades estáticas ou próprias do texto em si, mas dos conhecimentos de mundo que serão ativados pelo leitor no ato de vivência com o texto. Mais do que disso, além dos conhecimentos individuais do leitor, a coerência dependerá também do contexto em que o evento textual se dará, bem como dos participantes envolvidos no processo. No caso do professor em sala de aula, é importante que ele compreenda que seu aluno poderá ou não compreender um texto ou construir a coerência dele não apenas por questões linguísticas, mas também por desconhecimento de aspectos não gramaticais, como contexto, intertextualidade ou conhecimento de mundo. Assim, faz-se necessário que o professor articule os conhecimentos dos alunos e promova a interação entre os participantes antes e durante o processo de leitura, para que se possa construir o máximo de conhecimento e de sentidos.

A citação de Marcuschi também nos permite deduzir que a diferença entre texto e hipertexto não reside na coerência em si, tendo em vista que o processo de construção de sentidos, em tese, é o mesmo nos dois casos. Em ambos o leitor possui papel ativo e fundamental na produção de significados. Além disso, o autor também nos alerta para o fato de que não se defende, com tais afirmações, dizer que cada leitor produzirá sentidos diferentes a partir de um texto e que não existe um significado intrínseco a ele. O que ocorre é que o leitor deverá conduzir essa construção, e não é o texto quem deverá conduzir o leitor.

Ainda a respeito da coerência textual, Koch (2004, p. 40) nos afirma que ao construir um texto, "o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo." Assim, o leitor de um texto tem acesso não a um mundo real e exterior, mas a um mundo reconstruído através de um olhar subjetivo. Dessa forma, quando lemos um texto e criamos sentidos a partir dele, entramos num processo de construção também de um mundo através de nosso olhar para o texto. Ter isso em mente é fundamental quando lidamos com as diferentes interpretações que podem surgir de uma passagem de um texto (ou do texto todo) feitas por alunos. É importante ouvirmos o relato do processo de construção de sentidos efetuado pelo aluno e compreender de que maneira ele operou com os elementos textuais para criar sentido e que conhecimentos ele ativou ou deixou de ativar nesse processo. Ao realizar tal processo, poderemos superar a mera classificação de sua interpretação como certa ou errada.

2.2 Os caminhos à sociocognição

Conforme já trouxemos na seção anterior, as bases atuais da Linguística textual se alicerçam sobre a perspectiva sociocognitivista e interacionista. Além disso, vimos também que os estudos da LT acompanhavam em menor ou maior grau os avanços e descobertas nos campos de diversas áreas, dentre elas a Linguística, a neurologia, a psicologia, a filosofia etc. Assim, percebemos que o paradigma predominante em dado período histórico determinava fortemente o viés e as abordagens utilizadas na Linguística Textual.

Segundo Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 44) o termo sociocognitivismo é usado para "dar conta de uma visão epistemológica que basicamente rejeita o 'isto ou aquilo' das oposições do tipo 'externalismo versus internalismo', 'interação versus cognição' etc. nas relações entre linguagem, mente e mundo". Dessa forma, admite-se uma visão de linguagem que rompe as barreiras do sujeito e o mundo social e cultural, em que o sentido encontra-se em apenas na dimensão material do texto ou na mente dos indivíduos.

Acreditamos ser importante, antes de tratarmos de perspectivas e abordagens caras à Linguística Textual sob a perspectiva sociocognitivista, traçarmos uma breve linha evolutiva da LT e de que forma seu objeto de estudo (o texto) foi se modificando e sendo atualizado em cada período histórico.

Segundo Koch (2004), quando de seu estabelecimento como disciplina, entre os anos 60 e 70, a LT buscou tratar o texto sob o status de "frase complexa". Nesse período, os estudos seguiam orientações de diferentes teorias, com grande influência do estruturalismo e do gerativismo. À LT, caberia estudar as relações entre as frases e de que maneira a junção delas formaria um texto. Nesse estudo, deu-se bastante atenção às relações referenciais, principalmente a correferência. Acreditava-se que o texto seria o resultado de vários referenciamentos, dessa maneira, definia-se o texto como "uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante *concatenação pronominal ininterrupta*" (KOCH, 2004, P. 4).

É também desse período a preocupação, com grande influência do gerativismo chomskiano, com a construção de "gramáticas do texto", tendo em vista que o texto seria a unidade linguística mais alta. Assim, em analogia às gramáticas da frase, buscou-se, dentre outras coisas: 1 - explicar as características intrínsecas e necessárias que fariam um texto ser um texto; 2 - levantar os critérios que delimitariam os textos; 3 - diferenciar os vários tipos de texto. Uma preocupação central desse intento seria buscar a compreensão do que se chamaria de "competência textual" (em analogia à competência linguística chomskiana).

Apesar de alguns avanços e descobertas desse período, especialmente nos campos da semântica e do discurso, "não tardou, porém, que os linguistas de texto sentissem a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana" (KOCH, 2004, p. 13). Assim, segundo a autora, começaram a surgir trabalhos e teorias que adotavam a perspectiva pragmática na LT. Dessa forma, a língua passa a ser vista não mais como sistema autônomo, mas como processo comunicativo de uma sociedade concreta. Além disso, o texto também deixa de ser analisado como estrutura ou amontoado de regras gramaticais e semânticas e passa a ganhar um status interacionista-social. A respeito disso, Koch (2004, p. 14) afirma:

Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante.

Assim, nesse período, surge um modelo de investigação que considerava a língua como uma forma específica de comunicação social. Quanto ao texto, buscou-se compreender de que forma ele participaria desse processo e abrangeria a forma de ação verbal. Desse período, um dos autores mais importantes e influentes na LT, especialmente a partir dos anos 80, foi Van Dijk. O autor é considerado um dos maiores responsáveis pelo que se denomina "virada pragmática" (KOCH, 2004), além de ter sido um dos pioneiros a introduzir aspectos da cognição no estudo do texto. Para esse autor, a compreensão de um texto ia muito além do conhecimento das regras e da compreensão das estruturas gramaticais, sendo assim, a coerência se estabelecia levando-se em conta a interação, crenças, desejos e valores dos interlocutores.

A virada pragmática, certamente, representou grandes avanços no estudo do texto, ao deslocar o foco de estudo da estrutura e dos aspectos linguísticos para o lugar de interação e as intenções dos sujeitos enquanto usuários da língua. Apesar disso, a partir dos anos 80, uma nova orientação e perspectiva começava a tomar corpo nos estudos da língua, influenciada pelos avanços nos estudos da psicologia e neurologia. Dessa forma, constituiu-se a noção de que toda ação textual é acompanhada, necessariamente, de um processo cognitivo. Em outras palavras, quando interagimos com e na língua, não dispomos apenas de intenções de fala e uma estrutura gramatical. Mais do que isso, ao comunicarmos e "processarmos" um texto, temos ao nosso dispor uma série de modelos mentais e um repertório de operações e conhecimentos extra-linguísticos, os quais são ativados a todo momento quando produzimos ou interpretamos um texto.

Assim, segundo Koch (2004, p. 22), caberia à Linguística Textual:

Desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos.

Observa-se, então, que a LT passa a buscar dar conta dos processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão dos textos, bem como dos processos mentais envolvidos nessa ação. O texto, dessa forma, seria formado por uma diversidade de operações cognitivas que acionam diversos conhecimentos e dados de mundo.

Nesse período, Heinemann & Viehweger (1991) postularam quatro sistemas amplos de conhecimentos que estariam presentes no processamento textual: linguístico, enciclopédico, interacional e referentes a modelos textuais globais. O conhecimento

linguístico compreenderia os conhecimentos gramaticais e lexicais do falante, capazes de dar conta dos sentidos, da estrutura das frases e das conexões sintáticas. O conhecimento enciclopédico corresponderia ao conhecimento dos fatos do mundo que são armazenados na memória de cada indivíduo através da experiência e do contato com outros textos. O conhecimento interacional, por sua vez, englobaria o conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, de que maneira um falante usa determinada expressão ou estrutura para atingir determinado efeito argumentativo ou de sentido, permitindo-nos, assim, saber se o falante deseja continuar uma conversa, defender um ponto de vista, ofender, mudar de tópico etc. Por fim, o conhecimento sobre os modelos textuais globais seria aquele que permitiria aos falantes reconhecer determinado gênero textual, a adequação ou não de um gênero a determinado contexto ou o acionamento de um gênero específico para cada ocasião.

Poderíamos citar como um dos marcos desse período a obra de Beaugrande & Dressler, bem como sua definição de texto, a qual já nos referimos neste trabalho. De fato, a visão de texto como evento comunicativo dos autores representaria não apenas um marco na concepção de texto e textualidade (aquilo que faz com que um texto seja um texto), como também tornou possível que uma nova perspectiva nos estudos do texto tomassem corpo e se estabelecesse na LT: a perspectiva sociocognitivo-interacionista.

Segundo Koch (2004), apesar dos avanços permitidos pela virada cognitivista, pode-se observar ainda um certo fosso separando os fenômenos mentais e sociais. Para a autora, o cognitivismo clássico se ocupava basicamente de descrever os processos cognitivos que aconteciam dentro da mente dos falantes e os separava dos conhecimentos externos. Para essa perspectiva, sociedade e cultura seriam um conjunto de dados que o falante apreenderia ao longo de sua vida e armazenaria, de modo a utilizá-los à medida que fosse necessário. Assim, tais conhecimentos estariam à disposição dos modelos mentais dos falantes e seriam apenas retomados durante a produção ou a leitura de textos.

Dessa forma, a perspectiva sociocognitivo-interacionista questionou tal separação entre corpo e mente e entre os processos internos e externos ao falante. Para Koch (2004, p. 30), essa nova visão explicaria tanto os fenômenos cognitivos como os culturais: "uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos".

Diversos autores têm defendido a noção de que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado. Dentre eles, trazemos o pensamento dos biólogos Maturana e Varela (1995), fundadores da chamada teoria da cognição de Santiago ou Biologia do Saber.

Para os autores, a cognição seria o próprio processo da vida, de modo que viver e conhecer não seriam atos distintos, mas complementares e necessários.

Na biologia do saber, dois termos são fundamentais: autopoiese e acoplamento estrutural. De acordo com essa teoria, a cognição aconteceria pelas interações dos seres com seu meio. Para Maturana e Varela (1995), os seres vivos se constituem através das interações com o seu meio, de maneira que a cognição abarcaria todos os processos biológicos envolvidos nessa interação. Dessa forma, os autores empregam o termo "acoplamento estrutural" para referirem-se às interações que se dão com o meio em que vivem e com os outros seres que participam desse meio. Nesse acoplamento, a estrutura do ser é atualizada e tais mudanças são consideradas atos de cognição.

Os seres vivos são considerados sistemas fechados, no sentido de que possuem auto-organização biológica e autonomia em seu funcionamento, independente das forças externas às quais se submeta. Entretanto, é através das interações com o mundo exterior que um ser vivo desenvolve sua cognição e é capaz de se reorganizar e modificar sua própria estrutura, adaptando-se ao meio. A esse fenômeno de auto-organização dos seres vivos, o qual permite que o ser continue existindo e produzindo a si mesmo, Maturana e Varela (1995) chamam autopoiese.

Para a Biologia do saber, a complexidade dos seres vivos se refere a esse caráter quase paradoxal de que um ser vivo tem sua existência plena independente do mundo exterior, de modo que nada do que vem de fora é capaz de determinar o que acontece com a estrutura desse ser. Apesar disso, somente com as interações com o meio externo o ser vivo é capaz de conhecer e se reproduzir, de modo que, privando-se o ser vivo desse acoplamento estrutural, ele morrerá.

Ao referirem-se à linguagem humana, Maturana e Varela (1995, p. 230) afirmam que os comportamentos linguísticos humanos "são, de fato, condutas que ocorrem no domínio de acoplamento estrutural ontogênico que nós, seres humanos, estabelecemos e mantemos como resultado de nossas ontogenias coletivas". Apreendemos daí que a linguagem é a maneira que os seres humanos temos para realizar o acoplamento estrutural (aqui num sentido muito mais amplo do que nos demais seres vivos) e que tal acoplamento é compartilhado socialmente, demonstrando o caráter sociocognitivo de nossa linguagem.

Voltando ao estudo do texto na perspectiva sociocognitivista, como consequência dos trabalhos e estudos que se desenvolveram nesse período, temos que a definição de texto passa por nova mudança, sendo ele considerado, agora, como o próprio lugar da interação. Nessa visão, os interlocutores constroem a si mesmos e são construídos pelo texto, através da

interação. Para que a comunicação ocorra, não basta apenas que se tenha um conjunto de saberes extra-linguísticos, mas sim que novos saberes se construam nas interações e os próprios sujeitos se atualizam durante o evento textual.

Como consequência também desse entendimento da dimensão social e interacionista da cognição, muitas questões e perspectivas de estudo vêm surgindo nas últimas décadas. Na subseção a seguir, trataremos das principais questões e abordagens que fazem parte da "agenda" da LT sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista.

2.2.1 A questão da inferenciação, referenciação e categorização: produzindo sentidos

Dentre os principais objetos de estudo com os quais a Linguística Textual se ocupa atualmente, poderíamos destacar esses três (inferenciação, referenciação e categorização) como centrais no estudo do texto e dos processos mentais envolvidos na produção de sentido. Segundo Marcuschi (2007), os processos que envolvem categorização e referenciação são centrais no funcionamento semântico da língua e vêm, ao longo de muitos anos e através de várias teorias, ocupando com frequência a agenda de linguístas, filósofos e estudiosos da cognição humana.

Nesse sentido, um dos questionamentos cruciais que vêm a tona ao pensarmos entre língua e mundo é **de que forma e até que ponto a língua reflete ou reproduz o mundo externo aos falantes?** Por trás dessa pergunta, reside uma questão ainda mais complexa e crucial para o estudo da língua e da cognição: de que maneira construímos conhecimento e produzimos sentido através da língua?

Muitos autores e pressupostos teóricos, ao longo de nosso percurso enquanto humanidade, tentaram responder às perguntas acima, apoiando-se em teorias e autores cujo pensamentos refletiam a concepção de língua e de mundo que se tinha na época. Atualmente, na perspectiva sociocognitiva-interacional da língua, respondemos a tais questionamentos tendo como pressuposto o fato de que a língua não reflete o mundo e as categorias ditas naturais que o compõem, mas o constrói através das interações. Esperamos que tais questões se tornem um pouco mais claras ao longo desta subseção e ancorados nos autores fundamentam nosso trabalho.

A noção de inferir (ou de inferenciação) vem sendo utilizada de várias formas e em diversos âmbitos sociais, muitas vezes com significados diversos. Comumente, associamos inferir ao ato de dedução ou construção de significados a partir de informações dadas previamente. Em manuais de ensino de língua portuguesa, o processo de inferenciação

costuma estar associado a diversas práticas cognitivas, tais como o conhecimento de sinônimos, paráfrase, polissemia, ambiguidade, pressuposição etc. Tal exemplo retrata como o conceito de inferenciação, por vezes, é associado a processos mentais diversos e carece de uma maior delimitação teórica, de modo a fornecer bases para que o professor de língua portuguesa trate a questão de maneira apropriada e fundado em teorias que busquem dar conta da complexidade do processo.

Segundo Coscarelli (2002, p. 2)

A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele.

Percebemos, assim, que se torna fundamental que se tenha em mente com que conceito de inferência se intenta trabalhar, bem como de que maneira o conhecimento desse processo influencia no trabalho com o texto em sala de aula. Muitas vezes, no fazer pedagógico do professor ou nos próprios livros didático, tal processo é negligenciado ou tratado de maneira superficial, sem a devida atenção ou de maneira simplificadora. Sabe-se que inferir é crucial no processo de construção de significados e muitas vezes requer conhecimentos e procedimentos que os alunos, por si só, talvez não conseguissem. Assim, caberia ao professor mediar tal ação e construir junto aos alunos o contexto necessário para que a inferenciação ocorra.

Para Kintsch e Van Dijk (1983), em abordagem da inferência sob a perspectiva discursiva da linguagem, a inferenciação seria o processo de preenchimento de lacunas em um texto. Tal perspectiva a respeito do ato de inferir, apesar de remontar a estudos ainda iniciais da LT, costuma ser bastante utilizada e adotada em manuais de língua portuguesa e por professores no geral no trato com o texto. Sob essa perspectiva, a inferenciação residiria apenas no agir do leitor sobre o texto, sendo este o elemento que direcionaria o processo. Dessa forma, o leitor/ouvinte possuiria papel secundário, já que a inferência seria articulada pelo texto e suas partes. Sabemos que essa visão de inferenciação atribui ao conhecimento textual e de mundo do leitor/ouvinte importância no processo, no entanto, tais conhecimentos tornam-se secundários e acidentais, já que estariam em um nível de importância menor do que o texto em si.

Para a visão sociocognitivo-interacional, o sujeito (leitor/ouvinte) possui papel central na produção de significados e de coerência do texto. Além disso, tal construção de sentidos residiria para muito além dos aspectos textuais contidos na materialidade do texto, concorrendo então, nesse processo, conhecimentos contextuais, de cultura, sociais e históricos.

Marcuschi (2007, p.88), situando-se sob uma perspectiva sociocognitiva da língua, assim define inferência: "ato de inserção num conjunto de relações (proposicionalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos". Assim, para o autor, inferir não significaria encaixar de forma lógica conhecimentos de mundo dentro do texto, mas sim a ocorrência de uma atividade discursiva de inserção contextual. Nesse sentido, não haveria um processo de externalização de conhecimentos internos, mas uma atividade de tornar explícito o que se acha implícito.

Dessa forma, adotamos, nesse trabalho, a definição de inferenciação trazida por Marcuschi (2007), bem como as implicações teóricas de tal perspectiva. Afirmamos ser a inferenciação processo inevitável na construção de sentidos do texto e na determinação referencial, além de ser um processo cognitivo básico na produção de significados, realizado incessantemente pelo leitor ao longo do texto. "Em suma, a inferenciação é aqui entendida muito mais como um cálculo e uma projeção de natureza sócio-contextual do que uma operação lógica em sentido estrito" (MARCUSCHI, 2007, p. 88).

A definição de inferenciação nos remete inevitavelmente ao conceito de referenciação. Neste ponto, partimos do pressuposto estabelecido por Koch (2004, p. 53) quando diz que a referenciação é uma "atividade discursiva", o que implicaria "uma visão não referencial da língua e da linguagem." Apreendemos daí que não existe uma relação estável entre as coisas e as palavras que as designam. Essa relação é construída sociocognitivamente entre os falantes por meio das interações com e na língua(gem).

Com pensamento semelhante, Marcuschi (2007, p. 89) afirma que não existe um mundo naturalmente categorizado, "as coisas ditas são coisas discursivamente construídas e a maioria de nossos referentes são 'objetos de discurso'". As categorias do mundo, dessa maneira, não existiriam de forma natural, mas seriam construídas discursivamente pelos sujeitos, pela visão de mundo que é compartilhada socialmente, pela cultura e pelo momento histórico da sociedade.

Tal pressuposto se mostra bastante relevante quando pensamos em ensino e leitura. Se enxergamos as palavras não mais como rótulos para as coisas do mundo, mas como uma forma de dar sentido às práticas sociais, devemos entender que a criação dos sentidos é

permeada pela interação social, não apenas na interação com o texto. Dessa forma, não encontramos mais espaço para abordagens que tratem o texto como objeto estanque e detentor de todas as informações. Os objetos do discurso são dinâmicos e podem ser ativados e reativados durante a interação com o texto.

É importante mencionarmos que utilizamos a expressão referenciação no lugar de referência, por esta estar atrelada à visão tradicional de linguagem como representação do mundo. Para Marcuschi (2008, p. 139) "a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão." Segundo o autor, a referenciação "postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial". Nessa concepção, língua é atividade e os referentes são objetos de discurso.

Cavalcante et al também questionam a noção tradicional de referência, que via as palavras como portadoras de sentido fixo e pré-determinado. Para os autores "a referência é, portanto, compreendida como uma atividade dinâmica, como um processo no qual há o engajamento dos interlocutores"(CAVALCANTE et AL, 2017, p.95). Assim, temos mais um argumento a favor da referenciação como atividade sociocognitiva, em detrimento da concepção tradicional que enxerga o referente como mera representação extramental.

Tais constatações ajudam-nos a vislumbrar que tipo de trabalho com o texto em sala de aula é buscado por nós, além de também apontar caminhos para o professor ou pesquisador no trato com o texto. Acreditamos que atividades de leitura como fenômeno complexo e sociocognitivamente situado devem promover a interação entre os indivíduos com o texto e com os outros sujeitos, sem se afastar das situações reais de produção e circulação desses mesmos textos. A língua(gem), nessa visão, faz parte dos indivíduos e não possui existência autônoma fora deles. Assim, segundo Koch (2004, p. 56-57):

Em última análise, a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo.

Nessa visão, então, língua é ação e discurso, não um artefato autônomo e com existência externa a seus sujeitos. A referenciação ocorre na prática com a língua e é uma construção partilhada e reconstruída a cada nova interação. Salomão (2016) nos afirma que o conhecimento é uma conquista fundamental da humanidade e é o resultado de inúmeras "experiências de gerações precedentes." Para a autora, o conhecimento "além de ser uma

condição psicológica, é a maior de todas as realizações sociais. Na mesma linha, é possível afirmar que cultura é cognição distribuída" (SALOMÃO, 2016, p. 162). Daí apreendemos o forte caráter social da cognição e da cultura, bem como a realidade da língua perpassando os sujeitos, como entidade mutável e em eterno devir. Baseado nisso, reafirmamos acreditar que as atividades de leitura fundadas em práticas sociodiscursivas que defendemos estão alinhadas com essa perspectiva de língua e de linguagem para além da mera representação das coisas do mundo.

Cavalcante (2015) nos alerta para que enxerguemos a complexidade da referenciação, como fenômeno além do puramente cognitivo. Para a autora, a referenciação deve ser tomada como atividade social, corporificada e situada:

O conhecimento armazenado na mente é sempre passível de recomendações, de acordo com o que "negociado" nas interações humanas. É por isso que dizemos que a referenciação é um processo dinâmico complexo. Tendo em vista que os sujeitos estão sempre inseridos em práticas sociais e que eles agem segundo as orientações culturais do meio em que vivem, a experiência do conhecimento pelo corpo e seu armazenamento na mente dependem, necessariamente, do entorno sociocultural. É por isso que a referenciação se pauta pela visão sociocognitiva. (CAVALCANTE, 2015, p.214)

De acordo com Mondada e Dubois (2003, p.17), os sujeitos compreendem e constroem o mundo "através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas". Para as autoras, as categorias e os objetos de discurso não são entidade preexistentes, com significados afixados fora dos sujeitos. Tais categorias e objetos de discurso são marcados por "instabilidade constitutiva". Por essa razão, é importante que as atividades de leitura e de compreensão textual promovam a interação e as trocas de experiências entre os alunos, para que eles possam construir sentidos e ressignificar suas práticas sociodiscursivas. Em razão disso, voltamos a afirmar a necessidade de se revisarem as atividades com os descritores em sala de aula, tendo em vista que tal proposta trata o texto de forma isolada e fragmentada em habilidades que não pressupõem interação social.

Nossa discussão sobre referenciação toca inevitavelmente na questão da categorização e, como podemos perceber, são processos cognitivos integrados (inferenciação, referenciação e categorização). Já afirmamos que, através da linguagem, não tratamos de objetos de mundo, mas sim objetos de discurso. As categorias, mais do que modelos mentais ou naturais, são modelos sociais. Para Marcuschi (2007, p. 92) "nossa forma de conhecer e conceber o mundo é sempre situada e se dá como fruto de inferenciações produzidas em inserções contextuais coletivamente organizadas".

É importante ressaltarmos que, com isso, não se pretende afirmar que ignoramos o mundo extra-mente ou que a realidade seja subjetiva e inatingível. Além disso, sabemos que a língua possui estabilidade suficiente para que a comunicação e os processos referenciais ocorram, de modo que as pessoas consigam compreender e construir conhecimentos socialmente. A defesa aqui, entretanto, é que se compreenda que a realidade é histórica e construída socialmente. O mundo natural não é igual para todas as mentes, povos e momentos históricos.

Mondada e Dubois (2003) afirmam que o processo de categorizar é muito mais complexo e impreciso do que a mera etiquetagem das coisas do mundo através de palavras. Segundo as autoras, tal processo não é neutro nem obedece a regras estabelecidas. Diacronicamente, é notório como algumas expressões e termos vão sendo utilizados em lugar de outros, que "envelhecem" ou perdem a capacidade de expressar exatamente aquilo que os falantes buscam em determinado momento. Mesmo do ponto de vista sincrônico, a categorização está sujeita a uma série de fatores de ordem ideológica, social, cultural ou pragmática. Um evento pode ser uma "tragédia" ou um "sucesso", dependendo da experiência de quem o vivenciou; um indivíduo numa passeata pode ser um manifestante ou um vândalo, dependendo do jornal que está noticiando; um governante pode ser um "mito" ou um "genocida", a depender da ideologia de quem o descreve. Tal fenômeno merece um tratamento adequado por parte do professor em sala de aula, já que tais nuances de interpretação e significado são construídos socialmente, através das trocas entre os sujeitos. Mais importante do que verificar a existência dessa variação na categorização, segundo Mondada e Dubois, é descrever os processos sociocognitivos realizados pelos atores sociais.

Para Marcuschi (2007, p. 90):

Construir conhecimentos não equivale a construir retratos da natureza ou do mundo e sim dar tratos racionais à natureza e ao mundo. Assim, o saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais).

Assim, construímos um mundo de forma dialógica, na interação com o outro e agindo através da linguagem. Nessa perspectiva, a língua, mais do que um sistema, é "ação social". E nessa ação, a categorização (junto com os outros processos cognitivos aqui descritos) representam papel central. As categorias, para Mondada & Dubois (2003) não seriam dadas ou naturais, mas construídas discursivamente.

Na seção seguinte, trataremos de um paradigma emergente que vem trazendo avanços nos estudos de diversas áreas e que dialoga com nossa proposta de trabalho com o texto e aulas de leitura de maneira sociocognitivamente situada: o paradigma da complexidade.

2.3 Leitura e complexidade: um percurso não linear

"Um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes"

(MORIN, 2005, p. 15)

Conforme já alertamos em seção anterior, nossa concepção de língua não concebe o texto como artefato pronto e à espera de ser decodificado. Em se admitindo o texto como "evento" (Beaugrande, 1997), devemos compreendê-lo como peça central na geração de conhecimentos e na interação entre os sujeitos, de modo que não se excluam dimensões culturais, históricas e sociocognitivas envolvidas no processo. Nesta perspectiva complexa de linguagem e texto, o homem e seu meio formam uma rede indivisível e co-participante na construção de sentidos e produção de conhecimentos. Segundo Pellanda (2017, p. 12), nesta perspectiva, "há uma criação constante da realidade por nós mesmos e uma inseparabilidade entre o ser humano e a sua realidade circundante". Dessa forma, apreendemos que a compreensão dos fenômenos da língua (e não só) passam pelo entendimento de que o conhecimento não é passível de ser compartimentado e separado em blocos ou disciplinas isoladas, como prega o paradigma cartesiano, mas visto como uma rede em que diversos fatores atuam ao mesmo tempo na produção do conhecimento.

De fato, percebemos que na própria base da Linguística Aplicada, encontramos a busca pela visão holística do conhecimento que dialoga com diversas disciplinas. A LA contemporânea vem observando nas últimas décadas a emergência de trabalhos e pesquisas que intentam ultrapassar o viés disciplinar do fazer científico e buscam a visão interdisciplinar ou transdisciplinar em suas abordagens. De acordo com Leffa (2006, p.40), a transdisciplinaridade seria "o estágio final de uma visão evolucionista da ciência, que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e finalmente para a transdisciplinaridade". Para o autor, uma visão disciplinar e modularista do fazer científico enxergaria os fenômenos de maneira fragmentada e isolados. Dessa forma, a interdisciplinaridade seria uma perspectiva que promoveria o "intercâmbio de aspectos

metodológicos, analíticos, de objetivos e mesmo de concepções de pesquisa" (LEFFA, 2006, p. 41). Para o autor, é necessária uma visão holística para que se compreenda um problema em todas as suas vertentes.

Tal visão é também compartilhada por Moita Lopes (2007, p. 102), para quem a visão interdisciplinar representaria o modo contemporâneo de se fazer LA. Para o autor:

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possa ajudar a esclarecê-la.

A partir dessa citação, apreendemos que a visão interdisciplinar busca em sua essência o diálogo entre disciplinas e a quebra das barreiras epistemológicas entre elas, de modo a permitir a investigação de problemas e construção de conhecimentos que abarquem diversas perspectivas teóricas.

Quanto à diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, acreditamos que tal debate (apesar de bastante elucidativo) fugiria ao objetivo deste trabalho. Por ora, acreditamos ser importante deixarmos claro que as duas perspectivas se encaixam no que chamaremos aqui de "paradigma da complexidade".

O novo paradigma de que trata a perspectiva da complexidade tem raízes em teorias e pesquisas desenvolvidas no início do séc. XX. Um dos principais nomes desse movimento é o do sociólogo francês Edgar Morin, o qual dedicou boa parte de sua obra a formar os alicerces do que chamamos de "epistemologia da complexidade". Para Morin (2005), nas últimas décadas, muitos fenômenos ou objetos de estudo vêm se mostrando desafios para cientistas ou pesquisadores que buscam compreendê-los sob o paradigma cartesiano de uma visão disciplinar e segmentada do fazer científico tradicional. Assim, para o autor, à medida que nos aprofundamos no conhecimento de determinados assuntos, percebemos que é preciso uma visão que extrapole a concepção clássica do fazer científico.

Para Morin (2005, p. 5), as tentativas de simplificar o conhecimento e explicá-lo de maneira compartimentada "mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos de que tratam". Por esta razão, acreditamos que um olhar complexo para o texto, a linguagem e o ato de ler pode nos ajudar a compreender melhor de que forma os aspectos não linguísticos interferem e atuam sob tais fenômenos, tornando-se muitas vezes, inclusive, determinantes no trabalho do professor em sala de aula.

Para Franco (2011), a concepção de língua de um determinado período histórico determina a concepção de leitura adotada pelas teorias de uma época. Assim, segundo o autor, podemos dizer que as principais abordagens de leitura são: decodificadora, psicolinguística e interacional. Cada uma delas representaria a visão de linguagem de um momento histórico e podem ser encontradas ainda hoje, dependendo da perspectiva teórica adotada na escola ou pelo professor (às vezes misturadas). Ao final de seu artigo, o autor defende uma visão de leitura com base na epistemologia da complexidade, perspectiva com a qual concordamos, por acreditarmos que ela possui fundamentos teóricos para explicar de maneira mais abrangente as múltiplas facetas do processo de leitura.

Na concepção decodificadora de leitura (que vigorou entre os anos de 1930 e 1960), a construção de sentido se faz a partir do texto, que seria responsável pela coerência e teria nele todo o conteúdo necessário para a compreensão. Dessa maneira, os leitores seriam "recipientes passivos de informação, agindo como meros reprodutores do conteúdo escrito ou impresso" (FRANCO, 2011, p. 27). É possível perceber, nessa concepção de leitura, grande foco na estrutura e na língua como sistema, esvaziando o papel do leitor no processo.

Nessa perspectiva, o ensino de leitura "ênfatiza a gramática e o vocabulário, servindo o texto apenas como um 'pretexto' para o leitor decodificar as unidades linguísticas" (FRANCO, 2011, p. 27). Não é difícil perceber que muitas práticas pedagógicas e abordagens utilizadas nas escolas e por alguns livros didáticos ainda se prendem a tal visão de leitura e de trabalho com o texto, tratando primordialmente de aspectos gramaticais e linguísticos e relevando a compreensão textual a mero "efeito colateral" da decodificação do texto.

Tal visão de leitura também é conhecida como "ascendente", pois o sentido partiria de baixo, do texto, para cima, o leitor.

Como oposição ou resposta à visão decodificadora de leitura, surge, nos anos 60, o modelo psicolinguístico. Tal concepção de leitura difere-se enormemente por seu foco, dessa vez, no leitor. Nessa perspectiva, o sentido agora passa a ser construído na mente do leitor, através de seu conhecimento de mundo e de suas inferências. Dessa maneira, dá-se grande ênfase à cognição e aos aspectos mentais do indivíduo, que construiria o sentido dos textos através das próprias informações e conhecimentos que já possuía anteriormente. Tal modelo refletia a concepção de linguagem inaugurada por Chomsky e sua gramática inata, no final dos anos 50.

Nessa visão de leitura, importa o conhecimento prévio do leitor e a capacidade de predição demonstrada por ele. Para Franco (2011, p. 28), "a construção do significado não é

mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor".

Tal visão de leitura também é conhecida como "descendente", pois o conhecimento partiria do leitor para o texto.

A abordagem interacional, por sua vez, surge nos anos 80 como resposta ao modelo inatista anterior. Segundo Franco (2011, p. 30) "a língua(gem) não é uma instituição privada, localizada na mente do homem, mas um fenômeno social". Dessa forma, ao combinar pontos das abordagens anteriores, o interacionismo daria ênfase na relação leitor-texto, de modo que o significado não se encontraria apenas no texto, ou no leitor, mas surgiria a partir das interações entre os dois. Assim, para a abordagem interacional, gramática e cognição não podem ser dissociados no processo de leitura, assim como não podemos excluir também a adequação social e a comunicação dessa relação. Dessa forma, de acordo com Franco (2011, p. 31-32) "a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social".

Embora reconhecendo as vantagens e contribuições que o modelo interacional representou no ensino de línguas e na tradição dos estudos em Linguística como um todo, concordamos com Demétrio, Alves e Costa (2016), para quem muitas das abordagens atuais não conseguem dar conta da complexidade dos aspectos envolvidos na leitura. Para os autores:

Embora levem em consideração os elementos ligados à interação, algumas dessas novas abordagens, segundo nosso entendimento, falham ainda no reconhecimento da dimensão dessa complexidade, como as propostas conceituais que sugerem sequências de estratégias supostamente necessárias ao exercício efetivo da competência leitora ou que definem pretensos pré-requisitos para a concretização de uma leitura crítica, pois, ao vincular a interação a fatores predeterminados, essas propostas negligenciam a contingencialidade constitutiva da atividade discursiva. (DEMÉTRIO; ALVES; COSTA, 2016, P. 52)

Em nosso entendimento, os descritores do SAEB representariam tentativas no sentido de atribuir o sucesso da compreensão leitora a estratégias e parâmetros estabelecidos *a priori*, sem levar em conta outros elementos que fazem parte do "evento" textual como um todo, tais como o contexto, os leitores e as interações entre os participantes do processo no trabalho com o texto.

Há que se reconhecer que uma série de fatores imprevisíveis, não-controláveis e não-determináveis podem interferir no processo de leitura, influenciando o trabalho com o texto e que podem demandar procedimentos não planejados. Assim, reconhecemos, apoiando-

nos em Franco (2011), que a leitura é um sistema de ação complexa, no qual diversas forças interagem na construção de sentidos dos textos e que tem como agentes (leitor, autor, contexto social, contexto histórico etc.) sistemas que são complexos por si só. Por essa razão, concordamos com o autor quando defende uma abordagem de leitura sob o paradigma da complexidade, já que ela é "um fenômeno que compreende inúmeras possibilidades de interações e indeterminações" (FRANCO, 2011, p. 41). Dessa forma, o autor propõe que devemos conceber a leitura como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), baseando-se nesta nova epistemologia.

Segundo Morin (2015), sempre houve no discurso científico uma tentativa de simplificar os fenômenos e dissipar sua aparente complexidade, com vistas a permitir um trabalho disciplinar e promover a explicação das ideias de forma compartimentada e simples. Dessa forma, acreditamos que tentativas de abarcar o fenômeno da leitura através de explicações lineares ou reduzi-lo a uma série de habilidades constituídas aprioristicamente se encaixariam na visão reducionista de que nos fala Morin.

Demo (2002) nos fala sobre o caráter autoritário e linear da visão instrucionista, visto que essa perspectiva impõe uma maneira única de pensar e de se chegar a um resultado. Tal visão, segundo o autor, é bastante presente nas escolas e nas universidades e vem perpassando a educação como um todo. Segundo Demo, a escola ainda se encontra dentro do paradigma da "transmissão do conhecimento" (DEMO, 2002, p.12), em que aprendizagem seria sinônimo de adquirir conhecimento e o aluno seria visto como um cliente. O paradigma da complexidade, nesse sentido, proporia o conhecimento e a compreensão da realidade como fenômenos **não-lineares**, contrapondo-se à visão tradicional de aprendizagem. Em nossa visão, impor atividades de leitura com base em descritores preestabelecidos ou propor o trabalho com o texto tendo como norte a adequação aos mesmos descritores se encaixaria nessa perspectiva de aprendizagem criticada por Demo, cuja opinião corroboramos.

A **não linearidade**, conforme mencionado, é uma das principais características da complexidade, mas não a única. Outras características de um sistema complexo seriam, de acordo com Demo (2002), as seguintes: **dinamicidade, reconstrução, processo dialético evolutivo, irreversibilidade, intensidade e ambivalência**. Além dessas, Franco (2011) fala em: **sensibilidade às condições iniciais, caos, imprevisibilidade, abertura, auto-organização, adaptabilidade**.

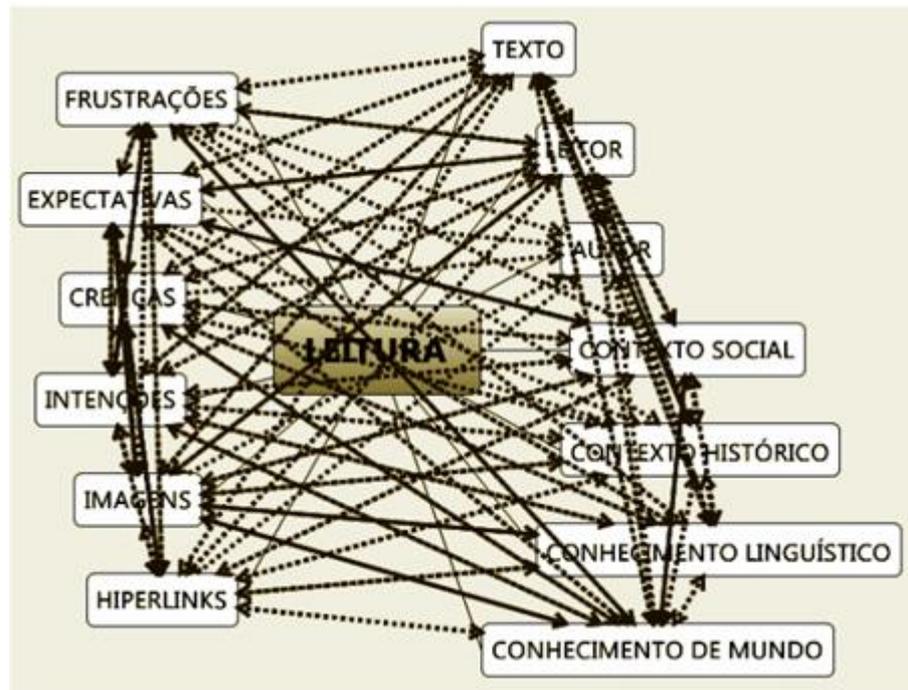
Segundo Franco (2011, p. 36), um sistema complexo "se comporta de uma maneira inesperada, mudando drasticamente a partir de pequenas alterações no estágio inicial." Daí depreendemos que, em uma atividade de leitura, diversos resultados são

possíveis e esperados, já que os alunos (agentes complexos por si só) apresentam interesses, motivações, conhecimentos prévios e habilidades distintas, os quais vão influenciar, certamente, nos resultados. Para Franco, a linguagem é um sistema também complexo, no sentido de que é um fenômeno dinâmico, auto-organizador, reconstrutivo, imprevisível, adaptativo e dialético evolutivo.

Acreditamos que tal fato não deva ser entendido como motivo para que o professor esmoreça diante da realidade de sua sala de aula, nem que funcione como um salvo conduto para que a aprendizagem continue a ser insatisfatória, visto que não compreender um texto é uma possibilidade prevista na complexidade. Na verdade, tais características devem ser vistas como geradoras de estratégias e como uma referência para que o professor busque caminhos e adéque seus procedimentos aos diversos resultados possíveis. Sabendo que lida com sujeitos complexos e diferentes, o professor saberá que diversos caminhos são possíveis e devem ser testados, com vistas a permitir o desenvolvimento do maior número de alunos.

Para ilustrar a rede de fatores e o fluxo de informações multidimensionais presentes no SAC de leitura, Franco (2011) nos traz a seguinte ilustração:

Figura 1 – fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42)

Observemos que, diferentemente do modelo decodificador - ascendente - de leitura (que apresentaria uma seta apontada para cima), do modelo psicolinguístico -

descendente - (que seria representado com uma seta apontando para baixo) e ainda do modelo interacional (que representaríamos com duas setas, numa vida de mão dupla entre leitor e texto), o modelo complexo de leitura apresentaria uma rede aparentemente caótica de sentidos e direções presentes no ato de ler. Desse modo, dá-se importância, no ato de leitura, a elementos que normalmente seriam ignorados em outras abordagens, trazendo para o evento textual, assim, a emergência de novas perspectivas e possibilidades de interação.

A partir dessa figura, destacamos também outra característica fundamental dos sistemas complexos presentes na leitura: a **imprevisibilidade**. Não é possível prever quais as interações que acontecerão no processo de leitura nem de que modo tais interações ocorrerão, já que lidamos com um leitor que é, por si só, um sistema complexo, formado por uma rede de interações e por intrincados processos biológicos, químicos e cognitivos. Assim, apesar de planejarmos nossa aula tendo um objetivo e estratégias em mente, não é possível prever de que forma as interações entre o leitor-professor-texto-alunos se darão, já que cada sujeito carrega suas próprias expectativas, conhecimentos de mundo, crenças, frustrações etc. Além disso, muitas vezes, um ou outro elemento dessa rede possui potencial para determinar com grande peso o sucesso ou fracasso da aprendizagem, como por exemplo as expectativas do leitor. Se tomarmos o fator expectativa como sendo a disposição do leitor no ato de leitura, bem como aquilo que ele espera obter ao final do processo, podemos notar que ela exerce um papel crucial nos resultados e não pode ser negligenciada pelo professor no trabalho com o texto. Assim, identificamos outra característica da leitura como SAC: a **sensibilidade às condições iniciais**. Ao tratar da não linearidade dos sistemas complexos, Demo (2002, p. 17) nos instiga a pensar em outra característica fundamental da complexidade: a **dinamicidade**.

A não linearidade implica equilíbrio em desequilíbrio, já que a segurança de algo fechado coincide com a sua morte. Para continuar existindo, é mister mudar, não apenas mudar linearmente, de modo tranquilo, previsível, controlável, mas criativo, surpreendente, arriscado.

Percebemos, então, que a dinamicidade é outra característica dos sistemas complexos presentes numa aula de leitura. Tudo é passível de ser modificado, tudo se adapta, tudo se ajusta. Um planejamento pode ser alterado no decorrer de uma aula, estratégias mudam durante a execução de um projeto. O aluno que começa uma aula não é o mesmo ao final dela. O professor muda suas perspectivas e opiniões ao longo de um bimestre, a sociedade se transforma e transforma seus agentes através das interações entre eles. Um

mesmo texto adquire novos significados a cada leitura e a cada sujeito que com ele trava contato. Reconhecer a dinamicidade de um sistema complexo é reconhecer que não se tem o controle sobre os resultados nem sobre todas as partes envolvidas no processo. É saber que devemos adaptar e rever estratégias durante o próprio fazer, refletindo e buscando respostas para as dúvidas que forem surgindo.

Tais características dos sistemas complexos demonstram como a leitura é um fenômeno dinâmico e que recebe forças de inúmeros agentes que são inter-relacionados neste processo. Uma abordagem complexa da leitura deve possibilitar o reconhecimento das diversas forças que entram em ação quando agimos com o texto e deve reconhecer a incompletude desse mesmo texto. Ler é interação, não apenas com o texto, mas com todos os sistemas que com ele estão relacionados. Dessa forma, podemos questionar se é possível desenvolver a compreensão leitora por meio atividades de leitura que se limitem ao estudo dos descritores e que buscam respostas fixas, que não promovem o diálogo e a troca de experiências entre os alunos.

Acreditamos que escolher a complexidade como abordagem de leitura representa um caminho que enxerga esse fenômeno mais proximamente condizente com a sua realidade multifacetada e diversa. Aqui, acreditamos que Morin (2015, p. 102) representa bem nossa visão quando diz: "antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta".

Na próxima sessão, buscamos situar o leitor a respeito dos descritores do SAEB e de que maneira as atividades elaboradas com base neles trata o processo de textualização e a leitura.

2.4 Os descritores do SAEB e as avaliações internas e externas

Conforme adiantamos na introdução desta dissertação, o advindo das matrizes de referência do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) significaram importante avanço na educação brasileira, no sentido de que servem como base e padronizam os testes que visam a avaliar e aferir a proficiência de língua materna no Brasil (lembremos que na cidade de Fortaleza, os alunos do 9º ano da rede pública, além de simulados e avaliações internas, fazem duas grandes avaliações externas que usam os descritores do SAEB como referência: o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) e SAEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental (antiga Prova Brasil). Além disso, como nos lembra Marcuschi (2008, p. 275), os descritores do SAEB "concebem a linguagem

como sendo ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre os indivíduos", de modo que tal postura coaduna com nossa visão de texto e linguagem como entidades sociocognitivamente situados.

Segundo os Documentos de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 6), o SAEB é realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 90 e, para a educação básica, tem por objetivo:

(i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Assim, percebemos que as atribuições do SAEB vão além de elaborar testes e avaliar os níveis educacionais brasileiros, mas perpassam diversas áreas regulatórias, de pesquisa e desenvolvimento de políticas públicas para a educação.

Os descritores do SAEB (BRASIL, 2001, p. 11) foram primeiramente elaborados em 1997, através das matrizes de referência do mesmo órgão. Segundo esse documento, as matrizes foram elaboradas

com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar.

Em sua elaboração, buscou-se a associação de competências cognitivas aos conteúdos previstos na educação básica, demonstrando um forte viés de uma abordagem cognitivista em sua elaboração. Ainda no mesmo documento, as competências cognitivas citadas são conceituadas como "as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas" (BRASIL, 2001, p. 11).

Podemos observar que, apesar de citar "relações" com aspectos não apenas linguísticos ou textuais, tal concepção de cognição ainda deixa de lado a questão da interação e do social como esfera cognitiva. Tal fato torna-se mais explícito quando o mesmo documento fala que tais habilidades seriam a "associação entre conteúdos curriculares e

operações mentais desenvolvidas pelos alunos" (BRASIL, 2001, p. 12) ou ainda quando fala que "os pressupostos básicos do cognitivismo – interação sujeito-objeto do conhecimento e as construções intelectuais necessárias às respostas – estão presentes nos documentos relativos às matrizes" (idem). Dessa forma, não é possível vislumbrar, no documento base da elaboração dos descritores do SAEB, menções ou amparo em teorias que trazem o social e a interação para a esfera da cognição, limitando-se a tratar de "operações mentais" e habilidades de leitura. Além disso, vemos que na equação trazida na citação anterior, é possível enxergar apenas a interação "sujeito-objeto do conhecimento", sem alusão a uma esfera social.

Acreditamos fortemente que com uma abordagem sociocognitivo-interacional, como defendida neste trabalho e pelos autores que vimos citando ao longo dessa dissertação, teríamos potencial para promover a construção de saberes e conhecimentos socialmente relevantes e práticas discursivas situadas.

Deixamos claro, contudo, que reconhecemos a importância dos descritores e compreendemos seu papel como instrumento avaliativo e norteador, atrelado às políticas educacionais que regem o sistema e que se sobrepõem inexoravelmente ao professor e à escola. Não pretendemos nem poderíamos amotinar-nos contra tal paradigma que se nos impõe. No entanto, ousamos sugerir que é possível um estudo relevante e significativo do texto em sala de aula que admita os descritores, mas que exceda as barreiras metodológicas colocadas por eles.

Dessa forma, acreditamos que deixamos claro nossa compreensão e postura acerca dos descritores do SAEB e de que forma pretendemos tratar o estudo do texto em nossa abordagem.

Em seu documento base, o SAEB divide os descritores em três matrizes: uma para o 5º ano do ensino fundamental, outra para o 9º ano do ensino fundamental e, finalmente, para o 3º anos do ensino médio. Para o 9º ano do ensino fundamental (nível dos alunos com os quais pretendemos trabalhar nesta pesquisa), o SAEB apresenta 21 descritores, divididos por 6 tópicos, os quais podem ser observados abaixo:

Figura 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: Temas e seus Descritores, para o 9º ANO do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2020)

Conforme explicitamos anteriormente, os descritores do SAEB seguem uma visão processual dos aspectos textuais, e não apenas contedúísticos, marcando, assim, destaque ao

aspecto inferencial da textualização. Para Marcuschi (2008), porém, o problema dos descritores reside em dois pontos importantes:

a) nos descritores do SAEB, não há espaço para a produção textual. O que acarretaria o fato de que a escola daria primazia à leitura e à compreensão de textos, deixando em segundo plano a produção textual.

b) as questões nos testes que se valem dos descritores, muitas vezes, utilizam-nos de forma superficial ou são mal formuladas.

Com relação ao primeiro ponto, Marcuschi (2008) nos alerta para o fato de que a compreensão de um texto não pode ser desatrelada da produção textual, pois ao expressarmos nosso entendimento sobre um texto, estaremos produzindo, invariavelmente, outro texto. Afirma o autor: "sabemos que no dia-a-dia ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando" (MARCUSCHI, 2008, p.279). Ou seja, uma análise de compreensão textual nunca estará completa se não demandarmos também a produção de um novo texto, de modo a verificar se o aluno compreendeu o texto lido ou para sabermos o que ele pensa sobre o assunto.

Neste trabalho, vamos nos deter ao segundo ponto elencado pelo autor, já que nossa proposta se dirige às atividades de compreensão textual que se baseiam em descritores.

Para Marcuschi (2008), muitas vezes, o descritor escolhido faz a questão ser cobrada de maneira pouco ampla ou sem dar margem para um raciocínio mais dialógico entre o texto e outros aspectos contextuais. Além disso, argumenta o autor, as questões são por vezes mal elaboradas ou induzem o aluno ao erro ou a raciocínios equivocados, o que pode acabar por distorcer os resultados.

Além desses pontos abordados pelo autor, é importante destacarmos outra questão que merece atenção em nosso trabalho. Devido à importância das duas avaliações externas mencionadas no começo desta seção para a Rede Municipal de Fortaleza (já que a partir dos resultados obtidos pelas escolas e pelo ranking das instituições de ensino dependerá a implantação de políticas públicas e possíveis investimentos pela esfera federal e estadual), há um esforço concentrado por parte da comunidade escolar para a obtenção de bons resultados em tais avaliações. É notório e comumente relatado pelos professores da rede municipal de educação que muitas escolas mobilizam um maior esforço, tempo pedagógico e até mais recursos para "preparar" os alunos para tais avaliações. São aulas extras em contraturno, reforço escolar, carga horária aumentada para as disciplinas de português e matemática (as duas disciplinas avaliadas nas provas externas), "aulões" aos sábados e a aplicação frequente de simulados com questões semelhantes às avaliações externas e também baseadas em

descritores. Dessa forma, muitas vezes, critérios que deveriam pautar apenas a correção de avaliações (descritores) acabam se tornando o foco das aulas e ditando a abordagem dos professores em sala, bem como a maneira que o texto será abordado. Assim, o texto deixa de ser trabalhado como evento (BEAUGRANDE, 1997) e passa a ser visto como instrumental para aferir habilidades de leitura.

Segundo Marcuschi (2018, p. 278), "de nada vale ter bons descritores, se o problema surge em outro campo. Muitas vezes, o maior desafio não está em entender o texto, mas no teste". O autor argumenta que há muitos aspectos positivos nos descritores e que eles podem servir, de fato, para avaliar habilidades de leitura. No entanto, o que observamos na prática de sala de aula que trabalham com descritores é que os textos são escolhidos sem se levar em conta seus aspectos sociocognitivos, culturais, a relevância do gênero para o contexto escolar ou as ideias veiculadas pelo material a ser lido. A intenção é a identificação da resposta ao descritor apenas.

Em boa parte dos testes, avaliações e simulados aplicados na escola, temos textos com grande capacidade de atrelamento de informações e com potencial para trabalhos diversos de referência, análise cultural e compreensão da realidade social. No entanto, observamos frequentemente que as questões das avaliações se limitam a cobrar a identificação de uma única informação baseada em um descritor. Muitas vezes o professor não tem o tempo ou o espaço necessário para desenvolver o estudo do texto de forma a abranger a complexidade e a sua textualidade, tendo que se limitar à aplicação de testes e questões focadas em descritores.

Na seção seguinte, falamos sobre o Metatexto Didático e algumas ideias que estão por trás dessa ferramenta pedagógica.

2.5 Metatexto Didático: texto, contexto e interação

A última seção de nosso referencial teórico completa a metáfora da travessia, a qual nos serve como inspiração e propósito neste trabalho. Parte da travessia a que nos propomos neste estudo reside na busca de novos horizontes e paradigmas não apenas teóricos, mas práticos e aplicáveis pelo professor em sala de aula. Conforme já expusemos na introdução desta dissertação, a educação básica como um todo sempre enfrentou problemas das mais diversas ordens e dimensões. Problemas esses que ganham novas perspectivas e contornos junto às novas demandas e tecnologias inerentes à nova conjuntura social. Nesse

cenário, escola e professor devem buscar caminhos que apontem para um ensino situado e dialógico, com vistas a promover aprendizagem significativa e crítica.

Adotamos em nossa metodologia o trabalho com *Metatextos Didáticos* à luz de Costa, Monteiro e Alves (2016), como proposta para o trabalho com textos e compreensão textual em sala de aula. Neste artigo, os autores esboçam as primeiras definições a respeito desse tipo de atividade e abordagem didática.

Segundo os autores, os livros didáticos tradicionais de Língua Portuguesa trazem uma estrutura normalmente dividida em três partes bem definidas: *Estudo de texto, Produção textual e Análise gramatical*. "Tal fato conota uma concepção segmentada do fenômeno textual, de sua complexidade e do modo como ele se processa" (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 53). Como vimos neste referencial teórico, argumentamos neste trabalho por uma abordagem dos fenômenos da língua(gem), leitura e texto que leve em conta o dialogismo, a complexidade e as interações entre os diversos elementos que se articulam no processo de textualização. Dessa forma, concordando com os autores, acreditamos que segmentar o trabalho com o texto em fenômenos separados (leitura, produção, análise gramatical), se por um lado pode parecer útil sob o ponto de vista de facilitar e estruturar o conhecimento em "pedaços" que serão tratados de maneira metódica e sequenciada, por outro lado "mutila" (MORIN, 2005) o evento textual e artificializa a realidade da língua, pois os falantes não realizam tais processos cognitivos de maneira separada. De fato, estamos a todo momento lendo, atualizando e produzindo enunciados e novos textos, utilizando conhecimentos e operações cognitivas diversas e simultâneas, tal como exposto na definição de texto como evento de Beaugrande.

Sobre isso, Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 53) afirmam:

Quando analisamos esses e outros manuais à luz das teorias atuais do texto, é comum percebermos o descompasso entre o caminho que eles seguem e o que se propõe nessas teorias. A noção de texto como evento que se constrói na interação complexa entre seus elementos parece ser ignorada, substituída pela concepção de texto como artefato passível de ser segmentado e estudado passo a passo ou, de outro modo, por meio da exploração de apenas um aspecto a cada texto lido.

Assim, acreditam os autores, perdura nas escolas e nas perspectivas didáticas tradicionais nas aulas de LP a ideia de que o texto possa ser visto como artefato manipulável e "desmontável", em que num determinado momento poderemos analisar aspectos semânticos, ora gramaticais, ora ortográficos, ora sob o ponto de vista da coesão e da coerência, ora o conteúdo social e cultural, por exemplo. Dessa forma, como resposta a esse tipo de

abordagem, os autores argumentam em favor de Metatextos Didáticos que tratem o texto sob a perspectiva sociocognitiva e interacional, em que a construção dos sentidos se dê de forma contingenciada, dinâmica e complexa.

Conforme explicam Costa, Queiroz e Alves (2020, p. 11)

Ao propormos a construção desse material didático, vemos a leitura em sala de aula como um evento textual cujo foco é a emergência de sentidos. Assumimos, a partir daí, a suposição de que esse evento será mais bem-sucedido se instaurado e orientado por um metatexto capaz de instigar os alunos a amplificar o texto que é objeto de sua leitura

A abordagem a qual chamamos de Metatexto Didático começou a ser desenhada no projeto "*Preparação: rumo ao ensino médio*" (de iniciativa do Governo do Estado do Ceará, em 2009) e culminou na elaboração da revista *Siaralendo*. Esse projeto - que teve a participação fundamental da professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa - tinha por objetivo preparar os alunos do 9º ano da rede pública para o Ensino Médio, através de atividades elaboradas para diversas disciplinas. Para Língua Portuguesa, foram desenvolvidas atividades de leitura interativas e que estimulavam os alunos a dialogarem com os textos, com o professor e com demais colegas de sala, relacionando os conteúdos ao contexto e à vivência dos alunos. Tais atividades (ainda não chamadas de metatextos didáticos, embora já o fossem, em essência) inseriam-se na perspectiva sociocognitiva interacional e tratavam o texto como evento comunicativo.

Desde então, o GEENTE (Grupo de estudos e ensino de Texto, liderado pela professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa) vem solidificando as bases epistemológicas que fundamentam os metatextos didáticos e vem contribuindo, através de artigos, dissertações, teses e eventos produzidos por seus membros, para a divulgação e consolidação dessa abordagem didática. Tal esforço culminou, em 2020, com a publicação do livro *Texto e Metatexto: aprendendo a viver (n)a complexidade dos eventos textuais*, pelo GEENTE, idealizado e organizado pela professora Helenice, juntamente com outros membros do grupo (COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020).

Além disso, a partir da disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), ministrada no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará pela professora Dra. Helenice Costa, o Metatexto Didático passou a ser estudado e desenvolvido por alunos da graduação e pelos estagiários/orientandos da professora Costa, ganhando contorno e definição metodológica.

Mesmo correndo o risco de limitar ou simplificar o Metatexto Didático, acreditamos que é importante explicarmos essa abordagem que defendemos em nosso trabalho. Dessa forma, aquilo a que chamamos Metatexto Didático (à luz dos pressupostos sociocognitivistas da linguagem e tal qual defendido e promovido pelo GEENTE) abarcaria duas esferas no ensino de LP: 1 - as atividades escritas e que tratam do estudo do texto; 2 - o discurso do professor e as interações entre alunos-professor-texto.

Conforme já comentamos nesta seção, as atividades de compreensão leitora desenvolvidas sob a perspectiva da sociocognição defendidas por Costa, Monteiro e Alves (2016), pela disciplina de TELP da UECE e pelo GEENTE, através do seu recém publicado livro (COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020), buscam aliar as novas teorias da linguagem e da cognição à prática de sala de aula. Tais atividades, conforme Costa, Queiroz e Alves (2020, p. 11), "inserem os textos em 'conversas' temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões da emergência e da incorporação".

Assim, alguns pressupostos² e caminhos são sugeridos ou apontados durante o **desenvolvimento** das atividades, não de maneira impositiva ou prescritiva, mas sempre de modo a refletir e repensar os procedimentos didáticos e concepções de língua e texto. Dentre os pressupostos sugeridos na elaboração das atividades, poderíamos apontar alguns:

- a) não segmentação da atividade em fenômenos ou habilidades separadas, como leitura, produção, análise gramatical, ortografia etc. Assim, um enunciado poderá trabalhar, por exemplo, de que forma algum aspecto gramatical ajudaria na compreensão de determinado aspecto do texto ou de que maneira aspectos de coesão contribuem na construção dos sentidos.
- b) a existência de uma Introdução/abertura para a atividade, de maneira a apresentar a temática e os textos a serem tratados e promover inferências junto ao leitor, criando expectativas e ativando conhecimentos prévios.
- c) a utilização de enunciados e questões que dialoguem com o leitor/aluno e promovam a interação para além do texto, com os colegas e professor, ao solicitar conhecimentos de mundo, intertexto com outras mídias e textos diversos e o incentivo à exposição e intercâmbio de opiniões entre os participantes do evento, por exemplo.

² Os pressupostos que apontamos para a criação dos Metatextos Didáticos foram primeiro esboçados durante a disciplina de TELP como notas de aula, pela professora Costa e pelas alunas/estagiárias Rochelle Kílvia Nascimento Mendes e Kandice da Silva Ferreira, e serviram como critérios para avaliação dos trabalhos finais dos alunos da disciplina.

- d) opção por discursos nos enunciados que não atribuam ordem ou comandos ao aluno, mas que conversem com ele de modo a obter uma resposta sem que se exija ou demande explicitamente. Tal recurso, em nossa visão, visa a dirimir a relação de formalidade hierárquica que se estabelece entre o estudante e a atividade, como se ela detivesse um caráter cerimonioso ou de rigidez exagerada, gerando, assim, uma proximidade e familiaridade entre o aluno e a atividade.
- e) uso de recursos e elementos multimodais junto aos textos, para que o estudante agregue novos sentidos e significados produzidos/induzidos pelas imagens junto ao processo de textualização.
- f) em questões objetivas, incentiva-se o aluno para que justifique sua motivação para a resposta a determinado item, de modo que se compreenda os processos cognitivos que lhe motivaram a chegar a tal conclusão e os caminhos conceituais que ele utilizou em seu raciocínio.
- g) o incentivo ao diálogo entre textos de diferentes gêneros, mídias e modalidades na mesma atividade, para que se tenha visões e perspectivas diversificadas para o tratamento de um mesmo tema.
- h) a busca pela abordagem das diversas dimensões e perspectivas apontadas pelo texto, de modo a trazer para a atividade reflexões gramaticais, de sentidos, estilísticas, culturais, sociais etc.
- i) o texto não deve ser visto como pretexto para se trabalhar determinado aspecto temático ou tópico gramatical; os assuntos, temas e categorias é que devem emergir do texto.

Lembramos que tais pressupostos são apenas a ponta de um iceberg que se estende sob a perspectiva que estamos tentando esboçar neste trabalho. Nesse ponto, deixamos claro que nossa visão pedagógica e de trabalho com a língua rejeita a visão de teoria ou metodologia prescritiva e encapsuladora ou de sequências pré-estabelecidas. Dessa forma, não se espera que o professor veja em nossa proposta um manual ou guia para elaboração de atividades, mas sim como um recurso para que ele reflita e repense maneiras de tratar o texto e promover aprendizado situado com seus alunos, adaptando livremente às suas próprias convicções e práticas pedagógicas.

Conforme mencionamos anteriormente, a atividade escrita é apenas uma dimensão do Metatexto Didático. Para essa abordagem que defendemos, são fundamentais as interações e os diálogos promovidos pelo professor durante a aula. Lembremos que o objetivo

do Metatexto Didático não é criar um produto ou um objeto que o professor possa "aplicar" aos seus alunos. A atividade engloba o contexto e a situação em que o evento ocorre, os sujeitos envolvidos e a imprevisibilidade de interações que poderão surgir durante a aula. Nessa perspectiva, a atividade é processo, vivência, desestabilização e desequilíbrio. O aluno precisa ter no professor um mediador para a construção do conhecimento e para a promoção de novas visões e perspectivas a partir do texto.

Sobre tal dimensão do Metatexto Didático, Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 54) nos alertam que:

Se compreendemos que o texto envolve múltiplos e intrincados processos, muitos deles indeterminados, pois emergem, sobretudo do contexto é natural que o texto que produzimos para tratar dele, ou seja, o metatexto, adquira também tais características, motivo pelo qual devemos compreender que no uso didático desses materiais, as questões que se propõem trabalhar tal fenômeno, bem como o discurso oral do professor, devem caminhar para tal fim.

Com isso, os autores nos lembram que o metatexto deve ser situado e levar em consideração o contexto e os processos indeterminados que surgem das interações. Assim, cada Metatexto Didático será único e singular, pois será construído por atores diversos e em contextos nunca repetíveis.

Com o exposto nesta seção, esperamos que tenha sido possível vislumbrar o tipo de trabalho que buscamos realizar com o Metatexto Didático e a visão de língua(gem) e texto defendida pelo GEENTE, grupo que admiro e do qual faço parte. Ressaltamos ainda que acreditamos com sinceridade nessa visão do estudo do texto e na abordagem que temos explicado até então. Dessa forma, a partir dos pressupostos explicitados nesta seção, bem como no aprendizado construído durante minha jornada como pesquisador, defendemos o Metatexto Didático como estratégia para promover a leitura e expandir o texto, de modo a promover a construção de sentidos e conhecimentos significativos e situados.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nosso percurso metodológico, poderíamos dizer, representa de forma precisa o que é fazer pesquisa reconhecendo a complexidade dos fenômenos e a imprecisão da realidade. Nosso trabalho foi pensado, a princípio, para ser realizado em sala de aula, absorvendo o ambiente escolar em todas as suas faces e vivências, tais como as interações com os participantes, o olho no olho, as inquietações e sons típicos de uma escola, uso de pincel, quadro e textos impressos, os diálogos e saudações pré e pós oficinas, cadeiras arrastadas, o "me empresta uma caneta", os risos da juventude e os sons das pisadas leves nas chegadas e saídas de cada encontro. No entanto, ninguém poderia prever que a Pandemia de COVID-19 - fato histórico, certamente - nos levaria a mudar nossos planos e a rever nossa caminhada. Assim, tivemos que buscar novos caminhos e planos, fazendo com que nossa travessia, mais uma vez, fosse dar num ponto "bem diverso do em que primeiro se pensou" (ROSA, 2019).

Por essa razão, a sociedade como um todo teve que buscar se reinventar e repensar suas formas de se relacionar e interagir, buscando obedecer e se readaptar às novas diretrizes impostas pelas autoridades em saúde. A escola, obviamente, espaço de forte interação e convivência, foi uma das instituições que mais sofreram com as novas mudanças. Assim, professores, alunos e seus responsáveis tiveram que (re)aprender a usar as tecnologias em favor da educação e procurar meios de seguir em frente. Nesse sentido, plataformas para encontros remotos e formulários digitais se mostraram recursos de grande valor, principalmente para nós, enquanto professores e pesquisadores que atuam em sala de aula.

Em nossa pesquisa, mais do que nunca, foi necessário (re)pensar o fazer científico sob o Paradigma da Complexidade (MORIN, 2005; DEMO, 2002; PELLANDA, 2017), já que estamos lidando com fenômenos sociais e pessoas, estas, seres complexos por si só. Assim, lidamos com características típicas dos sistemas complexos (FRANCO, 2011), tais quais a dinamicidade, a não-linearidade dos fenômenos, a imprevisibilidade e a adaptabilidade. Tudo isso foi levado em conta no momento da (re)construção e revisão de nosso percurso metodológico.

É importante ressaltarmos que, segundo Demo (1995, p. 11)), a atividade de pesquisa é "reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica." Dessa forma, acreditamos que a metodologia e a pesquisa são processos fundamentais do trabalho do pesquisador e merecem grande atenção quando da criação de qualquer trabalho. Nossa atuação como pesquisador coaduna-se com a visão do fazer científico como processo

complexo e dinâmico, de modo que não pretendemos apontar caminhos fixos ou dar respostas inquestionáveis a fenômenos igualmente complexos.

Demo (1995) afirma que tudo em ciência deve ser discutível e que não deve fazer parte do trabalho do pesquisador oferecer uma maneira única de enxergar a realidade. Nessa visão, o conhecimento científico é sempre provisório e questionável. Dessa forma, concordamos com o autor e propomo-nos a oferecer um trabalho aberto a colaborações e sugestões, no sentido de aperfeiçoarmo-nos e melhorarmos nossa prática acadêmica e docente.

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Com relação à abordagem, esta pesquisa possui caráter qualitativo. Demo (2014) afirma que perante uma realidade complexa e emergente, é preciso que se ofereçam pesquisas de caráter qualitativo, tendo em vista que a realidade tem faces qualitativas. Segundo o autor, existem fenômenos sociais que demandam mais do que a simples captação de dados, em que é preciso interpretação por parte do pesquisador para a compreensão da realidade. Acreditamos que os fenômenos que ocorrem em uma escola se encaixariam nessa realidade, já que lidamos com sujeitos diversos e que apresentam anseios, motivações, objetivos e história de vida diferentes, os quais são impossíveis de mensurar.

Nossa pesquisa, como já mencionado, ocorreu no ambiente escolar e teve alunos do 9º ano como participantes. Assim, reconhecemos que lidamos com um fenômeno altamente complexo, o qual demanda sensibilidade e uma interpretação não quantitativa da realidade.

Com relação à pesquisa qualitativa, é importante trazermos uma observação feita por Demo (2014) no que diz respeito à falsa dicotomia entre quantidade e qualidade. Para o autor, qualidade provém também de bases quantitativas, de modo que uma não necessariamente se sobrepõe à outra. "Há realidades que talvez pudéssemos chamá-las de mais qualitativas, e outras mais quantitativas, mas todas são mescla de ambas as dimensões" (DEMO, 2014, p. 146).

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa, conforme mencionado por Demo (2014), é que ela nos permite um contato maior com a perspectiva da construção do conhecimento como fenômeno complexo e não linear. Acreditamos que nosso objeto de estudo se encaixaria nesse contexto, tendo em vista que analisamos fatores múltiplos e que agem no processo de leitura e na compreensão textual, bem como na apreensão da realidade

social. Para Demo (2014, p. 147) "Fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como profundidade, plenitude, realização, o que aponta para sua perspectiva mais verticalizada do que horizontalizada." Dessa forma, acreditamos que os fenômenos que estudamos nessa pesquisa não poderiam ser explicados satisfatoriamente sob uma perspectiva horizontal, quantitativamente, dado sua realidade complexa e multifacetada.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, nossa pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 14) a pesquisa-ação pode ser definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Apreendemos dessa definição de pesquisa-ação que há um comprometimento visando à cooperação entre o pesquisador e os participantes, de modo que o conhecimento desenvolvido e os resultados obtidos são fruto dessa parceria. Para o contexto escolar, no qual trabalhamos, tal perspectiva é fundamental, tendo em vista que as atividades mediadas pelo pesquisador, as quais têm caráter sociocognitivo, só poderiam ser efetivamente válidas como tal através da colaboração entre pesquisador e alunos.

É importante ainda tratarmos de dois pontos fundamentais da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), que podem nos ajudar a esclarecer e melhor compreender o caráter desse procedimento. Num primeiro ponto, o autor enfatiza que o objeto de investigação da pesquisa-ação não são as pessoas, mas sim a situação social e os problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação. Salientamos que a situação social abordada em nossa pesquisa envolve, de fato, não apenas as pessoas (os alunos) participantes do processo, mas o professor, a escola, os textos, o pesquisador e o contexto criado quando da realização da pesquisa-ação. Todos esses elementos estão imbricados e fazem parte da complexidade da situação analisada.

O segundo aspecto trazido por Thiollent diz respeito ao fato de que um dos objetivos da pesquisa-ação seria "aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados" (THIOLLENT, 1986, p. 16). Como pode ser facilmente apreendido, esta pesquisa visou a aumentar o conhecimento do pesquisador e fomentar tal conhecimento entre os pares e na academia como um todo, não apenas na área da Linguística Aplicada, mas para a educação também,

justificando sua escolha como procedimento metodológico. Entretanto, Thiollent nos fala também em promover o conhecimento e o "nível de consciência" dos participantes da pesquisa, que em nosso caso foram alunos de escola pública. Acreditamos que tal característica da pesquisa-ação é um dos principais motivos que justificam sua escolha como procedimento metodológico. Além do caráter científico desse projeto, julgamos altamente relevante buscar também promover uma ação que leve em conta o caráter social e pedagógico do processo, no sentido de não apenas tomar os alunos como parceiros para ajudar o pesquisador na obtenção de um resultado, mas impactar de alguma forma no desenvolvimento social, cultural e acadêmico dos estudantes e da comunidade escolar como um todo.

Finalmente, acreditamos que, conforme nos é alertado por Demo (1995), o pesquisador que opta por fazer pesquisa qualitativa deve compreender que não existe neutralidade científica total. A escolha de determinado objeto de estudo em detrimento de outro já aponta um procedimento ideológico. Da mesma forma, também é ideológica a escolha de determinada teoria para fundamentar uma pesquisa, a escolha de uma base epistemológica, de pesquisadores e procedimentos. Tudo isso envolve um movimento de escolher e abrir mão, voltar o olhar para um ponto e não focar em outro. Segundo Demo (1995), "se estudar a pobreza não leva a resolvê-la é porque manter a pobreza faz parte da produção científica". Se trouxermos tal afirmação para a Linguística Aplicada, isso significaria que estudar um fenômeno social sem o intuito de resolvê-lo (ou pelo menos propor uma solução para ele) significaria fazer ciência pela ciência, de forma descompromissada com as questões sociais suscitadas pelo problema em análise. Por essa razão, acreditamos que nossas escolhas metodológicas neste trabalho coadunam-se com os objetivos desse projeto e com nossa justificativa para a escolha do objeto de estudo em questão.

3.2 Contexto de pesquisa e participantes

Nossa pesquisa realizou-se no segundo semestre do ano de 2021, numa escola municipal da prefeitura de Fortaleza, no estado do Ceará. A escola oferece turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, nos turnos manhã e tarde, e turmas de EJA 3 e 4, no turno da noite. No momento em que a pesquisa se realizou, as aulas na escola estavam se dando de forma remota, tendo em vista decreto estadual que, naquele momento, proibia aulas presenciais, por conta da pandemia de COVID-19.

A seleção dos participantes da pesquisa se deu conforme o devido consentimento e autorização do comitê de ética da Universidade Estadual do Ceará, mediante o assentimento da escola, dos pais, bem como dos próprios participantes da pesquisa.

Pensamos, a princípio, na seleção de 15 participantes, por acreditarmos que tal número de alunos seria o suficiente para gerar uma boa base de dados e permitir uma análise eficiente do objeto de estudo. Pensamos também em selecionar alunos que estivessem cursando o 9º ano na escola, por ser a série que mais realiza avaliações externas e internas na escola, além de terem mais contato com testes que avaliam os Descritores do SAEB.

Os alunos foram efetivamente escolhidos dentre duas turmas de 9º ano, no turno da manhã, nas quais o pesquisador (que também é professor na dita escola) estava lotado no ano letivo de 2021. O convite para participar da pesquisa foi feito para todos os alunos das duas turmas citadas, através dos grupos oficiais de *Whatsapp* que a escola criou para gerenciar os estudantes. Nessa ocasião, explicamos do que se tratava a pesquisa e de que maneira ela seria realizada. 14 alunos aceitaram o convite e demonstraram interesse em participar do trabalho, fechando, assim, nosso grupo de participantes.

Após a seleção dos participantes, foi criado um novo grupo pelo *Whatsapp*, para a troca de informações e comunicação entre pesquisador e alunos. Nessa ocasião, foi explicado como se daria o preenchimento dos termos de consentimento (de pais e alunos) e as datas das oficinas de leitura. Assim, foi explicado que as oficinas de leitura se realizariam no turno da tarde (sem atrapalhar suas aulas remotas, que aconteciam pela manhã) e que o material de que eles necessitariam para a efetiva participação (termos de assentimento e apostila com atividades) estaria disponível para recebimento na escola.

Com o intuito de preservar a identidade dos alunos, de acordo com o acertado com o comitê de ética, utilizamos a sigla **P** (de participante) para referirmo-nos a cada um dos alunos. Dessa forma, os 14 participantes de nossa pesquisa foram chamados de **P1, P2, P3...** até **P14**. É com satisfação que afirmamos que nossas oficinas de leitura tiveram um excelente nível de frequência, com apenas duas faltas, de dois participantes diferentes, em dias diferentes, de modo que foi possível aproveitar os dados de todos eles em nossa dissertação.

3.3 Geração de dados: Instrumentos e procedimentos

Aqui, novamente, lembramos que os procedimentos e instrumentos de pesquisa pensados a princípio tiveram que ser revistos e adaptados à nova realidade que se nos mostrou, devido ao contexto de isolamento e às imposições das autoridades sanitárias, tendo

em vista a Pandemia de Covid-19. Por exemplo, os questionários, que seriam impressos, fotocopiados e entregues aos alunos tiveram que ser feitos via *Google Forms* e respondidos de maneira remota. Além disso, a principal mudança, a nosso ver, foi a forma das oficinas de leitura, que estavam previstas para ocorrer de maneira presencial, mas acabaram tendo que ocorrer de maneira remota. Assim, se por um lado foi possível promover um encontro virtual através de uma plataforma que permitia gravar áudio e vídeo, bem como obter o registro do chat com as participações escritas dos alunos durante o encontro, por outro perdemos o contato presencial e a dinamicidade que somente tais interações poderiam proporcionar. Dessa forma, percebeu-se que alguns alunos não participaram de forma tão ativa, fato que foi justificado por eles devido à timidez e à insegurança em interagir através de áudio ou videochamada. Por essa razão, observou-se que alguns alunos participaram mais através do chat - chegando ao ponto de um aluno participar exclusivamente com esse recurso.

Com relação à nossa geração de dados, recorreremos aos seguintes instrumentos que nos auxiliaram no decorrer da pesquisa:

- a) a **Avaliação Diagnóstica de Rede - inicial(ADR) de 2020** da prefeitura de Fortaleza. Tais avaliações, como já mencionado anteriormente, são aplicadas três vezes por ano e tem como objetivo sondar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para as avaliações externas, a nível estadual e federal. Esses testes são compostos de 20 questões e têm como referência os descritores do SAEB.

As questões da avaliação foram analisadas tendo como critério o processo de textualização mencionado no referencial teórico e os princípios da sociocognição. Dessa forma, descrevemos de que maneira as questões de interpretação de texto foram elaboradas, quais as características dos enunciados, de que maneira as questões trataram os elementos de referenciação e quais as características dos textos utilizados na avaliação.

- b) **metatextos didáticos** desenvolvidos pelo pesquisador, juntamente com a orientadora, que utilizam textos das avaliações diagnósticas de rede. Dessa forma, criamos **cinco** metatextos didáticos, os quais foram elaborados de acordo com os pressupostos da disciplina de Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), aplicada pela Universidade Estadual do Ceará para os alunos da graduação em Letras, tendo como base os processos de textualização e de caráter sociocognitivo.

Importante salientar que os metatextos didáticos mencionados aqui referem-se às atividades escritas que serviram como base para a ocorrência das oficinas de leitura. Para nós, entretanto, o metatexto didático (em um sentido maior) engloba mais do que as atividades escritas. Assim, dentro dele, encontram-se as interações dos alunos e do professor, bem como os discursos e contextos criados durante as oficinas.

Cada metatexto didático foi elaborado a partir de um texto retirado da ADR. Dessa forma, a partir desse texto gerador, criou-se um tema geral, que serviu como base para os demais textos e ilustrações que complementavam a atividade. Cada metatexto didático recebeu também um nome, que serviu para organizar as atividades e para "provocar" os alunos, projetando suas primeiras inferências e significações a respeito da atividade.

A seguir, listamos os nomes das cinco atividades (metatextos didáticos) que compõem este instrumento de coleta:

- Atividade 1 - Por trás da história.
- Atividade 2 - Música para ler, ver e ouvir.
- Atividade 3 - Mais do que futebol.
- Atividade 4 - Um ponto de vista ou a vista de um ponto?
- Atividade 5 - Vivendo na linguagem.

Essas atividades foram pensadas e elaboradas previamente pelo pesquisador antes das oficinas de leitura e em seguida foram impressas e entregues aos participantes em forma de apostila, para que estes respondessem e utilizassem como suporte para as discussões travadas nas oficinas de leitura.

Para a elaboração dos metatextos didáticos, tomamos como pressupostos teóricos as definições de texto e de leitura como processo complexo, cognitivo e social, a noção de língua e linguagem como prática sociodiscursiva e aprendizagem como cognição situada.

- c) **gravações das interações nas oficinas de leitura** promovidas com os alunos na resolução das atividades elaboradas pelo pesquisador na plataforma *Google Meet*. Este foi um dos principais instrumentos de análise de nossa pesquisa e consistiu nos registros orais e escritos dos participantes durante as oficinas. É importante ressaltarmos que, além da gravação dos áudios, com as falas e registros dos participantes e do pesquisador, incluímos dentro deste

instrumental o registro escrito produzido no *chat* da plataforma, já que, para nós, ele representaria uma extensão da participação oral.

De fato, percebemos que os alunos que interagiam oralmente durante as oficinas também interagiam pelo *chat*, mantendo o tópico das discussões ou criando/continuando um tópico paralelo à discussão principal. Além disso, percebemos que alguns alunos não se sentiram à vontade para participar oralmente das interações, mas mantiveram participação através do chat, contribuindo à discussão principal. O pesquisador, inclusive, também respondia, por vezes, no próprio chat, por não querer interromper um discurso de algum participante ou por querer acrescentar às discussões paralelas que aconteciam.

Conforme mencionamos anteriormente, foram desenvolvidas cinco atividades escritas, as quais serviram como base para as oficinas de leitura. Através do grupo de *Whatsapp* criado com os participantes do projeto, informamos a respeito das datas e horários das oficinas, bem como sobre a necessidade de que os alunos respondessem de antemão as atividades, para poder trazer suas dúvidas e contribuições às discussões. Cada oficina de leitura ocorreu no turno da tarde (horário em que os participantes não teriam atividades da escola) e teve a duração de **uma hora e meia**, em média.

Assim, realizamos ao todo seis encontros, os quais discriminamos abaixo:

- Encontro 1: momento em que explicamos como funcionariam as oficinas e em que os alunos responderiam ao primeiro questionário. Além disso, nesse dia também ocorreu uma discussão a respeito de conceitos importantes para o andamento das oficinas de leitura, tais como **gênero textual, texto, leitura, língua e linguagem**.
- encontro 2: momento em que ocorreu a primeira oficina de leitura, baseada na atividade escrita "Por trás da história".
- encontro 3: momento em que ocorreu a segunda oficina de leitura, baseada na atividade escrita "Música para ler, ver e ouvir".
- encontro 4: momento em que ocorreu a terceira oficina de leitura, baseada na atividade escrita "Mais do que futebol".
- encontro 5: momento em que ocorreu a quarta oficina de leitura, baseada na atividade escrita "Um ponto de vista ou a vista de um ponto?".

- encontro 6: momento em que ocorreu a quinta oficina de leitura, baseada na atividade escrita "Vivendo na linguagem".

Dessa forma, através dessas gravações, tivemos a descrição da reflexão dos participantes na elaboração das respostas, as discussões que os alunos fizeram com os demais colegas e pesquisador na geração de sentidos e significados e a descrição dos percursos cognitivos e socioculturais que os estudantes travaram durante a resolução das atividades. Através dessas gravações, pudemos descrever as interações entre os participantes e a construção do sentido mediado via interação texto-leitor-colegas-professor.

- d) **respostas escritas** às atividades elaboradas pelo pesquisador. Após a conclusão da última oficina, marcou-se uma data para que os alunos devolvessem na escola as atividades escritas, juntamente com suas respostas e/ou anotações feitas ao longo do documento. Além disso, para aqueles que assim o desejaram, providenciamos uma cópia da atividade para que o participante pudesse guardá-la para posterior conferência.

As respostas escritas representaram um dos principais instrumentos de análise de nossa pesquisa, pois os metatextos didáticos (aqui, referimo-nos ao instrumental escrito) representam papel central em nosso trabalho. Assim, com esse instrumental, tivemos acesso à resposta final do aluno, bem como às anotações e observações feitas por ele após as oficinas de leitura.

- e) **questionários** preparados pelo pesquisador, para serem utilizados em dois momentos distintos da pesquisa. Foram pensados dois questionários para serem aplicados aos participantes de nossa pesquisa, são eles:

- questionário Inicial. Esse questionário teve como objetivo traçar um perfil dos alunos/participantes da pesquisa, bem como sondar seus hábitos de leitura, preferências e domínio de conceitos básicos. Além disso, procuramos também verificar de que maneira a pandemia de COVID-19 interferiu em suas rotinas de estudo e leitura e as dificuldades que os mesmos estavam enfrentando naquele momento tão delicado.

A aplicação do questionário ocorreu durante o primeiro encontro virtual, através da plataforma *Google Meet*. Na ocasião, deu-se um tempo para que os alunos respondessem e, em seguida, foram discutidos os temas abordados por ele, bem como os conceitos trazidos para o debate.

- questionário Final. Esse questionário teve como propósito verificar, a partir do ponto de vista do próprio participante, se e de que maneira as oficinas de leitura, bem como a participação na pesquisa, contribuíram de alguma forma para sua formação intelectual ou desenvolvimento de habilidades de leitura. O questionário foi aplicado um dia após a última oficina de leitura, através de um link disponibilizado no grupo de *Whatsapp* criado para os participantes.

Na seção 4.1, durante a análise dos dados, faremos uma análise mais minuciosa e aprofundada a respeito dos objetivos dos questionários e sobre as respostas e constatações que observamos ao analisarmos os mesmos.

3.4 Procedimentos de geração e análise de dados

Conforme já mencionamos, dentre os objetivos desta pesquisa, intencionamos descrever de que maneira as ADRs aplicadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza tratam o estudo do texto, à luz da perspectiva do texto como evento complexo (BEAUGRANDE, 1997). Assim, nosso **primeiro procedimento** para geração de dados consistiu na análise da **Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial** de 2020, aplicada às turmas de 9º ano da escola municipal em que o pesquisador atualmente trabalha. Tal avaliação foi escolhida por ser um dos principais instrumentais utilizados pela prefeitura para diagnosticar e traçar um perfil a respeito dos alunos e das escolas que integram a Rede Municipal de Ensino. Além disso, as ADRs são elaboradas tendo como base e referência os descritores do SAEB, que representam boa parte do nosso objeto de estudo neste trabalho.

Dessa forma, analisamos de que maneira os enunciados das questões tratavam o estudo do texto e como os descritores do SAEB foram cobrados na avaliação, buscando comparar com os pressupostos da Linguística Textual e com as teorias que embasam nossa pesquisa.

O resultado de nossa análise pode ser visto na seção 4, que trata das análises de dados. Além disso, a ADR que analisamos pode ser encontrada em nosso apêndice.

O **segundo procedimento** para geração de dados consistiu na descrição e análise das atividades que foram desenvolvidas pelo pesquisador, a partir dos textos geradores retirados da ADR. Tais atividades foram baseadas em noções sociocognitivas da linguagem e criadas seguindo um percurso metodológico diverso da ADR.

Conforme mencionamos, para utilizarmos como base em nossas oficinas de leitura, elaboramos **cinco** atividades de leitura e compreensão de texto (as quais chamamos também de metatextos didáticos). Cada atividade, que deveria ser respondida com antecedência pelos participantes, serviu como tema e referência para as discussões desenvolvidas durante os encontros.

Assim, nesta etapa da geração de dados, descrevemos qual o procedimento utilizado na criação das atividades, de que maneira os temas foram escolhidos, como se pensou a criação das questões e qual o critério para a escolha dos textos que serviriam de apoio para os metatextos didáticos. Cada atividade pode ser vista na íntegra em nosso apêndice.

Nosso **terceiro procedimento** para geração de dados consistiu na análise das respostas dos participantes aos **questionários** elaborados pelo pesquisador. Conforme afirmamos na seção anterior, elaboramos dois questionários para serem realizados aos participantes do projeto, em momentos distintos da pesquisa: um ao início, antes das oficinas de leitura, e o outro ao final dos trabalhos, como forma de autoavaliação e reflexão.

As apreciações das respostas a cada questionário receberam uma subseção específica, durante a análise dos dados da pesquisa. Além disso, o instrumental completo pode ser visualizado em nosso apêndice.

Nosso **quarto procedimento** para geração de dados consistiu na análise das respostas escritas dos participantes da pesquisa aos cadernos de atividades. Conforme afirmamos, foram elaboradas cinco atividades com bases em textos retirados da ADR, as quais foram entregues aos alunos com antecedência, para que eles pudessem lê-las e respondê-las. Além disso, foi sugerido para os participantes que as possíveis dúvidas e observações geradas quando da resolução das atividades fossem apresentadas durante as oficinas de leitura, de modo a enriquecer os debates, a criação de conceitos e geração de conhecimentos. Ao fim das oficinas de leitura, foi dado um prazo para que os alunos devolvessem os cadernos de atividades, para que pudéssemos ter em mãos as respostas escritas dos participantes.

O **quinto** e último **procedimento** para geração de dados consistiu na análise das gravações e *chats* das interações remotas que ocorreram nas oficinas de leitura. Como já afirmamos, cada oficina de leitura foi realizada através da plataforma *Google Meet*, a qual possui um recurso interessante que permite gravar vídeo e áudio das reuniões, bem como todo o *chat* desenvolvido ao longo do encontro. Assim, gravamos todas as falas e interações dos participantes e do pesquisador, para consulta posterior, de modo que pudéssemos observar

aspectos e fenômenos os quais passariam despercebidos no momento da realização, bem como para retomarmos discursos e contextos que ajudariam na compreensão dos dados analisados. Passemos agora a conhecer como nossos dados constituíram as categorias de análise.

3.5 Categorias de análise

Nesta seção, apresentaremos nossas categorias de análise, as quais refletem nossas concepções teóricas, bem como nossas ideologias e compreensão do fazer pedagógico que adotamos ao longo de nossa pesquisa. É importante mencionarmos que não foi fácil segmentar os fenômenos que aqui estamos estudando, tendo em vista os imbricamentos e a relação de rede que lhe são inerentes. Além disso, convém lembrar que segundo Morin (2005, p. 41) "sujeito e objeto são indissociáveis", de modo que "só existe objeto em relação a um sujeito". Assim, os fenômenos os quais estamos investigando não são objetivos, externos e independentes do pesquisador. Na verdade, sujeito e objeto são constitutivos um do outro, sendo as relações estabelecidas neste trabalho muito maiores do que a dicotomia *pesquisador-sujeitos*. Teríamos aqui uma relação de colaboração, parceria, descoberta mútua, conhecimento mútuo e afetividade.

Com tais reflexões, gostaríamos de deixar claro que nossa segmentação dos fenômenos em categorias de análise resultam de uma tentativa de sistematizar algo que a nosso ver não permite estabelecer fronteiras completamente nítidas. Além disso, lembramos que nossa proposta ancora-se nos princípios que regem a perspectiva sociocognitivista interacional, a qual perpassa toda nossa abordagem concepção pedagógica.

3.5.1 Análise qualitativa da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial de 2020

Conforme já afirmamos em seção anterior, tomamos como primeiro instrumento para geração de dados a ADR - Inicial aplicada pela Prefeitura de Fortaleza. Dessa forma, essa análise visou a verificar de que maneira tais avaliações tratavam os descritores do SAEB e abordavam o texto, à luz da perspectiva sociocognitivista interacional da linguagem (BEAUGRANDE, 1997; KOCH 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA, 2010, 2016, 2020) e dos princípios mais recentes da Linguística Textual.

3.5.2 Análise qualitativa e quantitativa das respostas dos participantes aos questionários

Nossa intenção, com o uso de questionários, foi traçar um perfil dos participantes, de modo a conhecer sua realidade, hábitos, gostos e concepções acerca de conceitos básicos que envolvem os temas abordados durante as oficinas. Assim, através das respostas dos alunos, buscamos conhecer um pouco mais a respeito dos estudantes e adequar nossas práticas e metatextos didáticos à realidade dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Para tanto, apoiamos-nos nos pressupostos da perspectiva sociocognitiva da linguagem (BEAUGRANDE, 1997; KOCH 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA, 2010, 2016, 2020) e na epistemologia da complexidade (MORIN, 2005; MATURANA E VARELA, 1995; PELLANDA, 2017; DEMO, 2002).

3.5.3 Análise qualitativa e procedimental dos metatextos escritos

Um processo central de nossa pesquisa consistiu em adaptar questões e textos presentes na ADR analisada para a criação de metatextos didáticos, com o objetivo de vivenciá-los com os participantes da pesquisa. Assim, analisamos a maneira como os textos foram adaptados, a progressão da atividade a partir de uma introdução/predição, a maneira como as questões e enunciados tratam o estudo do texto (à luz da perspectiva sociocognitivista interacional da língua) e os descritores do SAEB que foram abordados ao longo das atividades.

3.5.4 Interpretação das participações e colaborações dos participantes durante as oficinas de leitura remotas.

Consideramos esta categoria como uma das mais importantes de nossa pesquisa, pois a partir dela pudemos constatar as *recategorizações* realizadas pelos participantes durante as interações nas oficinas. Além disso, durante o processo, pudemos verificar de que maneira os sentidos emergiam e era ressignificados pelos participantes, através do evento textual (BEAUGRANDE, 1997), pela troca de conhecimentos e pelo intercâmbio linguístico, social e cultural promovido durante os encontros. Nesse sentido, novamente apoiamos-nos nos pressupostos da perspectiva sociocognitiva da linguagem (BEAUGRANDE, 1997; KOCH

2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA, 2010, 2016, 2020) e na epistemologia da complexidade (MORIN, 2005; MATURANA E VARELA, 1995; PELLANDA, 2017; DEMO, 2002).

3.5.5 Análise das respostas escritas justificadas pelos alunos às atividades

Faz parte desta categoria a análise da maneira como os alunos compreenderam os textos, bem como suas dúvidas ao longo das atividades. Além disso, analisamos de que forma os participantes efetuaram as recategorizações lexicais e como a referenciação pôde ser observada, através dos elementos dêiticos e do intertexto. Aqui também observamos a emergência da complexidade nas discussões realizadas e o caráter sociocognitivo das interações discursivas dos estudantes. Nesse processo, apoiamo-nos em diversos autores, tais quais Rojo (2012), Mondada e Dubois (2003), Koch (2015), Hanks (2008), Pellanda (2017), Maturana e Varela (1995), Morin (2005) Silva e Custódio Filho (2013), Costa (2010) e Mendes (2017).

A seguir, na próxima seção, passamos à análise dos dados de nossa pesquisa.

4 O METATEXTO DIDÁTICO EM FAVOR DO ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DOS DADOS

"Há, na base desses trabalhos, o pressuposto de que ler é (re)textualizar, pôr o texto em processo, expandi-lo a partir da materialidade na qual, segundo Beaugrande (1997), são condensadas as informações. Ao propormos a construção desse material didático, vemos a leitura em sala de aula como um evento textual cujo foco é a emergência de sentidos. Assumimos, a partir daí, a suposição de que esse evento será mais bem-sucedido se instaurado e orientado por um metatexto capaz de instigar os alunos a amplificar o texto que é objeto de sua leitura."

(COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020, p. 11)

A epígrafe que abre este capítulo se refere às atividades que compõem a Parte II do livro *Texto e Metatexto: aprendendo a viver (n) a complexidade dos eventos textuais*, publicado pelo GEENTE (Grupo de pesquisa, estudo e ensino de texto), o qual é coordenado pela professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa. Nesta parte do livro, estão contidas as atividades que, juntamente com o discurso do professor e dos alunos, chamamos de Metatextos Didáticos. Ao observarmos o pensamento dos organizadores do referido livro a respeito de tais atividades, podemos facilmente expandi-lo e apropriarmos-nos dele para descrever a base teórica na qual nos ancoramos ao longo da produção e realização dos metatextos didáticos que fizeram parte das nossas oficinas de leitura.

Acreditamos, juntamente com os citados autores, que o texto deve ser vivido, experimentado, sentido e reconstruído, juntamente com as (e pelas) interações e perturbações que o mesmo provoca. Objetivamos, desde o processo de criação dos metatextos, até a fase de vivência dos mesmos com os participantes, apresentar um material didático que pudesse propiciar interações legítimas e significativas para além da materialidade do texto e que se mostrasse como ferramenta para auxiliar o professor em sala de aula em suas demandas pedagógicas e institucionais. Assim, é com satisfação que podemos dizer que acreditamos nas abordagens e bases epistemológicas que estamos aqui defendendo, não apenas nesta dissertação, mas no GEENTE e nos demais trabalhos vinculados a esse grupo.

Nosso propósito, neste capítulo de análise, reside basicamente em: (1) apresentar e discutir os questionários que utilizamos para traçar o perfil dos participantes e avaliar a relevância das oficinas para os mesmos; (2) apresentar o processo de criação de duas oficinas de leitura (oficina 1 e oficina 4), (3) analisar algumas questões que compõem tais oficinas, bem como o processo de textualização dos alunos, a partir das respostas no caderno de

atividades e das discussões gravadas durante as oficinas e (4) mostrar de que forma e quais descritores do SAEB foram abordados ao longo das cinco atividades de leitura.

Na seção seguinte, iniciaremos com a apresentação e análise dos questionários respondidos pelos participantes deste trabalho

4.1 Análise dos questionários

Nesta seção, temos como propósito discorrer sobre os dois questionários aplicados aos participantes das oficinas de leitura e compreensão textual. De acordo com Gil (1999), o uso de questionários implica em uma série de vantagens para a pesquisa e para o pesquisador. Segundo esse autor, a construção de um questionário "consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas" (GIL, 1999, p. 121). Assim, julgamos pertinente para que pudéssemos conhecer o perfil dos participantes de nosso projeto, bem como os hábitos de leitura e procedimentos pedagógicos utilizados na escola em que eles estudam, utilizarmos-nos dessa ferramenta.

Dessa forma, conforme expusemos na seção correspondente aos instrumentos para coleta de dados, utilizamos-nos de dois questionários a serem aplicados aos participantes da pesquisa em momentos distintos do processo: um ao início, antes das oficinas de leitura e compreensão textual (Questionário Inicial) e outro ao final da pesquisa, após a aplicação da última oficina (Questionário Final). Segundo Gil (1999), dentre os objetivos de um questionário como ferramenta para coleta de dados estão a descrição de uma população pesquisada e o teste de hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Assim, poderíamos dizer que os questionários utilizados em nosso trabalho foram pensados com os seguintes objetivos:

Questionário Inicial:

- a) sondar dos alunos quais as expectativas deles a respeito das oficinas de leitura e de sua participação como colaboradores na pesquisa.
- a) conhecer os hábitos de leitura e gostos dos alunos a respeito de diferentes suportes e gêneros textuais.
- c) verificar qual a disposição de material para leitura e de equipamentos eletrônicos que os alunos dispõem como recurso didático.
- d) verificar de que maneira a pandemia de covid-19 e o contexto de isolamento e suspensão de aulas presenciais têm afetado os hábitos de leitura dos alunos.
- e) verificar qual a concepção de texto que os alunos carregam.

- f) conhecer as dificuldades de leitura dos alunos e o entendimento que eles têm acerca da qualidade de sua própria leitura.
- g) descobrir as sugestões que os alunos têm para tornar as aulas de leitura na escola mais interessantes.

Questionário Final:

- a) verificar (a partir da perspectiva do próprio discente) se e de que maneira as oficinas de leitura contribuíram para a formação intelectual dos alunos e na melhoria de suas estratégias e habilidades de compreensão textual.
- b) verificar (a partir da perspectiva do próprio discente) se os textos e temas escolhidos foram atraentes e/ou relevantes para os alunos.
- c) verificar (a partir da perspectiva do próprio discente) se as escolhas discursivas utilizadas na construção dos enunciados das questões ajudaram em uma melhor compreensão de tais enunciados.
- d) verificar de que forma os alunos enxergam a composição das questões e enunciados nas atividades das disciplinas tradicionais da escola, em contraposição à maneira dialogal dos enunciados dos metatextos didáticos.
- e) conhecer as impressões gerais dos alunos a respeito de sua participação na pesquisa como um todo e acerca da metodologia adotada nos metatextos didáticos.

Dessa forma, tendo em vista os objetivos acima mencionados, partiremos para a análise dos dois questionários utilizados durante nossa pesquisa.

4.1.1 Análise do Questionário Inicial

A princípio, como já mencionado na seção destinada à metodologia, nossa pesquisa foi pensada para ser realizada de maneira presencial com 14 alunos, de duas turmas de 9º ano, manhã, da escola municipal em que o pesquisador está lotado como professor (todos os alunos seriam convidados e as vagas seriam preenchidas na medida em que os mesmos procurassem o pesquisador). As oficinas ocorreriam no contraturno no qual os alunos estão matriculados, à tarde. Infelizmente, devido à pandemia de covid-19, as oficinas e geração de dados tiveram que acontecer de forma remota, com os recursos que estavam à disposição do pesquisador. Assim, o primeiro questionário foi realizado via *Google Forms* (ferramenta do *Google* que permite a criação de formulários e testes e que, através de um link,

pode ser enviado para qualquer pessoa), através de um encontro virtual pela plataforma *Google Meet*.

Uma primeira e fundamental constatação que fizemos diz respeito ao perfil dos alunos que aceitaram participar da pesquisa. A primeira pergunta do Questionário Inicial era "Você diria que gosta de ler? Se sim, que tipo de material você gosta de ler? Se não, fale sobre os motivos de a leitura não lhe atrair." Ao convidarmos, através do *Whatsapp*, os alunos para participar da pesquisa, esperávamos contar com vários perfis de estudantes, inclusive com aqueles que declarassem que não gostavam de ler. Acreditamos que isso tornaria a experiência mais plural e diversa. Entretanto, ao analisarmos as respostas dos participantes à primeira pergunta do questionário, constatamos que **100%** deles disseram gostar de ler. A outra observação diz respeito ao tipo de leitura que os estudantes gostavam de fazer, de modo que os gêneros mencionados foram romance, revistas, contos, livros de fantasias e ação, HQs, poemas, mangás, fanfics, contos infantis, celular e script de atuação.

A nosso ver, esse perfil nos colocou no desafio de trabalhar com alunos/leitores experientes e exigentes, com bom conhecimento de gêneros textuais e com grande potencial para contribuições importantes durante as oficinas. Além disso, alguns alunos afirmaram, durante o encontro virtual, que gostavam também de escrever poemas, contos e *fanfics* (uma das participantes, inclusive, afirmou já ter ganho um concurso literário).

Outra constatação importante de nossa pesquisa inicial diz respeito à fonte de acesso à leitura. Para a maioria dos alunos que responderam ao **Questionário Inicial**, a principal fonte de acesso ao material para leitura não foi a escola, mas sim a **internet**. Apenas um participante afirmou não ler pelo celular, enquanto 13 alunos afirmaram ler com frequência pelo aparelho. Além disso, na pergunta "*Você acha que a escola proporciona materiais (livros, revistas, textos, Histórias em Quadrinhos, jornais ou outros) interessantes para os alunos? Comente*", **metade** dos alunos afirmou que não, a escola não proporciona material interessante de leitura. Algumas respostas representativas desse grupo podem ser vistas abaixo:

P2: Não, só os livros didáticos mesmo.

P10: Não, na biblioteca não tem livros que me trazem tanto interesse para ler, acabo não pegando nenhum de lá.

P11: Não, até tem uns livros na biblioteca, mas os alunos não gostam daquele tipo de leitura.

P7: Não, de jeito nenhum, ler não precisa ser necessariamente algo sério, nem todo mundo gosta de leituras sérias, outros estilos também deveria ter na escola e oficialmente a escola não proporciona isso.

Podemos perceber pelos relatos acima que o principal motivo apontado pelos alunos para a escola não ser a principal fonte de acesso a leitura lúdica se deve ao fato de os estudantes não gostarem do acervo disponível na biblioteca. Tal constatação por si só mereceria uma pesquisa para averiguar as causas de tal realidade. A nosso ver, diversos fatores poderiam ser investigados: mudança nos gostos e hábitos dos estudantes, de modo que a escola não vem conseguindo acompanhar ou se adequar; falta de incentivo em apresentar o acervo e a variedade de gêneros que fazem parte da biblioteca; acervo insuficiente.

À nossa pesquisa, de forma mais imediata, interessa a constatação de que os alunos buscam gêneros diversos na internet e procuram ler por prazer. Dessa forma, vimo-nos instigados a promover hipertextos durante as oficinas que dialogassem com outras mídias e gêneros virtuais, como vídeos no *Youtube*, *memes*, postagens de redes sociais etc.

Outro objetivo crucial do Questionário Inicial era verificar qual o conceito de texto que os alunos detinham, a partir do reconhecimento ou não de determinado gênero textual como sendo um exemplo de texto. Assim, criamos o seguinte enunciado: "Por falar em texto, agora gostaríamos de saber o que você entende por texto. Marque apenas aquilo que você considera texto". Em seguida colocamos uma lista de gêneros textuais diversos para que os alunos marcassem.

Nossa constatação foi a de que os alunos percebiam como texto mais frequentemente os gêneros textuais tradicionais, trabalhados mais comumente na escola. Enquanto os gêneros multimodais ou encontrados em suportes menos conhecidos não eram vistos como textos pelos alunos. Assim, observamos que a grande maioria dos alunos marcou o conto, a letra de música, a crônica, a HQ, o poema, a notícia de jornal e a bula de remédio, por exemplo, como sendo textos, enquanto a piada (marcada por um aluno apenas como sendo um texto), a placa de trânsito (marcada por três alunos), uma frase numa camisa (dois alunos), uma propaganda em outdoor (3 alunos), uma fachada ou letreiro de loja (5 alunos) foram com mais frequência considerados não-textos.

Tal observação nos fez pensar que seria necessária, antes da realização das oficinas de leitura, uma conversa com os alunos para que se discutissem conceitos importantes para uma melhor participação e compreensão das atividades propostas por nós. Assim, discutimos os conceitos de texto (tendo como base os princípios da Linguística Textual), de língua, linguagem e gênero textual. Durante a discussão no primeiro encontro virtual, pudemos perceber que há a ideia geral entre os alunos de que o que caracterizaria um texto seria sua forma ou estrutura (normalmente uma composição com muitas frases e parágrafos escritos, podendo ser aceita uma ou duas ilustrações ou imagens para completá-lo).

Notamos inclusive certo estranhamento dos participantes quando, com base na definição de texto adotada nos encontros, afirmamos que uma frase numa camisa, a fachada de uma loja, o rótulo de uma embalagem e até um filme ou partes dele seriam exemplos de texto. Dessa forma, acreditamos que tal discussão inicial se mostrou bastante proveitosa, pois serviu para que estabelecêssemos uma base conceitual que serviria para a construção de novos conceitos ao longo das oficinas e também ajudou a que os alunos compreendessem melhor as escolhas de textos e gêneros textuais que fizemos para as oficinas de leitura.

Para finalizarmos esta breve análise de nosso primeiro questionário, acreditamos ser importante discutirmos a **última pergunta** desse instrumental, que visava a ouvir dos alunos sugestões para que as aulas de língua portuguesa fossem mais interessantes ou interativas. Assim, fizemos a seguinte pergunta: *"O que você sugeriria para as aulas de Língua Portuguesa de forma a torná-las mais interessantes ou interativas?"* Dentre as respostas que obtivemos, destacamos abaixo aquelas que julgamos mais representativas da opinião geral:

- P9:** Debates, interação com os alunos.
- P10:** Que todos se comuniquem bem, um com os outros.
- P5:** Colocando conteúdos de nossos interesses:)
- P12:** Sempre buscar inovar e debater sobre textos e assuntos diferentes
- P14:** Lermos alguma coisa juntos e depois discutir.
- P6:** Leitura de livros de aventura e fantasia, quadrinhos, mangás etc
- P7:** Conversar mais nas aulas sobre a matéria em si, as respostas e interagir, de formas mais leves e divertidas.

Podemos observar que as sugestões dos alunos giraram em torno dos termos "interação" e "interesse". Em outras palavras, os participantes demonstraram, antes mesmo do início das oficinas, que procuravam oportunidades para se expressar e debater com os colegas. Além disso, eles demonstram desejo de lerem e interagirem a respeito de conteúdos relevantes e interessantes para eles. Tendo em vista que as respostas são sugestões para serem adotadas na sala de aula, podemos supor (1) que a ocorrência de momentos para debates ou interação entre os estudantes na escola são infrequentes ou (2) que tais práticas acontecem e os alunos desejam que se repitam com mais frequência.

De qualquer modo, essa constatação reforça nosso interesse em termos como base epistemológica a perspectiva sociocognitivista da linguagem e a promoção do texto a evento (BEAUGRANDE, 1997), já que tal perspectiva teórica busca a construção de conhecimento através da interação e da vivência compartilhada do texto. Além disso, é com certo otimismo que podemos afirmar que buscamos, quando da produção dos Metatextos Didáticos e durante

o planejamento das oficinas, proporcionar aos participantes debates e discussões significativas a respeito dos temas e textos propostos e trazer uma variedade de gêneros que julgamos atraentes e relevantes para o contexto sociocultural em que a comunidade escolar está inserida.

Na seção seguinte, faremos uma análise do Questionário Final aplicado aos participantes de nossa pesquisa.

4.1.2 Análise do Questionário Final

O Questionário Final foi aplicado no dia seguinte à última oficina de leitura com os participantes da pesquisa, marcando, assim, o momento final da geração de dados. Conforme explicitamos anteriormente, esse questionário teve como objetivo avaliar a relevância do nosso trabalho a partir da perspectiva dos participantes.

O primeiro e um dos mais importantes aspectos dessa avaliação diz respeito à importância das oficinas de leitura (e dos metatextos didáticos) no sentido de terem contribuído para a formação do aluno. Assim, elaboramos a seguinte pergunta: "Você diria que as oficinas das quais participou lhe ajudaram de alguma forma a compreender melhor os textos futuramente? Justifique." 100% dos alunos responderam **sim** a essa pergunta, marcando, a nosso ver um resultado bastante positivo do processo.

Sabemos que a interpretação de um questionário possui limitações metodológicas, principalmente no caso de perguntas sobre atitudes ou crenças. Sobre esse tipo de perguntas, Gil (1999) afirma que são mais difíceis de serem respondidas, pois nem sempre as pessoas que respondem possuem uma opinião formada a respeito do assunto. Além disso, no nosso caso em questão, poder-se-ia supor que os participantes tenderiam a responder de forma positiva à pergunta, pois participaram ativamente das atividades e criaram um laço com o pesquisador durante as interações, o que faria com que eles buscassem "agradá-lo" em suas respostas. Por essa razão, mais importante do que o "sim" dado à pergunta, foram as justificativas apresentadas pelos participantes, pois representariam um esforço do aluno no sentido de compreender as próprias opiniões e pontos de vista e explicar a maneira como as oficinas impactaram em sua formação.

Dessa forma, listamos abaixo as respostas mais representativas da opinião geral do grupo:

P13: Sim, temas muito interessantes e alguns q acabaram em discussões bem abrangentes.

P14: Sim. Com a ajuda das oficinas aprendi a ler textos com mais atenção e interpretar bem os textos

P9: Sim, acho que aprendi bastante e lembrei coisas que eu já sabia.

P7: sim, a gente discute e vê pontos de vista e acaba aprendendo a ver de outras formas.

Dentre as respostas acima, destacamos a da **participante 7**, que sintetizou de maneira bastante singela as perspectivas teóricas que viemos defendendo ao longo de nosso trabalho, pois os sentidos e significados do texto são construídos através das interações, tendo em vista que a cognição é situada e socialmente compartilhada. Além disso, remetendo à epistemologia da complexidade, é importante ressaltarmos que cada interação entre os participantes das oficinas é única e imprevisível, pois cada aluno é um universo de expectativas, vivências e conhecimentos de mundo. Podemos dizer que a **participante 13** também deu enfoque à questão das discussões entre os demais alunos como razão pela qual as oficinas se mostraram úteis, reforçando a importância das interações como ferramenta pedagógica para a construção de conhecimentos e geração de sentidos.

Outro aspecto fundamental para nossa análise foi verificar a visão dos alunos acerca da composição e escolha discursiva dos enunciados dos metatextos didáticos, já que se trata de um dos principais pressupostos que defendemos para a construção desse tipo de atividade/procedimento pedagógico. Assim, à pergunta *"Você acha que o enunciado das questões e a linguagem das oficinas em forma de diálogo ajudam a compreender melhor o que é pedido em cada questão? Justifique."* selecionamos as seguintes respostas:

P7: sim, como um diálogo parece que está conversando e explicando, o que deixa mais fácil de entender.

P1: Sim, fica mais fácil compreender e nem precisa ler muitas vezes pra entender.

P11: Sim, foi super fácil de entender e divertido.

P4: Sim fica melhor porque não é toda vida que a pessoa já entende de cara, sempre fica uma dúvida, aí fica melhor dialogar.

Todos os participantes responderam sim ao questionamento acima, o que aponta fortemente para o êxito de nossa proposta. Reparemos que os alunos sinalizaram como principal característica dos enunciados dos metatextos didáticos a facilidade de compreensão do que estava sendo pedido nas questões. Além disso, verificou-se também menção ao caráter lúdico, ao utilizar-se o termo "divertido" para os enunciados. É importante ressaltarmos, no entanto, que as questões não foram simplificadas ou elaboradas de forma a serem propositalmente fáceis de serem respondidas. Buscamos seguir os conteúdos previstos na

BNCC para o nono ano, tratar dos descritores correspondentes à série dos participantes e abordar a interpretação textual de maneira condizente com a idade dos alunos.

A questão seguinte do questionário pedia para que os alunos comparassem os enunciados dos metatextos didáticos usados nas oficinas com aqueles utilizados nas demais disciplinas da escola. Perguntamos aos participantes o seguinte: "*você acha que as outras disciplinas da escola utilizam a mesma abordagem em forma de diálogo? Justifique*". As respostas a essa pergunta foram na maioria "não" (10 respostas "não", contra 4 respostas "sim"), como podemos perceber na amostra abaixo:

P13: Acho que no geral não, e até hoje não vi um projeto tão bom quanto esse. Aprendemos muita coisa sobre muitos assuntos.

P7: não, muitas delas são apenas a questão e você que entenda.

P14: Acho que não. Não me lembro de outras disciplinas utilizarem a mesma abordagem.

P10: Não, nem sempre tem um debate que seja interessante.

P9: Algumas sim, depende muito.

Podemos perceber, então, que na visão dos participantes da pesquisa as atividades das disciplinas da escola não fazem uso de enunciados que dialogam com o aluno e desenvolvem uma introdução antes de solicitar uma informação. Ao invés disso, encontramos frequentemente a demanda por uma informação ou um comando para ser cumprido, como pode ser ilustrado na questão da Avaliação Diagnóstica de Rede que analisamos na seção 4.2.1. Nesse sentido, a fala da **participante 7** torna-se bastante emblemática ao afirmar que algumas questões não procuram explicar ou tornar mais acessível o que está sendo pedido, sugerindo assim que o aluno é que deve "se virar" para compreender o que está sendo solicitado.

Finalmente, para terminar esta análise, passamos à última questão de nosso Questionário Final: "faça um relato sobre o que você achou das oficinas das quais participou nesse projeto." Nosso objetivo com essa pergunta aberta foi que os alunos trouxessem para o relato aquilo que julgassem relevante mencionar de suas experiências durante as oficinas de leitura, sem apontarmos previamente algum aspecto que devesse ser trazido para o texto. Para nosso contentamento, todos os alunos relataram experiências positivas a respeito das oficinas e da participação na pesquisa. Conclusão que pode ser corroborada pelo fato de que observamos apenas duas faltas ao longo de todos os encontros e que encerramos a pesquisa com todos os participantes que foram convidados ao início do projeto.

Trazemos abaixo algumas das respostas que consideramos representativas da opinião geral dos alunos a respeito das oficinas de leitura:

P8: Foi uma experiência incrível, participaria outras vezes, as aulas foram muito legais e o modo de explicação ajudou bastante.

P13: De modo geral gostei muito, não só os temas mas também os alunos e o professor. Deu para aprender bastante coisa legal e divertida, as oficinas foram muito boas e interativas também.

P14: Desde a oficina um eu já sabia que ia ser muito legal participar desse curso, os debates foram ótimos, deu pra tirar umas boas risadas, tudo muito lindo e bem elaborado não tem uma coisa que eu tenha odiado, todas oficinas estavam perfeitas, mesmo eu não me interessando por futebol achei a oficina que trata sobre ele muito perfeita.

P9: Foi incrível, amo aprender coisas novas debater sobre. A forma de ensino foi muito boa

P10: Todas interessantes e com bons debates.

P6: Achei legal, pois cada uma tem seus textos, alguns engraçados, outros nem tanto, e as perguntas são bem elaboradas.

Podemos notar que os alunos deram ênfase a alguns aspectos que julgaram positivos nas oficinas, tais quais a **explicação**, o **ensino**, a **aprendizagem**, a **interatividade**, os **debates** e as **perguntas**, o que nos aponta para o êxito de nossa proposta inicial e suporte teórico, que se baseava na abordagem sociocongnitivist e interacionista da língua e nos processos de textualização.

Na seção seguinte, apresentaremos como se deu o processo de criação dos metatextos didáticos que serviram como base para as oficinas de leitura e compreensão textual, partindo da análise da Avaliação Diagnóstica de Rede e seguindo para a construção das atividades.

4.2 A construção dos Metatextos Didáticos

Conforme explicitado em nossa seção a respeito dos procedimentos metodológicos, as atividades de leitura e compreensão textual (as quais chamamos Metatexto Didático) foram elaboradas por nós tendo como base uma Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) de 2020. As ADRs são testes elaborados e aplicados pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza a todas as turmas do ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) e tem como objetivo "identificar e analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes, bem como planejar as estratégias de intervenção a serem adotadas pela Rede Municipal" (FORTALEZA, 2021).

Tais avaliações são iniciativas da Secretaria Municipal de Educação e são aplicadas três vezes por ano em todas as turmas do Ensino Fundamental II: a primeira vez no início do ano letivo (chamada avaliação inicial), outra vez ao fim do primeiro semestre (chamada Avaliação Intermediária) e finalmente no encerramento do ano letivo (chamada

avaliação final). As ADRs verificam a aprendizagem nas disciplinas de português e matemática e utilizam-se os descritores do SAEB como referência, de modo que são avaliadas apenas as habilidades de leitura previstas nesses descritores. Dessa forma, além de servir como referencial para adoção ou mudança de estratégias aplicadas nas escolas com relação ao ensino de leitura, tais avaliações servem também como testes simulados para as avaliações externas que fazem parte do calendário da Rede de Ensino, tais como SPAECE e SAEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental - antiga Prova Brasil.

Conforme argumentamos na seção dedicada ao referencial teórico deste trabalho, acreditamos que muitas vezes os testes e simulados que utilizam os descritores do SAEB como referência (incluindo aqui as Avaliações Diagnósticas de Rede da Prefeitura de Fortaleza) utilizam os textos como mero pretexto para abordar os descritores e as habilidades específicas representadas por eles. Dessa forma, deixa-se a discussão a respeito do texto e seus temas, bem como as discussões coletivas que ele pode suscitar, fora da leitura. O texto em si e o evento que poderia ser construído em torno dele não importam; apenas a habilidade a ser trabalhada. Não há textualização nem evento textual, no sentido defendido por Beaugrande (1997).

Sabemos que as avaliações externas e internas aplicadas nas escolas são importantes e têm uma função fundamental na elaboração de projetos educacionais, criação e redefinição de estratégias para o ensino e no diagnóstico de dificuldades dos alunos. Nesse sentido, concordamos com Marcuschi (2008), que defende que os descritores representariam um movimento no sentido de tratar dos aspectos textuais na escola, em detrimento da visão meramente conteudística de abordagens tradicionais. No entanto, acreditamos que a abordagem do professor em sala de aula não deve se prender ao aferimento de um descritor específico, nem deve pautar o estudo do texto à abordagem dos descritores, sub-utilizando o texto e excluindo o processo de textualização e o evento textual. Defendemos que o texto deve ser tratado sob uma abordagem sociocognitivista, permitindo a interação entre alunos-texto-professor e propiciando a construção de saberes e conhecimentos mediados pelo texto.

Nesse sentido, decidimos adaptar questões da ADR - INICIAL, aplicada no início de 2020 nas escolas municipais de Fortaleza, e produzir Metatextos Didáticos a partir dos textos trazidos por essas questões. Dessa forma, escolhermos **cinco** questões (texto + enunciado) da ADR - INICIAL e, a partir delas, produzimos cinco atividades (Metatextos Didáticos) com base nos textos escolhidos na ADR (os quais chamaremos de **texto gerador**). A partir dos textos geradores, escolhemos um tema para representar a atividade, bem como um título para nomeá-las, a partir do assunto escolhido.

Cada atividade inicia-se com introduções interativas e dialogais, de forma a despertar interesse e curiosidade dos alunos pela leitura dos textos entrepostos nas atividades e para promover uma predição a respeito do tema escolhido para o metatexto didático. Em seguida, inicia-se com a leitura do texto gerador ou de um texto complementar, de modo a ir expandindo o tema da atividade e abordar aspectos textuais, gramaticais e linguísticos, à medida que os assuntos forem surgindo. É importante ressaltarmos ainda que buscamos, em cada oficina, trazer textos diversos, além do texto gerador, que dialoguem entre si e com o tema geral do metatexto didático, estabelecendo relações com os conhecimentos prévios dos alunos e com assuntos pertinentes do contexto atual.

Para que se tenha uma visão mais ampla do processo de criação dos metatextos didáticos a partir dos textos geradores da ADR, julgamos pertinente analisarmos uma das questões retiradas dessa avaliação a fim de exemplificar de que maneira as avaliações externas aplicadas pela Rede Municipal de Fortaleza tratam o estudo do texto, tendo como base os descritores do SAEB.

4.2.1 Análise de uma questão retirada da Avaliação Diagnóstica de Rede

Para exemplificar a maneira como as atividades e simulados aplicados nas escolas da Rede Pública de Fortaleza tratam o texto e a compreensão textual, trouxemos uma das questões retiradas de uma Avaliação Diagnóstica de Rede, aplicada pela Prefeitura de Fortaleza nas turmas de 9º ano em fevereiro 2020 e que tem como objetivo sondar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para as avaliações externas, nos níveis estadual e federal.

Todas as ADRs têm como base os descritores do SAEB e seguem uma estrutura bastante parecida: texto + um ou duas questões objetivas com base nos descritores. Os textos que compõem as Avaliações Diagnósticas não dialogam entre si, ou seja, não apresentam e não se desenvolvem a partir de uma temática. Além disso, os textos selecionados apresentam assuntos distintos e não fazem uso de um texto ou diálogo introdutório de forma a produzir inferências nos alunos.

A questão que analisaremos a seguir tem como base o texto "A formiga e a cigarra", de um autor desconhecido, e é uma adaptação da conhecida fábula "A cigarra e a formiga" de La Fontaine. Optamos por trazer o texto e a questão para ilustrar esta seção afim de melhor visualizá-los, porém o simulado completo consta em nossos anexos.

figura 3 - Questão 15 da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial

QUESTÃO 15		SEDUC/DF
Leia o texto abaixo.		
A formiga e a cigarra		
05	<p>Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”. Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.</p>	
10	<p>Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de vison. E a cigarra falou para a formiguinha:</p>	
15	<p>– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca? – Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?</p>	
20	<p>– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá? – Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!</p> <p>Moral da história: “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.</p>	
Fonte: Fábula de La Fontaine reelaborada. https://slideplayer.com.br/slide/1796796/1 (Com adaptações)		
Em relação ao texto original da fábula, percebe-se ironia no fato de		
<p>A) a cigarra surgir de Ferrari e casaco de vison. B) a formiga trabalhar e possuir uma toca. C) a cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o sol. D) a cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.</p>		

Fonte: Caderno do aluno da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial, aplicada em 2020

A questão trazida testa o **descritor 16** do SAEB (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados), que pertence ao tópico 5 (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido). A resposta correta a essa questão está no item A) "a cigarra surgir de Ferrari e casaco de Vison". Para chegar a essa conclusão, o aluno deveria conhecer a fábula original de La Fontaine, *A cigarra e a formiga*, e lembrar-se do clímax da história original, quando a cigarra pede ajuda à formiga, pois estava com fome, já que havia cantado durante todo o outono e não estocou alimentos para o inverno.

Na nova versão da fábula, trazida pela questão da avaliação, a cigarra surge exibindo elementos que remetem a riqueza e luxo, além de relatar seu plano de passar o inverno em Paris (novamente, um lugar que remete a suntuosidade e ostentação), causando um estranhamento e uma quebra na expectativa do leitor. A ironia dessa realidade se encontra na ativação na memória do desfecho da história original e na constatação de que na nova fábula a cigarra "se deu bem", enquanto a formiga, que se preparou e trabalhou arduamente, não teve seus esforços recompensados (o que pode ser evidenciado na fala final da formiga, que pragueja contra La Fontaine).

Um primeiro aspecto que nos chama atenção no material trazido para análise diz respeito à quantidade de questões utilizadas para desenvolver o estudo do texto: **uma**. Sem muito esforço, percebemos que o texto é trazido nessa atividade apenas como pretexto para tratar do **descriptor 16** (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados), de modo que outro texto que também tratasse do humor serviria ao mesmo propósito. Assim, a temática do texto e os assuntos desenvolvidos por ele são excluídos, não fazem diferença para a resolução da atividade, importa exclusivamente direcionar o aluno ao descritor em questão.

Com relação à questão em si, para que o aluno chegue à resposta correta, são necessárias habilidades que vão além do descritor avaliado. Aqui, não basta que o leitor saiba identificar efeitos de sentido entre elementos *cotextuais* (referentes a elementos linguísticos internos ao texto), já que a ironia não se revela no texto isoladamente, mas sim na intertextualidade entre a fábula-paródia e a fábula fonte do intertexto (a Fábula original de La Fontaine). Segundo Koch (2004), teríamos no texto "A formiga e a cigarra" (fábula-paródia da avaliação diagnóstica) um exemplo de "intertextualidade implícita com valor de subversão", que tem como objetivo argumentar em sentido contrário ao texto-fonte. Percebemos, assim, que a compreensão da questão reside em processos não apenas linguísticos e que vão além da mera análise das partes de um texto isolado. Para isso, é imprescindível que o leitor tenha o conhecimento da fábula original para poder compreender a questão analisada. De acordo com Koch (2004, p. 147), "a não-depreensão do texto fonte, nesses casos, empobrece ou praticamente impossibilita a construção de sentidos próximos àqueles previstos na proposta de sentido do locutor".

Nesse tipo de simulado, os alunos resolvem as provas sozinhos e apenas registram suas repostas em um gabarito, sem espaço para questionamentos. Após terem as notas registradas no sistema pela escola, as avaliações impressas são devolvidas aos professores, para que eles comentem as respostas e façam uma nova resolução da avaliação, dessa vez mediada pelo professor. Uma recomendação comum das escolas é que os professores se

atentem às questões que obtiveram menos acertos e aos descritores em que os alunos apresentaram mais dificuldade. Assim, é recomendado que os professores desenvolvam novas questões até os alunos acertarem os descritores que erraram nas avaliações.

Com relação à questão trazida para análise nesta seção, sugerimos que o professor poderia mediar a compreensão do texto através de inferências e de um diálogo inicial com a turma sobre a fábula original de La Fontaine, talvez pedindo para que os alunos contassem o que sabem ou lembram da fábula original, bem como debatendo sobre a moral da fábula e ocorrências da mesma em outras obras de diferentes mídias, tais como quadrinhos, filmes, desenhos animados, livros etc. Através de uma pequena discussão entre os próprios alunos, a fábula original seria lembrada e a história reativada na memória dos estudantes da turma. Assim, seria gerada primeiramente uma reflexão a respeito da moral da fábula original e uma discussão sobre as implicações dos temas abordados na história. Ao final da leitura da fábula-paródia, uma nova discussão poderia ser mediada entre os alunos a respeito da nova moral e das diferentes intencionalidades dos dois textos. Dessa forma, a ironia (que só pode ser percebida ao ativarmos na memória a história da fábula original) ficaria mais clara aos alunos. Com isso, outros aspectos do texto poderiam ser mais bem explorados, assim como naturalmente outros descritores seriam abordados durante as discussões surgidas, sem precisar ter foco em apenas um descritor ou naqueles que os alunos mais erraram.

Acreditamos que o objetivo do ensino de leitura não deve ser identificar processos ou estruturas pré-determinadas, num movimento de extração de informações. Gostaríamos de sugerir uma abordagem que promova o diálogo entre os próprios alunos e a reflexão sobre o texto. Nesse sentido, Costa (2010) defende que língua é interlocução, ação dialógica. Dessa forma, é preciso que os alunos protagonizem seu papel como atores e autores do próprio discurso na construção dos sentidos. Para a autora (COSTA, 2010, p. 164):

Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente.

Baseados nisso, sugerimos que as atividades de leitura não podem se limitar a um conjunto de instruções e comandos para serem realizados pelos alunos, mas incluir a negociação de sentidos e promover a participação ativa dos estudantes na produção dos conhecimentos.

Ainda analisando a questão 15 da Avaliação Diagnóstica, percebemos que a fábula trabalhada, conforme já apontado, possui potencial para a análise de outros descritores e tópicos dentro das matrizes de referências do SAEB, o que poderia permitir um aproveitamento maior do texto estudado (e uma economia de papel e materiais impressos para a escola). Além disso, o texto trabalhado poderia servir como mote para reflexão a respeito de diversos temas transversais e para o debate entre os alunos a respeito de assuntos variados, tais como trabalho, a relação entre trabalho e consumo, a noção de bem estar, status, classe social, consumismo, sucesso profissional, a importância da arte, planejamento de vida, ambições, dentre outros. Observando esses questionamentos que perpassam a conjuntura das avaliações diagnósticas, elaboramos cinco atividades a fim de ressaltar como esses textos e questões poderiam ser mais bem aproveitadas em aulas de língua portuguesa.

Segundo a nova BNCC (BRASIL, 2017, p. 139), é papel das aulas de leitura na educação básica promover:

o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.

Acreditamos que ao resumir a análise da fábula a apenas um aspecto gramatical, ignorando a multiplicidade de abordagens e elementos à disposição do leitor, a avaliação rebaixa o texto a mero pretexto para o estudo de uma figura de retórica, destituindo-o de sentido e significância. Em nossa visão, a consequência disso é que o aluno, ao responder à prova, terá sua atenção voltada para o processo mecânico de decodificação e extração de conteúdos, tratando o texto como um mero artifício para chegar a um resultado.

Costa (2010) nos alerta para o fato de que é preciso que ocorram mudanças na abordagem pedagógica da língua, de modo a valorizar as interações e a construção de sentido nos discursos. Tais mudanças devem ser acompanhadas de adaptações na concepção de língua que o professor utiliza em sala de aula, adotando a linguagem como diálogo e aprendizagem como cognição situada, em detrimento da visão baseada no cognitivismo clássico. Acreditamos que tais mudanças são sim necessárias e bem vindas, no sentido de que têm o potencial de promover uma experiência mais completa e complexa para os estudantes no trato com o texto.

Nas seções seguintes, analisaremos com mais atenção duas das cinco oficinas de leitura que compõem nossa pesquisa (oficina 1 e oficina 4), afim de demonstrar como se

configurou a criação dos Metatextos Didáticos. Incluímos aqui o processo de criação de cada atividade, a partir da escolha do texto gerador, as respostas dos participantes no caderno de atividades e as interações entre os alunos e pesquisador durante os encontros através da plataforma *Google Meet*. Optamos por descrever em nossa análise apenas duas atividades para que o leitor pudesse ver, de forma mais minuciosa, como o Metatexto Didático foi arquitetado. As demais atividades seguem um percurso parecido e serão anexadas ao final desta dissertação.

4.3 Atividade 1: Por trás da história

Nesta seção, descreveremos o processo de criação da primeira oficina de leitura, intitulada "Por trás da história", a qual foi elaborada a partir do texto gerador *A formiga e a cigarra* e que faz parte da ADR - Inicial de 2020. Além disso, faremos também a análise das respostas dos alunos a algumas questões do caderno de atividades e das suas participações/interações durante as oficinas de leitura.

É importante ressaltarmos aqui que o que consideramos como Metatexto Didático refere-se não somente à atividade escrita a qual foi elaborada por nós a partir do texto gerador. Ela é, sim, um recurso pedagógico fundamental para o professor durante o trabalho com os textos. Entretanto, o Metatexto Didático vai além do material escrito em si, ele abrange também o discurso do professor, assim como o discurso dos alunos durante as interações. Dessa forma, eventualmente chamaremos de metatexto às atividades escritas que servem como base para as oficinas, porém, deixando claro que elas são apenas uma parte do Metatexto Didático.

Segundo Costa, Queiroz e Alves (2020, p. 11) o trabalho com metatextos didáticos insere o texto em "‘conversas’ temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões da emergência e da incorporação." Assim, podemos vislumbrar a ideia de leveza e naturalidade que almejamos com os metatextos didáticos, sugerido pelo uso da palavra "conversa", para representar as interações entre os participantes no evento textual. Além disso, pela citação dos autores, vislumbramos também a preocupação em associar as práticas de leitura a contextos pertinentes aos alunos, em que as interações se darão de forma complexa e sociocognitivamente situadas.

Na seção seguinte, descreveremos o processo de criação da primeira atividade, a qual serviu como base para a realização da oficina de leitura 1.

4.3.1 O percurso de elaboração da atividade 1

A primeira atividade que elaboramos teve como texto gerador a fábula "A formiga e a cigarra", apresentada na seção anterior. Escolhemos esse texto como motivação para nossa primeira oficina por considerarmos o mesmo como representativo da maneira como o texto é tratado nas ADRs. Assim, a partir dele, decidimos escolher como tema a relação entre trabalho e lazer, abordado nas duas fábulas, e chamar nossa primeira oficina de leitura "Por trás da história."

Em nosso processo de elaboração da atividade, pensamos primeiramente em tratar do aspecto mais óbvio que o texto nos remetia: a intertextualidade. Conforme mencionamos na análise da questão trazida pela ADR, para poder responder adequadamente à questão trazida na avaliação, o estudante precisaria acionar habilidades que extrapolam o descritor solicitado, já que para compreender o efeito de humor ou ironia ele precisaria identificar relações não apenas *cotextuais*, mas que se estabelecem através da intertextualidade entre o texto paródia e a fábula original fonte do intertexto.

Assim, na introdução de nossa atividade, julgamos importante trazer para o leitor um breve resumo da fábula original de La Fontaine, bem como uma pequena discussão a respeito de sua moral e das características do gênero fábula, com o objetivo de preparar o estudante para a leitura e trazer à sua memória as temáticas suscitadas pela fábula original.

Observemos a figura abaixo:

Figura 4 - Introdução da primeira oficina de leitura e compreensão de textos

Olá, aluno(a)!

É com grande satisfação que vamos dar início às nossas Oficinas de Leitura e compreensão textual! A partir de hoje e nas próximas oficinas, esperamos que você se divirta e participe integralmente de todas as discussões e interações com os colegas, textos e com o professor. Esperamos ainda que ao final de nossas oficinas você tenha gostado de explorar os textos e de debater e interagir com os colegas.

Agora vamos à oficina de hoje! Você certamente conhece a fábula **A formiga e a Cigarra**, do escritor grego **Esopo**, não é? Na verdade, existem outras versões dessa mesma fábula, sendo uma das mais conhecidas a do escritor francês **La Fontaine**, que viveu e produziu no séc. XVII. Caso não se lembre da fábula, leia o boxe ao lado com o resumo da fábula na versão de **La Fontaine**.

Fábulas são textos narrativos de caráter ficcionais que utilizam animais personificados como personagens. Esses animais apresentam características humanas bem marcadas, tais como ganância, preguiça, inveja, sabedoria, astúcia etc. A história então é desenvolvida de forma a, no final, apresentar um ensinamento, a chamada **lição de moral**.

A fábula "*A Formiga e a Cigarra*" apresenta como lição de moral a seguinte mensagem:

O preguiçoso termina se dando mal.

Resumo da fábula de La Fontaine

Na fábula a Formiga e a Cigarra, a cigarra passa o verão cantando, enquanto a formiga trabalha e coleta recursos para passar o inverno. Quando o inverno chega, a cigarra se vê com fome e frio, então busca ajuda na casa da formiga. Ao ser questionada pela formiga o que havia feito durante o verão, a cigarra responde que havia cantado durante todo esse tempo, ao que a formiga então responde: - Muito bem, pois agora dance!



Vamos ler agora uma outra versão mais moderna desta mesma fábula que é uma reelaboração criada por um autor desconhecido e retirada do site <https://slideplayer.com.br/slide/1796796/> (com adaptações). Apesar de ter um início bem semelhante à história original, atente para as modificações que o novo autor criou. Será que a nova versão também nos leva a refletir sobre algo importante?

Fonte: Caderno de atividades do aluno

Observemos que a introdução da oficina tem a função de abrir o caderno de atividades do aluno e encaminhá-lo a respeito do que irá encontrar ao longo das demais oficinas, instigando-o a participar e interagir com os colegas e com o professor durante as discussões. Além disso, o texto introdutório se propõe a "conversar" com o aluno e apresentar o tema da atividade e o gênero textual que será tratado logo em seguida de maneira dialogada e utilizando linguagem leve e acessível ao aluno. Nesse sentido, julgamos interessante

utilizarmos-nos de elementos multimodais, tais como ilustração, boxe informativo, cores e desenhos, com o intuito de tornar o texto mais atrativo e acessível.

Ainda a respeito do texto introdutório da oficina, chamamos a atenção do aluno para o fato de que ele irá ler uma fábula diferente, reelaborada, inspirada na história original "A Cigarra e a formiga". Ao utilizarmos o termo "versão mais moderna", indicamos que elementos contemporâneos da sociedade atual poderão aparecer nessa nova história, contrastando com a história clássica. Além disso, quando perguntamos "Será que a nova versão também nos leva a refletir sobre algo importante?", indicamos que a história trará reflexões e deverá ser lida tendo em vista essa intencionalidade.

Após a leitura da fábula reelaborada, partimos para a discussão do texto e das temáticas que podem ser abordadas a partir da história. Uma das temáticas que trouxemos diz respeito à própria relação entre lazer, trabalho e o lazer como trabalho. Em uma das questões perguntamos:

"Olhando a partir do ponto de vista da **Cigarra**, você acha que ela também investiu naquilo que sabia fazer ou foi pura sorte? O que você faria no lugar dela?"

Aqui, intentamos fazer com que a discussão saísse da relação "trabalho = recompensa" e "lazer, ócio = desgraça", que se depreende da moral da fábula original, para a questão do equilíbrio entre lazer e trabalho e do lazer como uma forma de trabalhar, já que a cigarra tinha talento e foi recompensada por isso, não desmerecendo a formiga que também trabalhou e teve sua recompensa.

Na questão seguinte, continuamos o debate a respeito da visão dos alunos sobre a concepção de trabalho e lazer, mas trazendo a discussão para o contexto atual em que nós (alunos, professores, sociedade como um todo) estamos vivendo, de isolamento social, pandemia de Covid-19 e restrições. Dessa forma, buscamos trazer a atenção dos alunos para o alento que as manifestações artísticas representam para boa parte da população, visto que os eventos artísticos e culturais estavam proibidos.

É comum em nossa sociedade se ter a arte como uma atividade menor, sem muita importância, o que acaba gerando muitos preconceitos. Além de ser uma questão de Lei, pois temos direito à cultura e ao entretenimento, é uma questão também de sensibilidade e cidadania. Pensando agora nesse período de pandemia do covid-19, a música e os cantores trouxeram benefícios para você neste período tão difícil? Você assistiu a alguma *Live* da qual gostou? Conte como esses artistas fizeram parte da sua vida neste momento.

Com essa questão, buscamos fazer com que os alunos percebessem que a discussão trazida pela fábula reelaborada se estende para além do dualismo trabalho x ócio. Nossa sociedade é formada por sujeitos diversos e com habilidades distintas, os quais se sobressaem em áreas diferentes, de acordo com suas aptidões. Não seria uma questão de uma atividade profissional ser mais ou menos importante do que a outra, mas apenas diferente. Assim, ao lembrarmos os alunos de como as *lives* e os artistas foram importantes durante a pandemia, esperamos que eles percebessem como a arte no geral é essencial para a vida.

Para ilustrar a maneira como o debate ocorreu e como os alunos trataram a questão do *trabalho x lazer* e a arte como trabalho, trazemos a seguir um trecho da discussão que ocorreu durante a primeira oficina através da plataforma *Meet*. Assim, observemos o **excerto 1**:

EXCERTO 1

P1: Hoje em dia vale mais a pena você trabalhar com arte.

Pesquisador: Eu acho também, assim...

P1: Tantas pessoas se formam, né, em outras coisas e fica desempregado.

P9: Vou vender minha arte na praia...

Pesquisador: Quando você é bom, aí tem que ter talento

P1: Oportunidade, tudo tem alguma coisa a ver

P6: Eu tenho uma pergunta, tio. A minha mãe diz né, que é bom a gente trabalhar com o que a gente gosta e no final da segunda fábula a formiga mandou La Fontaine para o diabo que o carregue. Será que ela gostava mesmo de trabalhar naquilo que ela tava fazendo?

Pesquisador: Pois é, é o que eu fiquei pensando, cara, foi um questionamento perfeito. Porque, a formiga trabalha por prazer? Pelo visto não, ela trabalha pela obrigação. Tanto é... Por que a formiga ficou frustrada?

P7: Ela achou que só trabalhando tem futuro, outras coisas não têm.

P1 [no chat]: A minha mãe diz o oposto: trabalhe no que dá dinheiro, medicina ou tecnologia, sem isso você não vai ser nada.

Podemos perceber, após lermos o excerto 1, que o **participante 1** argumenta em favor da arte (defendendo a cigarra, conseqüentemente) como manifestação legítima de trabalho, enquanto demonstra conhecimento de mundo ao apontar que o mercado de trabalho pode excluir até pessoas com formação. Além disso, defende que não basta apenas ser bom ou ter talento, mas é preciso também oportunidade, o que demonstra a complexidade da relação entre sucesso e talento. O **participante 6**, por sua vez, expande a discussão ao interpretar que o motivo para a insatisfação da formiga não se dá apenas pelo sucesso da cigarra, mas pelo fato de que ela provavelmente não gostava do seu próprio trabalho, o que faz com que fique frustrada. Ao final do trecho percebemos que os participantes demonstram compreender que a relação entre trabalhar por prazer ou necessidade se dá de maneira complexa e depende de

diferentes fatores, de modo que não há apenas um caminho ou uma única possibilidade para vivenciar tal experiência.

Uma preocupação que tínhamos em mente durante a elaboração da atividade foi a de manter os mesmos objetivos das questões que acompanhavam os textos geradores na ADR. Assim, tentamos aproveitar a pergunta original da avaliação diagnóstica e reformulá-la, de modo a manter o descritor avaliado e adequá-la às teorias que adotamos neste trabalho. Dessa forma, mantendo o descritor original, optamos por abordar o conceito de "ironia do destino" na história. Julgamos que, mais interessante do que simplesmente perguntar em que momento da história ocorre ironia, seria propício tratar do conceito de ironia do destino e das ideias que acompanham tal conceito, como sorte, acaso, destino:

Figura 5- Questão 6 da oficina de leitura número 1

6- Você já ouviu falar da expressão popular: **ironia do destino**? Além da **ironia** ser *figura de linguagem* que possivelmente você já estudou, a expressão “ironia do destino” também se refere a um acontecimento inesperado, que serve para mostrar que nem sempre as pessoas dão conta de seus destinos. Pensando nisso, podemos perceber uma ironia em qual dessas passagens do texto? (Questão adaptada do simulado)

- a- A cigarra surgir de Ferrari e casaco de vison.
- b- A formiga trabalhar e possuir uma toca.
- c- A cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o sol
- d- A cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.

Por que você marcou esse item como sendo irônico:

Fonte: caderno de atividades do aluno

Notemos que, diferentemente da questão original, que apenas interpelava do aluno o item em que haveria ironia, sem nenhuma contextualização ou explicação, no metatexto didático optou-se por uma introdução na questão que resgataria a ideia de ironia e ajudaria o aluno a construir cognitivamente a noção de ironia do destino. Além disso, mantemos a abordagem dos enunciados de modo que pareçam dialogar com o leitor e que não apresentam caráter impositivo ou comandos.

Ainda sobre a questão de número 6, acreditamos ser fundamental que se interpele do aluno a justificativa para sua resposta, de modo a compreender os percursos cognitivos escolhidos pelo aluno em sua conclusão e/ou entender por que razão e quais fatores se mostraram como ruído para a não obtenção da resposta esperada.

Durante a elaboração da primeira atividade, decidimos também abordar o aspecto da intertextualidade com outro gênero textual: as tirinhas. Optamos por trabalhar com tirinhas devido à emergência da multimodalidade típica desse gênero. Segundo Rojo (2012, p. 19), "a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto." Assim, compreendemos que as tirinhas representam uma opção textual importante, devido à sua capacidade de integrar múltiplas linguagens e por apresentar-se para além da mera junção da imagem à palavra escrita, agregando um caráter lúdico e divertido à atividade. Além disso, optamos por utilizar textos multimodais devido à sua capacidade de síntese e ao fato de que a leitura desse tipo de texto é uma habilidade representada por um descritor do SAEB, o descritor 5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), o qual é cobrado frequentemente em avaliações externas e internas.

Assim, acrescentamos dois quadrinhos do cartunista Fernando Gonsales à atividade. Ambos utilizam a fábula original de La Fontaine como fonte do intertexto e tratam da relação estereotípica entre a formiga e a cigarra. Para ilustrar a maneira como as tirinhas foram abordadas na atividade, trouxemos uma das questões propostas no metatexto para a leitura do gênero:

Figura 6 - Questão 7 da oficina de leitura número 1

7 - A cigarra e a formiga é uma das fábulas mais famosas de todos os tempos, sendo retratada e referenciada em diversas outras mídias, tais quais vídeos, músicas, histórias em quadrinhos, charges, romances, contos, poemas etc. Vejamos de que maneira a fábula na versão de **La Fontaine** é referenciada nessa tirinha de Fernando Gonsales.



Fernando Gonsales, *Niquel Náusea*. In *Jornal de Londrina*, 23/10/2003.

a - No primeiro quadro, vemos uma cigarra cantando uma música enaltecendo e valorizando o trabalho. Já no segundo quadro, vemos que a cigarra estava cantando para uma plateia repleta de formigas. Pela fala da cigarra e pela sua expressão facial, ela está satisfeita com o trabalho? Por que? E com relação às formigas e suas falas nos balões, elas gostaram do conteúdo da canção da cigarra? Por que?

b - Pensando na fábula de **La Fontaine**, como você enxerga a relação entre a música cantada pela cigarra no primeiro quadro e a expressão das personagens no quadro dois?

Fonte: caderno de atividades do aluno

Percebamos que o enunciado da questão inicia-se apresentando a relevância da fábula "A cigarra e a formiga" como produto cultural e fonte de inspiração para outras obras de diversas mídias e gêneros. Além disso, a introdução da questão tem também a função de preparar o aluno para a leitura do gênero seguinte, sugerindo uma relação de intertextualidade entre fábula e tirinha.

O item A da questão explora os aspectos multimodais do texto, ou seja, sua composição por meio de múltiplas linguagens, ao direcionar o olhar do aluno para os elementos visuais da tirinha (partes da ilustração que compõem a cena e as expressões faciais) e relacioná-los aos aspectos linguísticos do texto. Além disso, mais do que a análise dos elementos *cotextuais* na construção dos sentidos da tirinha, o leitor deverá relacionar seu conhecimento com a fábula "A cigarra e a formiga", a fim de construir um script com as características e funções narrativas das personagens e com as relações entre eles. Assim, conhecendo a história da fábula original, o leitor terá a explicação do motivo de as formigas estarem satisfeitas com a música e poderá enxergar a contradição presente na atitude da cigarra, que canta enaltecendo algo no qual não acredita. Percebemos inclusive na fala do **participante 6**, durante a discussão, que conhecer a história original e as características da formiga na fábula lhe permitiu observar uma contradição no comportamento das personagens formigas na tirinha, com relação ao estereótipo de trabalhadoras incansáveis, como podemos observar no **excerto 2**:

EXCERTO 2

P6: Tio, nessa tirinha tem uma ironia do destino.

Pesquisador: Eu também reparei, mas deixa eu ver se tu reparou na mesma coisa que eu.

P6: Parece que elas estão num bar, né. Eu pensei que as formigas trabalhassem o tempo todo, mas elas estão aí, ouvindo a música da cigarra num bar, ao invés de estar trabalhando.

Pela sua resposta durante a discussão, conforme visto no **excerto 2**, percebemos que o **participante 6** parece ter consolidado o conceito de ironia (de que trata o descritor cobrado na questão do texto gerador da ADR) e enxergou na situação retratada na tirinha uma contradição. Interessante observar ainda que a **participante 7** consegue apontar outra ironia presente na situação, a qual não havia sido observada pelos demais participantes (e até mesmo pelo pesquisador), fazendo com que os outros alunos concordassem. Assim, vejamos o **excerto 3**:

EXCERTO 3

P7: Uma coisa também que eu percebi é que tipo assim: como a cigarra tá cantando, né, e ela falou que vai receber uns trocados, então as formigas tão trabalhando muito e vão dar uns trocados pra cigarra que tá cantando, fazendo uma coisa que na visão delas é algo inútil?

Podemos perceber que, em apenas uma tirinha, foi possível apontar e discutir entre os participantes da oficina três relações de ironia presentes no texto: 1- o fato de a cigarra estar cantando e enaltecendo algo em que não acredita; 2 - o fato de as formigas (conhecidas por trabalhar bastante) estarem se divertindo enquanto a cigarra trabalha; 3 - o fato de as formigas pagarem pela apresentação artística da cigarra, mesmo sendo algo que elas rejeitam e consideram inútil. Dessa forma, é com certa segurança que poderíamos dizer que o **descriptor 16** (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados), que estava sendo testado na Avaliação Diagnóstica, foi abordado, discutido e compreendido em nossa oficina, através da interação entre alunos-texto-professor-contexto, em abordagem condizendo com a perspectiva sociocognitivista e fazendo emergir o evento textual.

É importante ressaltarmos aqui que a oficina de leitura 1 (Por trás da história) abordou também outros descritores do SAEB e não apenas o **descriptor 16**. Além disso, buscou-se, ao longo da atividade, trabalhar também os aspectos gramaticais e linguísticos dos textos estudados, tais como: gênero textual (questões 2 e 9), vocabulário e semântica (questão 3), adjuntos adverbiais (questão 4), sinais ortográficos e elementos tipográficos (questão 5). Na verdade, tal procedimento foi realizado em todas as oficinas de leitura que realizamos: buscamos, além de trabalhar a textualização e compreensão dos textos abordados, abordar também aspectos gramaticais e linguísticos, sempre na perspectiva de sua existência em favor da compreensão do texto, e não como categoria isolada.

Dessa forma, acreditamos que cumprimos o objetivo desta seção, ao apresentar um pouco do processo de construção de nosso metatexto, os movimentos retóricos e as bases epistemológicas que regem nosso fazer pedagógico. É importante ressaltar também que não afirmamos que as atividades estarão prontas ou em uma versão definitiva, já que trabalhamos com (e somos) participantes complexos e em constante transformação, que demandam atualizações, revisão de perspectiva, reflexão, planejamento e interação. Assim, podemos dizer que estamos apresentando sugestões e propostas de trabalho com o metatexto didático, os quais podem (e devem) ser adaptados e revistos, levando-se em conta o contexto da turma em que será aplicado, o momento histórico, os objetivos e o planejamento vigente.

Na próxima seção, passaremos à análise das respostas dos participantes à atividades escrita número 1, bem como das discussões gravadas durante a primeira oficina de leitura.

4.3.2 Análise das respostas e interações na oficina 1

Nesta seção passamos à análise das respostas orais e escritas dos participantes na oficina de leitura 1 (Por trás da história). Relembramos que os instrumentos de coleta para esta seção compõem-se dos cadernos de atividade respondidos pelos alunos, os quais foram devolvidos ao pesquisador, bem como dos áudios gravados durante as oficinas de leitura.

Objetivamos com esta seção analisar a primeira oficina de leitura, mostrar alguns procedimentos de textualização, bem como investigar de que maneira os alunos construíram o sentido dos textos através das atividades propostas, tendo como base a teoria da referenciação e a leitura como evento complexo.

É importante lembrar que optamos, ao longo desta dissertação, por analisar duas oficinas de leitura: a oficina 1 - "Por trás da história" e a oficina 4 - "Um ponto de vista ou da vista de um ponto?". Tal decisão se deu devido ao fato de as duas atividades citadas proporcionarem análises abrangentes e que permitem a retomada do referencial teórico utilizado neste trabalho. Além disso, acreditamos que as interações e a qualidade técnica das gravações nessas duas oficinas foram mais satisfatórias. Assim, nossa decisão consistiu em focar nas duas oficinas.

4.3.2.1 "Por trás da história": A recategorização e a construção do sentido

Segundo Mondada e Dubois (2003), língua e realidade são fenômenos instáveis, de modo que a interação linguística representaria um processo de construção de realidades ou versões do real, e não a representação de uma realidade externa e independente aos sujeitos. Conforme já defendemos durante o referencial teórico deste trabalho, a perspectiva sociocognitiva-interacional da língua defende a ideia de que a língua não reflete o mundo e que as categorias não são naturais, mas construídas através da interação. Assim, chamamos referenciação a essa nova visão que se dá ao processo de referir, em que admitimos o caráter interacional e a construção sociocognitiva dos referentes através das interações num discurso.

Dentro da referenciação, encontramos a recategorização. Este termo se refere às modificações que os objetos do discurso podem sofrer ao longo da interação discursiva.

Segundo Koch (2015, p. 95) "os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual". Dessa forma, durante a interação discursiva, os falantes podem atualizar seus conceitos através de recategorizações ou usá-las argumentativamente em seu discurso, para defender uma ideia, ponto de vista ou expressar um conceito.

Pudemos perceber, ao longo das atividades desenvolvidas nas oficinas de leitura e nos metatextos didáticos, que algumas questões podem ilustrar o funcionamento do fenômeno da recategorização a maneira como ela influencia na construção de sentidos. Tomemos a **questão 3** da oficina 1 como exemplo:

Figura 7 - questão 3 da oficina de leitura Por trás da história

3 - Você sabe o que significa a palavra **singela**? Já usou ou ouviu falar sobre essa palavra em algum texto? Na fábula, "*A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida.*" Olhando para o contexto de uso dessa palavra, poderíamos construir um significado para ela a partir da leitura. Qual das palavras abaixo tem o sentido mais próximo ao da palavra **singela**?

- a - Engraçada
- b - Luxuosa
- c - Pequena
- d - Simples

Por que você escolheu essa(s) palavras (s) para representar o sentido da palavra **singela**?

Fonte: caderno de atividades do aluno

A questão acima faz parte da oficina de leitura 1, **Por trás da história**, e tem como objetivo investigar a percepção do aluno acerca da palavra **singela**, através de conhecimentos prévios e dentro do contexto em que o vocábulo surge na fábula. Além disso, pedimos para que o participante explicasse por escrito o motivo pelo qual ele escolheu determinada opção (ou opções) como sendo o significado mais aproximado da palavra em questão, pois dessa forma poderíamos ter acesso às pistas cognitivas que o aluno utilizou para atribuir significado.

É importante salientarmos que deixamos expressa a possibilidade de que se pudesse escolher mais de uma resposta a essa questão, já que o referente do adjetivo **singela** pode representar um desafio para o aluno, por se tratar de uma palavra não tão comum.

Assim, a maioria das respostas apontou o item **D** (simples) como sendo o correspondente ao significado de singela. No entanto, é interessante observarmos as justificativas dos alunos para compreendermos as associações e os processos textuais realizados pelos alunos. Vejamos algumas delas:

P7: A palavra me traz um ar de delicado, algo simples.

P2: Porque eu sei o que significa e analisando a frase dá pra saber.

P5: Singelo pra mim significa algo simples e fofo.

P12: Porque singela soa ser uma palavra com esses significados.

P1: Porque é literalmente o significado de "singela", singela significa "simples mas aconchegante".

Temos aqui alguns processos cognitivos interessantes que revelam como os alunos textualizaram a palavra singelo. **P7**, **P5** e **P1** utilizam-se de recategorizações para referirem-se à palavra singelo, ao associarem o vocábulo às palavras **delicado**, **fofo** e **aconchegante**, respectivamente. Dessa forma, argumentam em favor de novos sentidos para a palavra e de um campo semântico ligado "sensações" positivas e amenas. Segundo Koch (2015, p. 96), a interpretação de uma expressão anáforica consiste em "estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva". Assim, podemos supor que as recategorizações realizadas pelos participantes citados referem-se a reconstruções de significados baseados em experiências de linguagens anteriores.

Ainda analisando-se as respostas dos participantes, percebemos que **P7** e **P12** utilizam-se das expressões "traz um ar de" ou "soa ser", que sinalizam uma busca na memória por experiências discursivas passadas e remetem ao que Hanks (2008b) chama de contexto emergente. Para o autor, a relação contextual se configura a partir de elementos que comunicam com o texto em duas dimensões: a emergência e a incorporação.

A emergência, para Hanks (2008b, p. 175), diz respeito a "aspectos do discurso que surgem da produção e da recepção enquanto processo em curso". Dessa forma, deve-se levar em conta na construção do contexto emergencial os campos semióticos, a co-presença, a temporalidade, a interação e as relações situacionais que se estabelecem durante a vivência no texto. Assim, observando-se as falas de P7 e P12, podemos inferir que as duas participantes

remetem à emergência contextual ao inferirem os possíveis significados da palavra singela, sugerindo que a palavra "traz um ar de" ou "soa ser" alguma outra coisa. Tal construção semântica se deu no contexto em que a palavra singela surgiu no texto, em determinado momento da narrativa e associado aos elementos linguísticos da frase como um todo.

Outra constatação feita, durante a análise das respostas dos participantes, foi que **P2** e **P1** demonstraram segurança ao responder à questão analisada, evidenciando conhecerem o significado da palavra **singelo** e revelando que a mesma faz parte de seu vocabulário. No entanto, os participantes revelam certo rigor ao exporem o referente da palavra **singelo**, não admitindo em suas respostas variações ou outros significados, o que pode ser demonstrado pelas expressões "eu sei o que significa" e "é literalmente o significado".

Conforme defendemos neste trabalho, julgamos que um dos momentos mais importantes do metatexto didático se dá na interação e troca de experiências que se dão entre os participantes (alunos e professor) ao longo da atividade. Assim, é importantíssimo que se analisem os áudios e as transcrições do chat durante as oficinas, pois podemos vislumbrar de que maneira a construção dos sentidos é realizada no intercâmbio linguístico e de que forma a referenciação ocorre.

Assim, observemos o **excerto 4**, que foi retirado durante a discussão da questão 3 da primeira oficina:

EXCERTO 4

Pesquisador: Você já usou a palavra singela?

P1: Já, direto.

Pesquisador: Em que ocasião?

P9: A última que eu me lembro foi minha vó falando: "É um presente singelo, mas é de coração." É a última que eu me lembro, mas já ouvi várias vezes.

Pesquisador: Pois é, e o que significa?

P9: Simples! Ao meu ver é simples, ao meu **ver** [ênfase no verbo ver] é simples, eu conheço como simples.

P2 [no chat]: Singela me lembra um doce.

Pesquisador [no chat]: Me lembra paz.

Neste pequeno trecho do diálogo ocorrido na oficina de leitura, podemos observar que os participantes **P1** e **P9** demonstram familiaridade com a palavra singela: "já, direto" e "já ouvi várias vezes". Além disso, a participante **P9** relata um exemplo de uso da palavra em um contexto específico, em que ouviu da avó: "é singelo, mas de coração". Tal relato demonstra a riqueza que a troca de experiências representa para a construção de sentido da

palavra **singela**, já que permite que os demais participantes conheçam contextos de uso para a palavra e que a atividade discursiva ajude na construção de um referente para a mesma.

Reparemos ainda que a **participante 9**, através da repetição das expressões "a meu ver" (com ênfase no verbo ver, na segunda vez) e "eu conheço como", demonstra que seu conhecimento acerca do vocábulo **singela** é fruto de sua experiência pessoal e das suas interações linguísticas passadas, admitindo que talvez sua percepção não seja a dos demais alunos. Tal constatação aponta para o fato de que a **participante 9** talvez reconheça que a textualização de uma palavra se dê de forma diferente para os demais indivíduos, sendo uma construção que se dá pelas interações únicas de cada falante. Novamente, é possível observar a recategorização da palavra singela, pelo próprio **pesquisador** e pela **participante 2**: "me lembra doce" e "me lembra paz".

Mais à frente, na continuação do diálogo anterior, podemos observar uma situação bastante interessante, que pode ser lida no **excerto 5**:

EXCERTO 5

P1: Eu queria dizer, professor, que as perguntas que o senhor colocou me fizeram me questionar bastante porque eu não tava conseguindo, é, colocar minhas falas no texto, aí eu fui um pouco arrogante nessa questão, eu coloquei "porque é literalmente o significado de singelo, singelo significa simples, mas aconchegante".

Pesquisador: Pois é, mas sabia que não é tão óbvio assim pra todo mundo? Tem muita gente que não sabe o que significa singela.

P11 [no chat]: Eu não sabia.

Podemos perceber pela fala da **participante 1** (a qual admitiu que foi um pouco arrogante em sua resposta) que, para ela, o significado de singela é óbvio: singela significa simples. Em sua fala, no entanto, observamos que a participante recategoriza a palavra singela (como sendo um lugar apenas simples) para também um lugar aconchegante, argumentando em favor de uma relação entre simplicidade mais aconchego. Tal relação estabelecida pela **participante 1** só é possível em um contexto semelhante ao da fábula, já que a "singeleza" se referiria a um lugar. Se fôssemos aplicar a referência construída pela **participante 1** para a palavra singela no exemplo trazido pela **participante 9**, que traz a fala de sua avó "É um presente singelo, mas é de coração", veríamos que tal categorização do presente como singelo (simples, mas aconchegante) não faria sentido.

Dessa forma, podemos observar que a participante 1 estabeleceu uma recategorização para a palavra singela que atendia à contingência do contexto da fábula, demonstrando um ponto de vista que se aplicava àquela situação. Segundo Silva e Custódio

Filho (2013, p. 83), a recategorização é um processo não linear, visto que os participantes da interação via texto "sabedores das reais complexidades envolvidas na compreensão textual, se dispõem a usar, de forma estratégica, os recursos à sua disposição". Assim, apreendemos que a participante 1 utilizou-se das pistas deixadas no texto e no contexto em que a história se desenrola para recategorizar a palavra **singela**, de acordo com os recursos que havia à sua disposição.

Para encerrar nossa discussão a respeito da questão 3 da primeira oficina, reparemos na resposta da **participante 11**, através do chat, referindo-se ao significado da palavra singela, no momento em que se discutia o conhecimento prévio da palavra: "eu não sabia". Assim, podemos supor que a discussão a respeito do significado da palavra, os relatos de experiências e as recategorizações dos outros participantes tenha ajudado a **participante 11** a categorizar e referenciar a palavra singela, trazendo para seu vocabulário uma nova palavra.

Tal fato depõe a favor do uso dos metatextos didáticos como ferramenta pedagógica e estratégia de ensino, já que a troca de experiências e as interações discursivas permitiram que a textualização fosse realizada de forma socialmente situada, sem que se apelassem para o recurso das respostas prontas entregues pelo professor ou através do uso de glossários.

Costa (2010), ao discorrer a respeito da dicotomia entre a visão de ensino fundada no cognitivismo clássico e a visão de aprendizagem como cognição situada (posicionando-se a favor desta última), nos diz que "No segundo caso, o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento e a cada nova ação conjunta que realizamos" (COSTA, 2010, p. 155). Assim, observamos na fala de **P11**, ao confirmar que não sabia o significado da palavra "singela", que a categorização da palavra se deu devido às interações com os demais participantes, emergindo através das novas recategorizações produzidas pelos alunos e pelo contexto emergente que se construiu na interação com o texto.

A respeito de como os aspectos sociocognitivos coadunam para a construção de sentido de itens lexicais através de discussões orientadas e de metatextos didáticos, em detrimento ao uso de glossários ou conceitos pronto, Mendes (2017) desenvolve uma excelente discussão a esse respeito. Segundo a pesquisadora, os livros didáticos e materiais de leitura geralmente trazem um glossário ao final dos textos, em que se oferecem significados prontos para palavras cujos significados não são tão acessíveis para todos os leitores. Dessa forma, afirma a autora, priva-se o aluno da oportunidade de conhecer o sentido de uma

palavra através de interações legítimas entre falantes e do seu contexto de uso. Assim, ao abordarmos, durante a oficina de leitura, o significado de uma palavra e promovermos uma discussão a respeito de sua categorização (ao invés de simplesmente entregar ao aluno o conceito da palavra tal qual definido pelo dicionário), proporcionamos a possibilidade de que os participantes construam e referenciem o vocábulo através de interações legítimas e negociações de sentido socialmente situadas.

4.3.2.2 Relações de trabalho e lazer: interação e construção de sentidos

Conforme adiantamos na seção 4.3.1, em que discorremos a respeito do processo de criação da primeira atividade, uma das discussões planejadas para essa oficina dizia respeito à concepção de trabalho e lazer, bem como sua categorização como atividades antagônicas e/ou até mesmo incompatíveis. Assim, partimos da ideia da fábula original, de que somente o trabalho poderia trazer benefícios, enquanto o lazer e o ócio (representado pela cigarra, que queria apenas cantar) traria consequências trágicas para a personagem. Nossa intenção, ao interpretarmos a nova fábula/paródia como contraponto à ideia da fábula original, foi promover a discussão com os alunos de que os dois conceitos aparentemente dicotômicos abordados na fábula original podem ser vistos como ideias com limites não tão claros como se poderia supor. Assim, através das questões e dos debates promovidos durante a oficina, tentamos identificar a maneira como os participantes recategorizariam as noções de "trabalho" e "lazer" e fazer com que eles construíssem novos conceitos e categorizações para os dois conceitos, através da reflexão promovidas pelo próprio texto e pelas interações dos demais participantes do evento textual.

Assim, trouxemos a seguinte questão para discutirmos a dinâmica entre trabalho e lazer de acordo com a visão da fábula/paródia:

Figura 8 – questão 5 da oficina de leitura Por trás da história

5 - Vamos rever o desfecho da fábula:

– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro **DIABO QUE O CARREGUE!**

a - Percebemos que a expressão "DIABO QUE O CARREGUE!", na última fala da formiga, está escrita em caixa alta, ou seja, com letra maiúscula. Além disso, a frase termina com um ponto de exclamação. Como você explicaria o uso desses recursos no texto?

b - Repare que, ao mencionar que a cigarra poderia encontrar **La Fontaine** em sua viagem a Paris (sendo este um famoso escritor francês), a formiga manda uma mensagem desaforada ao famoso autor. Os motivos da insatisfação da formiga não estão explícitos no texto; no entanto, será que podemos deduzir os motivos da raiva da formiga? Você se arriscaria a dizer?

Fonte: Caderno de atividades

O item A da questão 5 objetiva verificar se o aluno consegue identificar a função dos recursos gráficos utilizados na frase final da formiga, que são (1) a caixa alta e (2) a exclamação. Dessa forma, esperava-se que os participantes percebessem que tais recursos indicariam que a formiga estava chateada ou frustrada com seu desfecho ou destino, demonstrado pelo seu praguejar e pelo uso de tais recursos. Na verdade, ao analisarmos a história com mais cuidado e as relações estabelecidas entre as duas personagens, podemos inferir que o motivo da frustração da formiga não se deu exatamente pelo seu desfecho, já que na história original sua recompensa foi manter-se abastecida e protegida durante o inverno, fato que se manteve na fábula/paródia. Na verdade, o motivo para a insatisfação da formiga se deu por inveja do destino da cigarra, que fora recompensada com uma viagem elegante e com objetos luxuosos, mesmo "sem ter trabalhado", causando uma quebra de expectativa no leitor (conhecedor da fábula original) e na própria formiga.

Assim, selecionamos as seguintes respostas dos participantes ao item A da questão 5 do caderno de atividade:

P13: É como se ela estivesse gritando ou brava.

P5: A formiga estava extremamente irritada.

P10: Dá intensidade e mais emoção para a fala.

P8: A forma como a formiga falou foi de forma alterada.

P12: Acaba mostrando uma forma de indignação.

P7: Que ela estava revoltada, gritando, e esses recursos te dão essa sensação.

No geral, é possível afirmar que todos os participantes (mesmo aqueles cujas respostas não trouxemos) explicaram de forma satisfatória o uso dos recursos gráficos utilizados na frase final da formiga no texto. Assim, criou-se um campo semântico de características para a formiga bastante homogêneo e interessante, com categorizações do tipo "brava", "extremamente irritada", "indignada", "revoltada", "alterada" e "emocionada". A escolha por tais expressões demonstra que os alunos compreendem o uso expressivo da caixa alta, como indicativo de alteração de voz ou maior entonação, bem como da exclamação, indicando sentimento ou emoção.

Além de verificar se o aluno reconhece os efeitos decorrentes do uso dos recursos gráficos no texto, o item A tem a função também de preparar os participantes para a discussão provocada no item B da mesma questão, a respeito dos motivos que levaram a formiga a se frustrar com o desfecho da história. Conforme já mencionamos anteriormente, os motivos para a insatisfação da formiga não estão explícitos, já que o texto nos apresenta a fala da formiga de maneira repentina e sem que se justifique numa relação causal com algum elemento imediatamente anterior no texto. Assim, o aluno deverá se apoiar em pistas ora cotextuais, ora contextuais, para compreender a reação da formiga, bem como efetuar o diálogo com a fábula original de La Fontaine, através do intertexto.

Dessa forma, é importante que o aluno esteja atento às pistas sugeridas pelo cotexto, como o fato de a formiga não ter aproveitado nada do sol, nem ter se divertido com amigos, tendo apenas trabalhado, ou com o fato de ela estar exausta quando se recolheu para passar o inverno. Além dessas pistas, o contexto é importante para que compreendamos as dinâmicas que se estabelecem durante a história, como o fato de alguns animais se prepararem para sobreviver durante o árduo período do inverno, o fato de que alguns cantores de sucesso começam suas carreiras cantando em bares de menor expressão, ou ainda o fato de que La Fontaine era um autor francês, sendo que o país o qual a cigarra visitaria era a França. Além disso, é importante para a compreensão do desfecho da fábula/paródia que o estudante

estabeleça um diálogo com a fábula original, resgatando na memória o encerramento e as dinâmicas que se estabelecem na história original.

Durante as interações na oficina de leitura, ainda referente ao item A da questão 5, presenciamos o seguinte diálogo, transcrito aqui no **excerto 6**:

EXCERTO 6

P6: A formiga tá revoltada, hein?

Pesquisador: Não é?

P1: Essa expressão não fez sentido nenhum, professor.

Pesquisador: Por quê?

P1: Porque manda ele pro Diabo que o carregue. O Diabo não é um lugar, professor.

P9: Ó [olha] tá mandando pro inferno, parece, parece que ele tá mandando tipo: vai pro inferno. É, é o que parece.

Pesquisador: Mas basicamente é isso, é como se tivesse mandando ele pro inferno: Ah, vai pro Diabo, pro Diabo carregar ele. Carregar pra onde? Pro céu é que não é, né?

P9: É a mesma coisa que um "vá pra baixa de uma égua".

P1: Se essa formiga fosse cearense, ela diria: manda ele se lascar.

Nesse pequeno trecho, podemos observar uma pequena discussão a respeito do significado das palavras finais da formiga, na fábula. Apesar de compreender que a formiga está praguejando contra La Fontaine, através do campo semântico criado pela palavra "Diabo", **P9** demonstra não compreender exatamente o significado de tal expressão, apesar de entender sua função e efeito na frase. Fato que é compartilhado por **P1**, que afirma não enxergar sentido na expressão. Após a intervenção do pesquisador, que comenta um pouco sobre o que acredita significar a frase, percebemos que **P9** cita outro exemplo de expressão que poderia ser usada também no mesmo contexto, com o intuito de xingar ou ofender La Fontaine, substituindo a frase original por uma com nível de linguagem regional, demonstrando vivacidade e conhecimento de cultura e regionalismo: "vá pra baixa de uma égua". Finalmente, após ouvir o exemplo da colega, **P1** arrisca-se a exemplificar também com uma expressão que acredita ser tipicamente cearense: vá se lascar.

As interações expostas no excerto 6 demonstram, dentre outras coisas, a riqueza de sentidos e significados que são construídos quando se vivencia o texto e a linguagem através de diálogos autênticos proporcionados pelo texto. Retomando o que nos afirma Marcuschi (2008), todo sentido é situado, na medida em que se refere a uma situação específica, com participantes históricos e socioculturalmente inseridos em um contexto. Assim, temos a atuação de sujeitos diversos que estão negociando sentidos e significados, sujeitos esses que possuem uma história e uma ontogênese (MATURANA e VARELA, 1995)

únicas. Tais construções, enquanto produtos autênticos de um processo sociocognitivamente situado, são também resultados de interações complexas e imprevisíveis.

Segundo Gustsack, Pellanda e Boettcher (2017, p. 21), viver (tomado aqui como sinônimo de conhecer) "é sempre ação efetiva que implica em invenção de saberes/acontecimentos/devires. Essa invenção é emergência dos acoplamentos humanos em seus devires consigo mesmos e com o meio de forma dinâmica e criadora." Dessa forma, acreditamos que proporcionar interações e troca de saberes e experiências com os participantes representaria um esforço no sentido de promover aprendizagem situada e condizentes com os pressupostos defendidos pelos autores. Se conhecer é o resultado do processo de viver e "inventar" saberes coletivamente, então são nas interações que podemos observar o conhecimento sendo construído.

Continuando com nossa análise da questão 5, direcionemos nosso olhar agora para o item B. Aqui, chama-se a atenção do aluno para o fato de que a formiga manda uma mensagem desaforada para La Fontaine, caso ele fosse encontrado por lá. Além disso, o enunciado não exige ou demanda uma resposta do aluno para explicar o motivo da raiva da formiga, mas pergunta se o mesmo conseguiria pensar em alguma razão para isso, numa relação discursiva não de imposição ou exigência, mas de diálogo e familiaridade. Aqui, esperávamos que as respostas fossem bastante diversificadas, já que se podia atribuir a frustração da formiga ao sucesso da cigarra, à sua própria recompensa insuficiente ou a ambos. Assim, citamos abaixo algumas respostas interessantes que obtivemos ao item B da questão 5:

P14: Na história original de La Fontaine, a formiga trabalha o outono inteiro e se dá bem, diferente da cigarra. Já nessa história quem se dá bem é a cigarra, é como se o autor original mentisse para a formiga causando raiva nela.

P3: Que ela está revoltada por que a cigarra não fez nada e conseguiu muita coisa com a voz dela e a formiga não, por que trabalhou e não conseguiu nada.

P1: Porque ela trabalhou feito louca e a cigarra que passou o outono se divertindo ficou melhor que ela.

P6: Sim, a formiga está brava pois na fábula de La Fontaine ela trabalha e tudo que ganha é comida, enquanto a cigarra fica rica.

P9: Sim, porque La Fontaine ensinou em sua versão da fábula que trabalhar em excesso traz benefícios.

P5: Acho que a formiga tinha raiva de La Fontaine por ter feito a cigarra muito feliz e ela apenas trabalhando.

P8: A formiga ficou frustrada pois enquanto ela trabalhava a cigarra não se deu ao trabalho de fazer o mesmo.

É pertinente observar que a maioria das respostas (mesmo entre aquelas que ficaram de fora da análise) referenciaram diretamente a fábula de La Fontaine, seja mencionando o nome do autor, seja recategorizando sua fábula: "na fábula original", "sua versão da fábula", "na outra fábula", "na fábula de La Fontaine". Koch (2004, p. 42) afirma que há intertextualidade quando "a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos." Assim, podemos dizer que na compreensão da fábula/paródia, mais do que em outros casos em que ocorre intertextualidade, o conhecimento do intertexto se torna crucial para a compreensão da história, já que a mesma foi construída como paródia, ou seja, para imitar ou satirizar o texto original, num contraponto claro a este.

Na verdade, somos da opinião de que, mesmo quando a referência à fábula original não está expressa claramente na resposta do aluno, o intertexto está presente de forma implícita, tendo em vista que a fala final da formiga só faz sentido para aquele que conhece a fábula original, já que o desfecho da nova fábula se contrapõe ao desfecho da fábula original. Assim, analisando-se as respostas dos alunos, podemos observar que os participantes **P14**, **P6**, **P9** e **P5** mencionam diretamente o intertexto em suas respostas, ao mencionar o autor La Fontaine, enquanto **P3**, **P1** e **P8** não o fazem, apesar de, em suas respostas, demonstrarem conhecer a fábula original. Curioso notar que **P5** mescla as duas histórias, ao mencionar que a formiga teria raiva do autor por ter feito a cigarra feliz, enquanto ela apenas trabalhava, ou seja, seria infeliz. Para a participante, seria como se La Fontaine fosse responsável direto pelo destino das personagens tanto na primeira como na segunda história.

Uma discussão bastante pertinente que surgiu da questão analisada diz respeito às concepções de trabalho e lazer, bem como as consequências dos mesmos em nossas vidas. Para a fábula original, o trabalho traria apenas benefícios, enquanto o ócio representou a perdição da cigarra. Na fábula paródia, por sua vez, os participantes apontaram uma espécie de "inversão" de valores, já que, para a maioria deles, a formiga foi injustiçada, enquanto a cigarra foi premiada por seu ócio. Tal constatação fica nítida ao observarmos a resposta, por exemplo, de **P14**. Para a participante, La Fontaine mentiu para a formiga, já que na história clássica ela seria recompensada, enquanto na segunda versão da fábula ela sofre uma injustiça. Opinião semelhante pode ser observada na resposta de **P3**, **P1**, **P6**, **P9** e **P8**. Para estes, também houve uma injustiça, já que a cigarra não havia merecido sua recompensa.

Curioso observar que **P6** afirma, em sua resposta, que "tudo o que a formiga ganhou" foi comida, sendo que na história original, comida seria justamente a recompensa

almejada pelas personagens. Poderíamos dizer, assim, que a participante efetuou uma recategorização para o referente "comida": enquanto na história original a comida (juntamente com a tranquilidade e o conforto do lar/toca durante o inverno) seria a recompensa pelo seu esforço e trabalho árduo, na nova versão da fábula, a mesma comida, fruto também de um trabalho penoso e intenso, torna-se uma punição, um sinal de ingratidão do destino (ou de La fontaine?).

Segundo Silva e Custódio Filho (2013, p. 64), as recategorizações podem dizer respeito à "forma como se depreende o projeto argumentativo de um enunciador a partir de suas escolhas referenciais." Dessa maneira, poderíamos dizer que temos dois projetos argumentativos distintos elaborados por dois diferentes autores: enquanto La Fontaine intencionava valorizar o trabalho e condenar o ócio, o autor da fábula paródia buscou mostrar que é possível enxergar mérito e esforço no comportamento da cigarra, já que a mesma possuía talento e teve coragem de acreditar na sua arte, sendo, assim, recompensada.

Essa discussão, inclusive, tornou-se pauta das interações observadas durante a oficina de leitura número 1, da qual trazemos a seguir o **excerto 7**:

EXCERTO 7

P7: Eu acho que ela [a formiga] talvez esperava que a cigarra, tipo, não recebesse nada, não fosse recompensada, porque ela não fez nada e que ela tivesse mais, tipo, mais coisas, o que não foi o caso.

P1: Professor, eu posso dizer a verdade? A verdade é que essa formiga é muito egoísta. Porque ao invés dela ficar feliz porque a amiga dela tá super bem da vida e que ela não vai passar fome no inverno, ela simplesmente ficou com inveja da cigarra.

P11: Eu não diria que era inveja. É porque dá um pouco de raiva quando você trabalha, trabalha muito, e outra pessoa que não fez, tipo, quase nada, ganha muito mais. Eu acho que ela se sentiu um pouquinho frustrada.

P9: A cigarra fez! [trabalhou] Só que a cigarra fez no ramo dela, com coisa que ela gostava!

P1: Porque tipo assim, a formiga trabalhou e ela teve, ela recebeu a recompensa dela, que ela não vai passar fome no inverno, pelo contrário, ela vai ficar bem cheinha lá na casinha dela, só que a cigarra vai ficar famosa.

P2 [no chat]: Mereceu não. Mas professor, é assim. Tem gente q morre de trabalhar e mal tem uma comida pra comer.

P11 [no chat]: P2 é comunista.

P10 [no chat]: P2 apoia os pobres.

P2 [no chat]: E ven uns cara aí fazendo dancinha e ganha mto dinheiro.

P6: Ei, tio, cada um colhe o que planta.

Conforme frequentemente temos lembrado neste trabalho, um dos nossos objetivos com as oficinas de leitura foi promover o texto ao status de evento (BEAUGRANDE, 1997) e proporcionar interações que tenham os sujeitos como agentes na

produção de sentidos e conhecimentos, apoiando-nos nos princípios da sociocognição. Dessa forma, poderíamos dizer que o trecho do debate que trouxemos para esta análise exemplificaria muito bem nosso intuito. Temos aqui alunos negociando sentidos e expressando sua visão de mundo a respeito de comportamentos sociais, da relação entre trabalho e recompensa, da sociedade contemporânea e de sistema financeiro e político, num ambiente de respeito às ideias diferentes e às visões de mundo particulares.

Notemos que **P7** expõe sua visão de que a cigarra não mereceria nenhuma recompensa, porque não havia trabalhado (desconsiderando cantar e tocar como sendo um trabalho também). **P1**, por sua vez, foca na questão da aceitação e na amizade que deveria perpassar a relação entre esforço e recompensa. **P11** demonstra concordar com **P7**, demonstrando também acreditar que apenas o trabalho tradicional seria digno de recompensa (ou pelo menos mereceria uma recompensa maior). **P9** traz para a discussão a ideia de que a cigarra mereceu aquilo que ganhou, já que também trabalhou, com a diferença que foi num ramo diferente, com o qual ela tinha afinidade e talento. **P1** complementa, de certa forma, a visão de **P9**, pois afirma que as duas tiveram suas recompensas, tiveram os frutos de seus trabalhos. Nesse momento, percebemos que **P2** traz para a discussão uma realidade contemporânea e bastante pertinente no debate geral a respeito das novas relações de trabalho: a emergência dos *influencers* e produtores de conteúdo para plataformas digitais, como *instagram*, *Tik Tok* e *Youtube*. Para a participante, não é justo que um produtor de conteúdo, que dança e grava vídeos curtos de maneira leve e cômica, ganhe mais do que aquele que possui um emprego formal ou tradicional. Após sua fala, as participantes **P10** e **P11** gracejam a respeito do posicionamento de **P2**, trazendo ao debate a noção estereotipada que frequentemente se tem a respeito do comunismo, como apoio à camada mais pobre da população ou insatisfação contra o sistema capitalista. Finalmente, numa visão que simpatiza com o pensamento de **P9** e **P1**, a participante **P6** arremata ao dizer que cada um obteve aquilo que lhe era merecido, como se cada esforço houvera sido digno justo: cada um colhe o que planta.

Dessa forma, retomando o que foi dito a respeito da teoria dos biólogos Maturana e Varela (1995) sobre o aprendizado dos seres vivos, poderíamos crer que as interações expostas acima, em maior ou menor grau, promoveram "acoplamentos estruturais" em seus participantes, na medida em que reforçaram ou induziram a mudanças de opiniões e crenças e a conhecer novos posicionamentos e maneiras de se estar e ver o mundo. Lembremos que, para os autores, viver é conhecer, aprender, adaptar-se e reconstruir-se no mundo. Aqui, é

inevitável lembrarmos-nos da conhecida frase de Guimarães Rosa, em *Grandes Sertões Veredas*: Viver é um rasgar-se e remendar-se.

Assim, acreditamos que conseguimos ilustrar, mesmo que minimamente, a riqueza de interações, diálogos, aprendizados, conhecimentos, sentidos e significados que foram construídos durante a primeira oficina de leitura. A pequena análise que fizemos ao longo das últimas seções talvez possa ter produzido em nosso leitor um quadro estanque daquilo que almejamos com nossa proposta. Dessa forma, com o intuito de continuarmos a ilustrar nossa pesquisa, daremos procedimento à análise da atividade 4 - "Um ponto de vista ou a vista de um ponto?".

4.4 Atividade 4: Um ponto de vista ou a vista de um ponto?

Nesta seção, descreveremos o processo de criação da quarta oficina de leitura, intitulada "Um ponto de vista ou a vista de um ponto?", a qual foi elaborada a partir do texto gerador *A outra noite*, do escritor Rubem Braga, e que faz parte da ADR - Inicial de 2020. Além disso, faremos também a análise das respostas dos alunos a algumas questões do caderno de atividades e das participações/interações dos mesmos durante as oficinas de leitura.

Conforme mencionamos anteriormente, escolheram-se, para estas análises, as oficinas 1 e 4, por acreditarmos que representariam bem as teorias sobre as quais estamos nos apoiando e pelas características do encontro em si, em que as gravações tiveram melhor qualidade técnica e mais participações dos alunos. Dessa forma, daremos prosseguimento à análise das oficinas explicando, na seção seguinte, como se deu o processo de criação da nossa quarta atividade ou metatexto didático, que serviu como base a oficina número 4.

4.4.1 O percurso de elaboração da atividade 4

A quarta atividade de leitura foi pensada a partir do texto gerador *A outra noite*, que é uma crônica do escritor brasileiro Rubem Braga. Conforme expusemos em seção anterior, todos os textos geradores fazem parte da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial, a qual foi aplicada nas turmas de nono ano no início de 2020. Assim, a partir de cada texto gerador, desenvolvemos nossos metatextos didáticos.

A seguir, podemos ler a crônica *A outra noite*, que serviu como base para nossa oficina de número 4, juntamente com a ilustração que escolhemos para acompanhar o texto:

Figura 9 - Crônica A outra noite

A Outra Noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enlazaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.



Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

- O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlazarada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

-Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

-Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

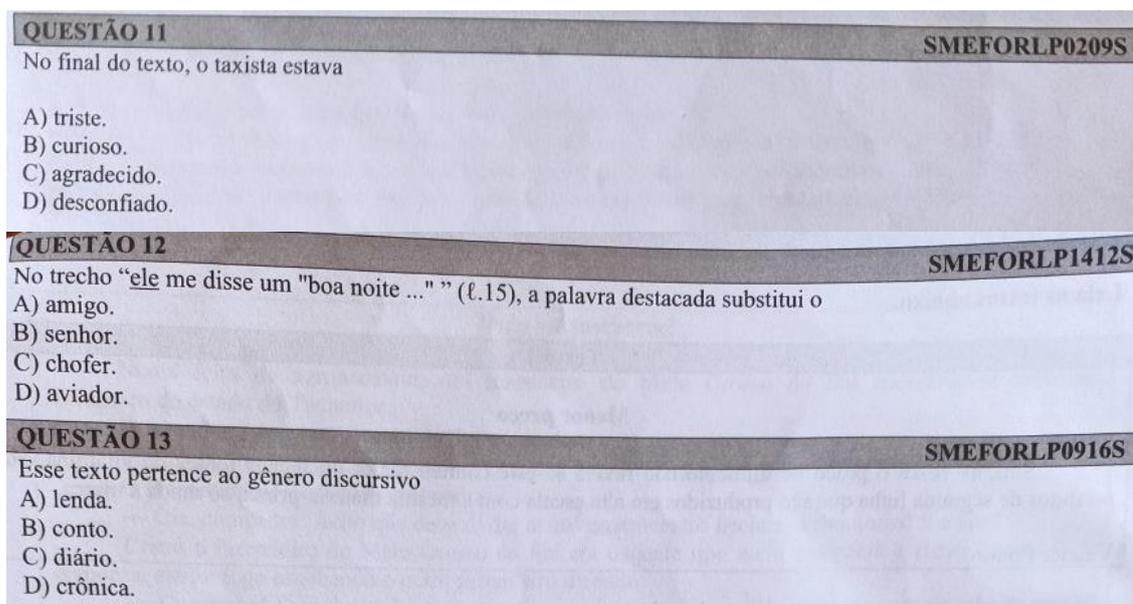
Disponível em < <https://www.pensador.com/frase/OTY1OTM4/> >

Fonte: Caderno de atividade do aluno

Como podemos observar, é um texto relativamente curto, mas com uma vasta possibilidade de abordagens e tratamentos, seja do ponto de vista do gênero, da temática ou dos próprios aspectos gramaticais. Escolhemos, para acompanhar o texto, uma ilustração que representa exatamente como se deu a conhecer as duas noites, por parte do narrador: temos a imagem de uma noite enlazarada vista por cima das nuvens, provavelmente numa viagem aérea.

Originalmente, o referido texto serviu como base para a elaboração de três questões da ADR, que podem ser vistas abaixo:

Figura 10 - Questões 11, 12 e 13 da ADR - Inicial de 2020



Fonte: Caderno do aluno da Avaliação Diagnóstica de Rede - Inicial, aplicada em 2020

Assim, teríamos três questões na avaliação elaboradas com o intuito de verificar três descritores distintos: questão 11 - D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; questão 12 - D1 - Localizar informações explícitas em um texto; questão 12 - D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Reparemos que, novamente, o texto é aqui usado apenas como pretexto para abordar os descritores. Seu conteúdo, suas ideias, os assuntos e acontecimentos narrados não importam, a história e as relações estabelecidas entre os acontecimentos e os personagens não são levados em conta, apenas as habilidades de leitura. Dessa forma, poderíamos mesmo dizer que qualquer texto serviria aos propósitos de quem elaborou a prova, já que o mesmo não é abordado. Além disso, observemos que o estudo do gênero textual, que tem promovido excelentes pesquisas e trabalhos por parte de pesquisadores da Linguística Textual, é tratado apenas de forma classificatória, em que se pede que o aluno identifique o gênero de acordo com as características textuais ou formais.

Optamos por criar um metatexto didático a partir da referida crônica por acharmos, primeiramente, que ela é uma obra belíssima e de bastante sensibilidade, representante entre as melhores crônicas da literatura brasileira. Além disso, é um texto de um dos maiores escritores do país, um dos grandes nomes da nossa literatura. A maneira como o texto foi abordado na avaliação, acreditamos, representaria uma das principais críticas que fazemos ao ensino de leitura nas escolas: tratar o texto como um meio para se abordar

determinados assuntos, ignorando seu conteúdo e as interações que seriam possíveis a partir dele.

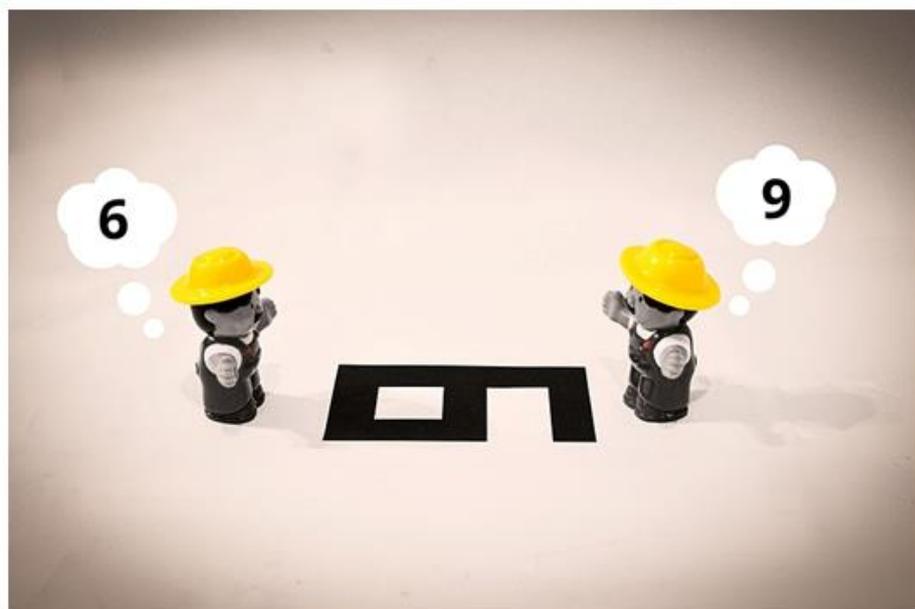
Sabemos que uma avaliação diagnóstica como essa tem como objetivo verificar o nível de leitura dos alunos de uma turma, com o intuito de traçar estratégias e intervenções pedagógicas. No entanto, acreditamos que é possível que o professor retome o texto, a avaliação diagnóstica, com seus alunos e promova um trabalho que vá além do proposto na prova. Dessa forma, ancorados nas teorias e pressupostos que estamos defendendo desde o início desta dissertação, esperamos que o metatexto didático possa servir como mais uma opção para que o professor aborde o ensino de leitura em sala.

Assim, após a escolha da crônica *A outra noite* como texto gerador para a oficina 4, passamos à escolha de um tema, o qual serviria como norte para o desenvolvimento da atividade como um todo e para as escolhas de textos e recursos multimodais. O tema escolhido, então, foi "ponto de vista", já que o desenrolar da crônica parte da ideia de que o narrador havia visto as "duas noites" de que fala a crônica. Assim, seria do conhecimento do narrador o fato de que (1) uma bela noite com lua cheia ou (2) uma noite feia e enlameada seria uma questão de ponto de vista, literalmente: se vista do alto, acima das nuvens, ou se vista do chão.

A partir desse pensamento, de que uma realidade pudesse ser vista ou interpretada de duas formas, a depender de quem observa e do ponto de vista de onde se observa, batizamos nossa atividade de "Um ponto de vista ou a vista de um ponto?". Assim, esperamos instigar os alunos a refletirem sobre o título, que as vezes um ponto de vista existe por conta das posições distintas em que se encontram os observadores, seja sob o aspecto físico/geográfico, seja num nível mais abstrato.

Em seguida às reflexões acima, partimos para a elaboração da introdução da atividade, o que julgamos uma parte essencial do Metatexto Didático, pois é onde apresentaremos o tema, iniciaremos a conversa com o aluno e faremos as predições que permitirão as primeiras inferências dos estudantes. Após a introdução da atividade, que buscava provocar a reflexão no aluno a respeito dos motivos que fazem as pessoas terem visões e pensamentos diferentes a respeito de fenômenos do mundo, trouxemos uma ilustração aparentemente simples, mas que sintetizava nosso argumento inicial:

Figura 11 - ilustração utilizada na atividade 4



Fonte: Caderno da atividades dos participantes

Na introdução de nossa atividade, provocamos os alunos com o seguinte trecho:

Muitas vezes entramos em desavença com amigos, conhecidos e familiares por discordarmos deles em determinados assuntos. Temos nossas convicções e crenças, as quais, por vezes, diferem das convicções e crenças dos outros. Será que é simplesmente uma questão de estar certo ou errado? Ou será que não estamos compreendendo o **ponto de vista** do outro?

Dessa forma, acreditamos que a ilustração acima complementaria o raciocínio iniciado na introdução, ao retratar imageticamente a ideia de que um mesmo objeto (ou fenômeno da realidade) pode ser interpretado de maneiras diferentes, sem que isso implique uma visão correta ou errada.

Sobre a imagem acima, elaboramos a seguinte questão:

Figura 12 - Questão 1 da oficina de leitura 4

1 - Podemos observar que os dois homens representados na imagem estão dialogando e ao mesmo tempo discordam sobre um determinado assunto.

a – O que podemos entender sobre a leitura desse texto imagético? Qual seria o motivo do desentendimento desses homens?

b – Você acha que a posição em que eles se encontram influencia na visão de cada um? Por quê?

c - Na sua opinião, é possível dizer que um deles está certo? O que eles poderiam fazer para solucionar o problema gerado pelo **ponto de vista**. Justifique.

Fonte: caderno de atividades do aluno

Com essa questão, objetivamos mediar o olhar do aluno para a interpretação da imagem e promover a reflexão a respeito de como lidar numa situação como essa. Aqui, vamos comentar sobre algumas respostas interessantes que obtivemos ao item C da questão 1:

P6: Os dois estão certos; eles poderiam trocar de lugar , para que pudessem entender um ao outro.

P14: Não. Concordar que não tem só uma resposta certa.

P5: Não, fiquem do mesmo lado, ou então não tem solução para isso.

P1: Não, um ir para o lado do outro, assim eles viriam uma coisa só.

P12: Não, trocar de lugar e ver que os dois estão certos.

P4: Não; pegasse ou número igual e botasse um traço embaixo, viraria o 6 e o outro o 9. Essa é a minha solução ou os dois ir no mesmo lugar.

Percebemos que as "soluções" para o impasse entre os dois homens da ilustração passam por medidas variadas, as quais podem refletir um posicionamento ou postura diante de situações mais complexas do que a representada na imagem. O primeiro fato observável é que todos os participantes consideram a inexistência de um ponto de vista correto, assim, os dois estariam igualmente certos. Ao se analisar as implicações disso, poderíamos dizer que tal

atitude representaria flexibilidade, no sentido de compreender que a realidade pode ser interpretada de mais de uma forma.

Quanto a uma possível solução para o impasse, percebemos uma variedade interessante de respostas: (1) os homens poderiam trocar de lugar, para que pudessem perceber que ambos estão corretos; (2) os homens poderiam simplesmente aceitar que não existe um ponto de vista correto e lidarem com isso; (3) os homens poderiam ficar do mesmo lado, escolhendo um ponto de vista único e suprimindo a visão contrária; e (4) poderia se desenhar um novo número, dessa vez marcando embaixo a referência para leitura, o qual poderia representar o 6, enquanto o outro, também com uma marcação, poderia representar o 9.

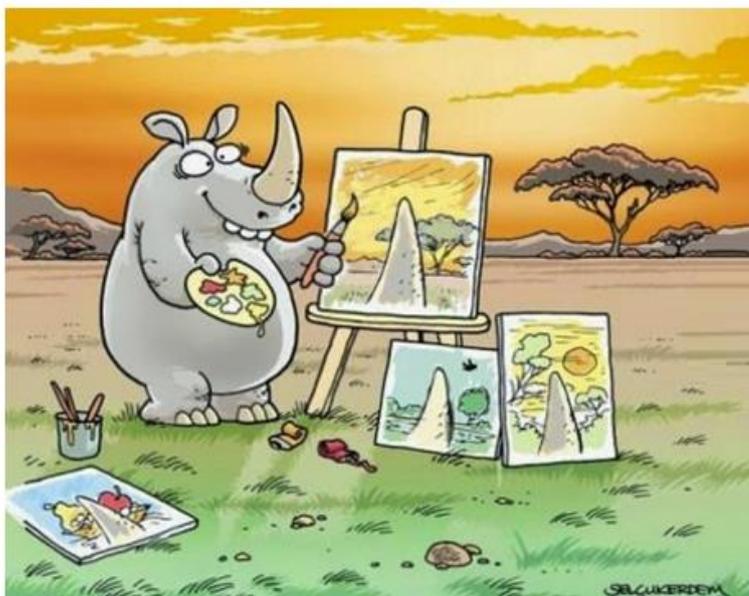
Curioso observar que as possíveis soluções dadas pelos participantes para o impasse ilustram justamente aquilo que a imagem representa: diferentes visões acerca de um mesmo fenômeno. Assim, durante a discussão que se travou a respeito da ilustração, os participantes leram suas soluções e ouviram as ideias dos demais colegas, numa troca de interações, novamente, permeada por respeito às opiniões contrárias e pela construção e negociação de sentidos. Acreditamos assim que o relato aqui descrito ilustra nossa busca pelo ensino de leitura à luz do texto como evento (BEAUGRANDE, 1997), já que corrobora com nossa perspectiva de uma cognição situada (MARCUSCHI, 2007), em que o conhecimento emerge das ações e interações dos sujeitos sobre o texto e com o entorno, representado pelo contexto e pelos demais participantes desse evento.

Sobre isso, julgamos pertinente citarmos o que diz Demo (2002) a respeito do ato de conhecer. Para o autor, a capacidade de descobrir, conhecer, implica em "desconstruir e reconstruir a realidade" (DEMO, 2002, p. 43). Dessa constatação, podemos entender que a complexidade do aprender passa pela negociação de sentidos, do desequilíbrio de interagir com o outro e com o mundo, de viver e descobrir enquanto atuamos com e na linguagem. As discussões que presenciamos e vivenciamos demonstram isso, que aprendemos com e por causa do outro, desequilibrando-nos e reconstruindo-nos.

Ainda analisando-se o processo de criação da atividade 4, julgamos que a questão 2 merece algumas considerações. Trouxemos para a atividade 4 uma outra ilustração, dessa vez com o objetivo de discutirmos como se dá a construção de nosso ponto de vista e nossa forma de encararmos o mundo. Além da imagem, elaboramos também um texto para dialogar com a ela e provocar reflexões nos alunos. Assim, observemos a figura abaixo:

Figura 13 - texto e ilustração utilizados na atividade 4

Muitas vezes, a maneira como enxergamos o mundo difere da maneira de outras pessoas, devido às nossas vivências, leituras, experiências, interações com os outros, nossa criação, crenças, cultura etc. Isso não quer dizer necessariamente que um **ponto de vista** seja correto ou melhor que o outro, mas apenas diferente. Vamos analisar a charge abaixo e descobrir como ela pode acrescentar à nossa discussão:



Disponível em: <<https://littlelust.wordpress.com/2011/08/12/rinoceronte-pintor/>>

Fonte: caderno de atividades do aluno

Na ilustração acima, discutiu-se sobre como a pintura do rinoceronte seria, na verdade, uma metáfora para um ponto de vista a respeito da realidade. Nossa forma de ver o mundo, a partir dessa metáfora, seria "moldada" por nosso chifre, que representaria as crenças, interações, valores, experiências, vivências, leituras etc que tivemos ao longo de nossa vida. Dessa forma, queríamos que os alunos discutissem até que ponto a realidade seria exterior e independente dos sujeitos ou (re)criada por nós ao longo de nossa ontogênese. Assim, ao discutirmos a imagem acima, bem como a questão da atividade que tratava da ilustração, produziram-se comentários bastante interessantes, dentre os quais destacamos alguns a seguir no **excerto 8**:

EXCERTO 8

Pesquisador: Mas por quê que não tá errado o jeito dele ver o mundo?

P9: Porque o chifre tá na frente, essa é a visão dele do mundo, ele viu a vida todinha dele assim, com o chifre na frente.

P7: Não sei se, tipo assim, realmente... tipo assim, não é que tá errado, mas todo mundo sabe que não tem um grande chifre ali naquela paisagem, apesar de pra ele

ter, pra todo mundo não tem, tipo, não to dizendo que tá errada a visão dele, mas não tem aquilo ali realmente.

As duas falas das participantes acima sintetizam as duas opiniões gerais que se formaram a respeito da ilustração do rinoceronte pintor: boa parte dos participantes afirmaram que o jeito de enxergar o mundo do rinoceronte estava correto, já que a característica que distorce sua visão é uma coisa particular, sobre a qual ele não tem culpa. Por outro lado, alguns participantes afirmaram que, mesmo sendo o chifre uma particularidade do animal, algo pelo que ele não optou, o que ele vê não é a realidade objetiva.

A partir das opiniões acima, o pesquisador levou então a discussão para o simbolismo que aquele chifre do rinoceronte poderia representar, como uma metáfora para além da parte do corpo em si, o que pode ser visto no **excerto 9**:

EXCERTO 9

Pesquisador: Ele não sabe. Então ele tá lá, morto de feliz pintando, sem saber que aquela coisa que tá atrapalhando a visão dele é dele mesmo. Então será, trazendo aqui pra metáfora, será que nós também temos um chifre que tá atrapalhando nossa visão da vida? O que é que cês acham?

P7: Eu acho que todo mundo tem, né?

P8: Eu não consigo levar a palavra chifre a sério.

P9: Eu tenho um chifre pra socialização, assim, eu não consigo socializar.

P12 [no chat]: Eu tenho chifre de inseguranças.

P11 [no chat]: Eu tenho vários.

Pesquisador: O importante é que vocês percebam que o chifre aqui é alguma coisa que lhe atrapalha de ver o mundo como ele é, ok?

P7: O chifre também pode ser outra pessoa, né?

Pesquisador: Também.

P7: Vamos dizer que os seus pais impedem você de, sei lá, ter uma religião que você quer ter, e eles te forçam a ter aquela. Eles fazem você ver o mundo pela aquela religião, não de outra forma.

P1: Professor, que nem a mulher que o senhor disse que terminou com um cara porque ele votou em tal candidato. Se ele tivesse insistido em ficar com ela, dizendo que não ia mais votar nele e tudo o mais, seria um chifre na vida dele, sabe, que ele ia pensar do jeito dela.

P9: Acho que o meu maior chifre... maior chifre, isso tá muito engraçado... [risos] mas enfim, é porque eu era aquela criança perfeitinha, sabe, dos meus pais e da minha família, e aí eu fui crescendo e fui deixando de ser, eu fui errando né, normal, aí sei lá, toda vida que eles diziam algo, eu acabei me retendo muito, tipo, eu quero fazer alguma coisa e eu não faço, porque eu fico "Será que fulano vai olhar assim pra mim?".

Optamos por trazer uma parte significativa da discussão acima, pois acreditamos que foi um momento bastante importante da oficina, em que quase todos os participantes interagiram (infelizmente não há espaço para transcrever todas as interações). Percebamos que a conversa tomou um rumo bastante inesperado, já que, a princípio, o pesquisador

esperou falar sobre sentimentos, crenças ou ideologias. Os participantes, porém, levaram a metáfora para esferas bastante específicas e não previstas.

É possível afirmar, porém, que os alunos compreenderam a metáfora por trás do chifre do rinoceronte, fato percebível através de suas falas e explicações: "eu tenho vários", "todo mundo tem", "eu tenho um chifre de inseguranças". A partir da pergunta de **P7** (O chifre também pode ser outra pessoa, né?), porém, a discussão cresceu e mais alunos participaram com contribuições e relatos. A beleza da interação, acreditamos, partiu justamente da complexidade de leituras e olhares diferentes trazidos pelos participantes.

Conforme relatamos na seção do referencial teórico a respeito de leitura como fenômeno complexo, trabalhar com a previsibilidade de interpretações e parâmetros definidos *a priori* vai contra nossa crença de que o texto é inesgotável e que o mesmo é atualizado a cada leitura, a cada interação, a cada resignificação. Sendo a leitura um sistema complexo, como a transcrição acima das nossas discussões tem nos alertado, devemos ter em mente que trabalhamos com um fenômeno que tem como características a *dinamicidade*, a *não-linearidade*, o *caos*, a *imprevisibilidade* e a *adaptabilidade* (FRANCO, 2011).

Ainda a respeito do processo de criação de nossa atividade, trouxemos mais dois textos para tratarmos sobre pontos de vista e respeito às diferenças, sendo um desses textos a crônica *A outra noite*, a qual já mencionamos anteriormente. O outro texto escolhido foi a parábola indiana *Os cegos e o elefante*. Com os citados textos, trabalhamos, além da compreensão textual e leitura, outros aspectos linguísticos, tais como gêneros textuais, conjunções, elementos da narrativa, dêiticos e advérbios. Os textos mencionados, bem como as demais questões, podem ser vistas em anexo a este trabalho.

Para encerrarmos esta seção de exposição do processo de criação da atividade 4, gostaríamos de apresentar a última questão, que a nosso ver funcionou como um arremate para a discussão principal que viemos travando ao longo do metatexto didático. Assim, escolhemos a palavra "diálogo" para representar o caminho e o meio pelo qual poderíamos conviver através das diferenças e do fato de que não sabemos tudo. Dessa forma, a verdade seria construída através do conhecimento e da solidariedade.

Vejamos a questão abaixo:

Figura 14 - Questão 12 da oficina de leitura 4

12 - Você percebeu que temos na crônica dois pontos de vista a respeito de um mesmo fato? O do taxista e o do narrador. Na verdade, um não anula o outro, nem temos a existência de um ponto verdadeiro e outro falso: os dois pontos de vista são diferentes, mas corretos. Assim como na crônica ou na história dos cegos e do elefante, muitas vezes, quando discordamos do ponto de vista de outra pessoa, apenas nos falta a humildade de reconhecer que nós não sabemos tudo (ou que o outro não sabe tudo). Dessa forma, devemos reconhecer que o diálogo é uma ferramenta importantíssima para expandir nosso ponto de vista e para ajudar o próximo a expandir o seu próprio.

Analisando a atividade como um todo, marque as palavras que podem servir como tema para nosso encontro de hoje e justifique algumas de suas escolhas.

- Flexibilidade
- Rigidez
- Empatia
- Intransigência
- Falha
- Frustração
- Humildade
- Certeza
- Verdade
- Negociação

Fonte: Caderno de atividades dos participantes

Como podemos observar, nossa última questão foi estruturada da seguinte forma: primeiramente um texto/epílogo reflexivo que aponta para o ponto de diálogo entre os dois textos principais escolhidos para a atividade e que também recapitula a ideia principal defendida durante a oficina: a de que pontos de vista são, na verdade, construções que podem ser revistas, repensadas e não são capazes de dar conta da realidade.

Em seguida trazemos uma lista de palavras que, de alguma forma, poderiam ser associadas à oficina, para que os alunos escolhessem dentre elas as que julgassem representativas das discussões tratadas naquele dia, justificando as que consideravam mais importantes. Com isso, objetivamos por em prática as ideias discutidas durante o metatexto didático, já que, provavelmente, os participantes escolheriam e defenderiam palavras/ideias diferentes uns dos outros e veriam como na realidade cada um teve um olhar diferente para o mesmo acontecimentos, ainda que cada um estivesse correto à sua maneira.

Dentre as palavras e justificativas que recebemos, transcrevemos abaixo algumas delas:

P4: Liberdade de se expressar.

P12: Empatia - se colocar no lugar do outro.

P1: Falha - todos falhamos; Respeitar a opinião alheia; Aprender sobre o que falamos.

P14: Liberdade, porque precisamos ter a liberdade de achar o que queremos, ver o mundo do jeito que a gente quiser.

P6: Conhecimento para nos ajudar no futuro; Falha, temos que aprender a perder.

P8: Empatia de pensar no lado da outra pessoa.

P7: Flexibilidade: temos que tentar entender o lado do outro; Humildade em saber que errou e admitir; negociação: negociar a opinião e ponto de vista.

P11: Liberdade de falhar e aprender; Conhecimento - ter a oportunidade do conhecimento todos os dias

Podemos perceber que, de fato, houve muitas respostas e justificativas para tratar da questão em análise. Na verdade, tal fato era esperado e, inclusive, desejável, pois estamos lidando com sujeitos complexos por si só, com histórias e visões de mundo diversas. Foi um momento riquíssimo de troca de experiências e autodescoberta. Assim, enquanto os participantes liam e explicavam as palavras escolhidas por eles, durante a oficina de leitura, foi possível que os demais participantes conhecessem o ponto de vista do outro e suas razões e motivações. De fato, obtivemos muitas respostas interessantes, que, certamente, serviram para atualizarmos nossa visão de mundo.

Encerramos esta seção retomando a palavra "negociação", mencionado pela participante **P7**. Para nós, que buscamos apoiarmo-nos na perspectiva sociocognitivista da língua, negociar é uma palavra bastante simbólica, pois o fazemos a todo momento através da linguagem. Negociamos sentidos, pontos de vista, ideias e conhecimentos, atualizamos nossos conceitos numa negociação linguajeira com o outro e com os textos. Dessa forma, acreditamos que nossas oficinas de leitura, apoiadas em metatextos didáticos, cumpriram seu objetivo de promover interações e diálogos temáticos, tendo como base o texto visto como evento (BEAUGRANDE, 1997). Sabemos, entretanto, que deixamos brechas e espaços para melhorias e adaptações, como qualquer atividade que é construída durante o próprio fazer.

Conforme já dissemos anteriormente, não pretendemos oferecer um método ou respostas, mas apenas possibilidades, que podem e devem ser adaptadas, questionadas, revistas e planejadas de acordo com os contextos e as demandas que forem surgindo. Isso é

pensamento complexo e, segundo nos afirma Morin (2005, p. 102), a complexidade deve ser vista como "o desafio, não a resposta."

Na seção seguinte, discutiremos brevemente a respeito de como a ADR aborda o gênero textual e de que maneira nós reformulamos a questão referente a gêneros para que ela tenha uma abordagem mais condizente com as perspectivas mais recentes da LT.

4.4.2 A crônica e a questão do gênero textual

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais, tanto no Brasil como no exterior, vem observando uma explosão de trabalhos e pensadores a seu respeito. Segundo o autor, o estudo do gênero textual como uma classificação ou rótulo para uma estrutura linguística, herdeira da tradição aristotélica, está em desuso e hoje tem-se uma visão muito mais multidisciplinar a seu respeito. Assim, "a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral" (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Uma visão interessante e mais recente que se tem a respeito dos gêneros textuais, ainda segundo Marcuschi (2008), é a de que o gênero possui determinação muito mais pela função do que pela forma. Além disso, os gêneros são entidades dinâmicas, com limites e demarcações fluidas. Assim, ao tratarmos de gênero textual nas aulas de língua portuguesa, apoiando-nos no pensamento de Bakhtin (2002), é preciso compreendermos que não podemos tratar de gêneros independentemente da realidade social e da sua relação com as atividades humanas.

Assim, ao analisarmos as questões da ADR referentes à crônica, chamou-nos atenção, em um primeiro momento, a questão 13, que visava a cobrar dos estudantes que identificassem o gênero discursivo a que pertencia o texto *A outra noite*.

Reparemos, observando novamente a figura 10 da seção anterior, que a questão em análise simplesmente pede para que o aluno marque a opção correspondente ao gênero textual do texto lido, sem nenhuma contextualização ou análise. Sabemos que a ADR é um teste que visa a aferir os conhecimentos dos alunos, com objetivo de diagnosticar turmas e elaborar um perfil das escolas e dos alunos. Assim, admitimos que a função do teste não é explicar os conceitos de gênero textual ou as características dos gêneros das opções trazidas na questão. No entanto, nossa crítica se dá ao uso de matrizes de avaliação (no caso, as

habilidades definidas em descritores) como matrizes de ensino, como se o objetivo do ensino de leitura fosse treinar alunos para responder a habilidades prefixadas.

Ao trabalhar gênero textual em sala de aula, é importante que o professor esteja atento às teorias da Linguística Textual que tratam do assunto, para que possa fugir da abordagem de gênero como mera classificação ou rotulagem de textos de acordo com sua forma, tal qual como é feito na questão em análise da ADR. Para Bazerman (2005), os gêneros textuais, mais do que uma mera classificação textual ou de uma forma típica, são uma forma de vida. Assim, para o autor, devemos adotar a visão sociodiscursiva como mais adequada para compreendermos a forma como os falantes vivenciam os gêneros textuais. Para Bazerman (2005, p. 32):

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com decorrer do tempo.

Dessa forma, apreendemos de tal afirmação que a abordagem do gênero textual como mera rotulação de estruturas linguísticas, tal qual no enunciado da questão 13 da ADR, deixa de tratar o gênero como manifestação sociocultural, como produto da situação e carregado de significados e recursos ligados ao contexto dos sujeitos participantes do evento textual. Por essa razão, decidimos reformular, na atividade que viria a compor o metatexto didático, a abordagem do gênero textual, de modo a promover uma discussão mais significativa a respeito dos aspectos que perpassavam a estrutura textual e a função e representação social do gênero em análise, no caso, a crônica.

Assim, reformulamos a questão que tratava do gênero textual para a seguinte:

Figura 15 - questão 11 da Oficina de leitura 4

11- O texto que você leu se trata de uma **crônica**. Não tão fáceis de serem definidas, mas bastante agradáveis de se ler, as crônicas formam um gênero literário bastante popular e produzido no Brasil. Entre suas características, podemos citar uma visão poética, particular ou criativa do autor sobre acontecimentos ou fatos do cotidiano. A crônica pode ser argumentativa ou narrativa, aproximando-se bastante do gênero conto. A respeito da crônica lida, qual o fato inusitado ou poético para o qual o texto lança o olhar?

- a - As nuvens escuras que cobriam a cidade e faziam chover.
- b - O encontro caloroso entre dois amigos que talvez não se vissem há um bom tempo.
- c - A descoberta do taxista de que acima das nuvens a lua e a noite estavam lindas.
- d - A satisfação do narrador por ter voltado para sua cidade.

Fonte: caderno de atividades do aluno

Durante a elaboração da nova questão, tivemos por preocupação inicial manter o mesmo descritor da questão original da ADR. Com isso, nosso objetivo era proporcionar o entendimento de que seria possível tratar do descritor em análise (D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) sem deixar de discutir aspectos ligados à característica do gênero em questão e da particularidade temática e contextual do texto em si. Dessa forma, trouxemos no enunciado da questão uma breve explanação sobre o gênero textual crônica, situando o aluno a respeito do gênero e/ou recategorizando o gênero para aqueles que já detinham algum conhecimento prévio a respeito de crônicas.

Além disso, objetivamos também que o estudante fizesse a leitura da crônica não apenas com o intuito de identificar as características ou função do gênero, mas para atentar para a história em si e vislumbrar a poeticidade da cena representada no texto. Para isso, buscamos lançar o olhar do aluno para o "fato inusitado ou poético" o qual a crônica aborda e que faz com que aquele passeio noturno ganhe ares de belo ou pitoresco. Assim, ao analisarmos as respostas dos alunos - 13 acertos do total de 14 participantes - , podemos inferir que a maioria conseguiu perceber o "fato poético" de que trata a crônica.

Na seção seguinte, analisaremos como pares dêiticos "lá" e "aqui" foram tratados no metatexto didático e de que maneira os participantes fizeram suas referências.

4.4.3 A questão dos dêiticos "lá" e "aqui"

Após lermos a crônica *A outra noite*, ainda na ADR, percebemos que um tópico bastante importante do texto foi ignorado durante a elaboração das questões: a questão dos

dêiticos *lá* e *aqui*. Além de terem na sua referência um papel fundamental na compreensão da história, pois é através deles que sabemos que o narrador efetuou uma viagem de avião, a qual lhe permitiu vislumbrar as duas noites de que trata o texto, a compreensão dos dêiticos revela também uma habilidade fundamental na compreensão do texto e na criação do contexto.

Segundo Hanks (2008a, p. 205), a dêixis ocupa uma posição central no estudo do contexto pois "ela é a forma simples mais óbvia em que o cenário da produção discursiva é incorporado à própria estrutura da língua." Assim, poderíamos dizer que os elementos dêiticos possuem papel fundamental na compreensão do cenário e do contexto de realização do discurso. Na crônica lida, são esses dois elementos que permitem que o leitor referencie os locais por onde o narrador esteve.

Assim, optamos por abordar os advérbio **lá** e **aqui** em uma questão e observarmos que estratégias de textualização os alunos utilizariam para a identificação dos seus referentes. A seguir, podemos ver a questão tal qual elaborada por nós:

Figura 16 - questão 10 da Oficina de leitura 4

10- Na frase "**Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui**", encontramos os advérbios "**LÁ**" e "**AQUI**", que se referem a lugares sob o ponto de vista daquele que está enunciando. Na frase destacada, a que lugares se referem os advérbios "lá" e "aqui" respectivamente?

- a - São Paulo e Copacabana.
- b - Copacabana e São Paulo.
- c - No céu e no chão.
- d - No céu e em Copacabana.

Quais pistas do texto possibilitaram entender o que se refere a palavra AQUI?

Fonte: caderno de atividades do aluno

O objetivo da questão acima é verificar se o aluno consegue identificar os referentes dos dêiticos "aqui" e "lá" dentro da história contada pelo narrador da crônica. Segundo Hanks (2008a, p. 212), os referentes dêiticos estão ligados diretamente ao contexto e são um tipo de referência que "acontece em todo campo no qual os agentes se comunicam por meio da língua". Dessa forma, poderíamos afirmar que a atividade de referenciação dêitica é crucial para a interação social e para a compreensão das relações entre um enunciador e os

objetos que o cercam, sendo, assim, uma habilidade importantíssima que os alunos deverão desenvolver.

Além de aferir se os estudantes marcariam o item adequado como resposta para os dêiticos em análise, pediu-se também que eles explicassem quais as pistas textuais que os levaram a resgatar o referente para os indicadores "aqui" e "lá" e marcar determinado item. Assim, passemos à análise de algumas dessas respostas:

P7: A forma como ele falou, ele deixou claro onde estava, assim sabemos onde é "aqui".

P13: "Encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana"

P6: Se ele estava indo a São Paulo, quer dizer que "aqui" é Copacabana.

P9: Porque era aonde ele morava e disse que deixou o amigo em Copacabana.

P11: Aqui é o lugar onde está.

P12: Por conta que ele se refere ao lugar onde morava e onde deixou o amigo.

A princípio é importante trazermos a informação de que todos os participantes marcaram corretamente o item que correspondia aos referentes para os dêiticos "lá" e "aqui", no caso o item A, São Paulo e Copacabana. Para chegar a tal resposta, foi necessário que os alunos compreendessem primeiramente que os dois dêiticos em questão possuem como ponto de apoio o ponto de vista do narrador da crônica, pois as posições apontadas por eles e a oposição que os mesmos representam são baseadas na posição corporal em que se encontra o sujeito enunciador. Hanks (2008a, p. 219) nos diz que "entender um dêitico é, portanto, não 'interpretá-lo', mas simplesmente compreender, mediante a observação, o que está em destaque na situação física da enunciação". Dessa forma, apreendemos que o corpo físico do enunciador e sua posição com relação aos objetos da referenciação é central para a compreensão e resgate dos referentes dos dêiticos.

No enunciado da questão, é expresso apenas o local para onde o narrador se deslocou numa noite e, à noite voltou. Assim, teríamos São Paulo como sendo o referente para o dêitico "lá". Em sua justificativa, o **participante 6** traz o referente São Paulo para defender sua resposta, enquanto diz que "aqui" se refere a Copacabana. Os demais participantes não mencionam São Paulo em sua justificativa (provavelmente porque a identificação de tal referente da história não seja problemática), mas focam sua justificativa em explicar como apreenderam o referente para o dêitico "aqui". Os **participantes 7 e 11** afirmam que o dêitico "aqui" se refere ao lugar onde o narrador está, enquanto os **participantes 9 e 12** argumentam para além do expresso no texto e inferem que o narrador morava em Copacabana (lugar também onde deixou o amigo). O **participante 13**, por sua

vez, limita-se a transcrever uma frase do texto para justificar sua resposta, deixando implícito que foi efetuado o resgate do referente do dêitico "aqui", novamente Copacabana.

Segundo a argumentação desenvolvida por Hanks (2008) a respeito da abordagem dos dêiticos na cena da enunciação, teríamos na situação narrada na crônica um caso de uso "endofórico" dos dêiticos, já que os objetos representados por "aqui" e "lá" não estão presentes fisicamente, mas sim são mencionados no texto ou durante uma fala anterior. O interessante é que a dêixis se revela numa fala anterior (no caso de São Paulo), mas também numa fala posterior, no caso do referente para "aqui". Quando o dêitico "aqui" é mencionado na história, o leitor ainda não sabe onde o narrador se encontra. Assim, é criada uma oposição entre "lá" (representado por São Paulo, já mencionado de forma anterior) e "aqui", que referencia o lugar onde o narrador está, o qual ainda não sabemos. Mais a frente, o narrador menciona que trouxe um amigo até Copacabana, revelando, assim, o lugar ao qual se referia o "aqui".

Hanks (2008a, p. 218) nos diz que o dêitico "aqui" pode no geral se referir a qualquer lugar, no entanto, possui uma "restrição poderosa: "aqui" deve ser (parte de) um cenário de fala." Por esta razão é que se depreende que o referente para "aqui" dentro da crônica se refere ao lugar onde se encontra corporalmente o narrador: Copacabana. Obviamente, o processo cognitivo descrito anteriormente se dá de forma bastante intuitiva e célere nos falantes, entretanto, pelas justificativas dos participantes na questão, podemos lançar o olhar para esse processo ocorrendo e sendo percebido pelo próprio aluno.

Para finalizarmos a discussão sobre essa questão, observemos este interessante diálogo que ocorreu durante a oficina de leitura correspondente à questão em análise, que pode ser visto no **excerto 10**:

EXCERTO 10

Pesquisador: O "lá" e o "aqui" se referem a quê?

P9: A, São Paulo e Copacabana, porque fala que já tinha chegado, né? Então, lá e aqui.

P1: Qual a diferença entre a A e a B? [São Paulo e Copacabana, Copacabana e São Paulo]

P9: Porque ele pede respectivamente, ou seja, lá e aqui.

P1: Huuuum

P9: Que é tipo, o que é "lá" e o que é "aqui", respectivamente, "lá" é São Paulo ou Copacabana?

Pela fala da **participante 9**, podemos perceber que a pista textual que lhe fez referenciar os dois dêiticos em questão foi o uso do verbo "voltar" no texto, indicando que a

ação representou o processo de retorno para um ponto onde o narrador estivera antes, assim, reconhecendo o local atual do retorno como o "aqui", enquanto o ponto para onde o personagem foi e voltou representaria o "lá".

A **participante 1**, por sua vez, demonstrou dificuldade não em referenciar os dêiticos analisados, mas desatenção ou desconhecimento quanto ao uso da palavra "respectivamente". Tal fato fica claro quando a **participante 9** lhe explica a diferença entre os dois itens, em sua fala seguinte, e ela responde com um "huuuum" prolongado, dando a entender que chegou à compreensão ou entendimento do que lhe estava sendo dito.

É interessante observarmos que a interação entre as duas participantes durante a oficina (não somente entre elas duas, mas entre todos os participantes no geral) promoveu a textualização para **P1** e ajudou-lhe a referenciar os dêiticos analisados. Fica visível a tentativa de **P9** de usar um discurso didático (*Que é tipo, o que é "lá" e o que é "aqui", respectivamente, "lá" é São Paulo ou Copacabana?*) para que **P1** pudesse compreender a que se referia os advérbios da questão. Tal fato, podemos afirmar, depõe novamente em favor da promoção da interação, do texto como evento e da referenciação como atividade sociocognitivamente situada. Assim, acreditamos que os participantes podem ter uma experiência comunicativa muito mais legítima e significativa do que a mera análise de descritores e habilidades de leitura.

Na seção seguinte mostraremos quais descritores do SAEB foram abordados ao longo das cinco atividades de leitura e de que forma esses descritores se distribuíram ao longo dos metatextos.

4.5 Registros dos descritores do SAEB contemplados nas oficinas de leitura

A seguir apresentaremos tabelas com os descritores do SAEB que foram abordados em cada questão das atividades que utilizamos em nossas oficinas de leitura. É importante mencionarmos que buscamos, além de situar os enunciados e questões dentro das perspectivas teóricas que defendemos nesse trabalho (com destaque à perspectiva sociocognitiva e o estudo do texto como evento), realizar o máximo de abordagens e procedimentos de análise em torno dos textos trabalhados, para que os descritores do SAEB aparecessem naturalmente ao longo das atividades.

É importante ressaltarmos que não buscamos pensar num descritor específico, de antemão, antes de elaborarmos as questões de nossas atividades. Conforme defendemos ao longo deste trabalho, ao abordarmos o texto levando em conta o processo de textualização e

sua emergência ao status de evento (BEAUGRANDE, 1997), necessariamente as habilidades e competências de leitura (descritores) demandadas para a compreensão do texto surgirão e poderão ser avaliadas pelo professor com seus alunos.

Ao analisarmos as tabelas abaixo, podemos constatar que algumas questões não trazem descritores, tendo em vista que não se encaixam em nenhuma habilidade de leitura prevista nas matrizes de referência do SAEB. Na verdade, tais questões funcionam como forma de dialogar com o aluno para além texto, fazendo inferências e predições, sondando expectativas, resgatando conhecimento de mundo e fazendo com que o aluno projete ideias e expectativas geradas pelo texto para seu contexto histórico ou social. Apesar de tais procedimentos de leitura não fazerem parte das matrizes de referência do SAEB como habilidades ou competências a serem avaliadas, julgamos que esses processos são fundamentais para se construir conhecimentos significativos e atribuir sentido para os alunos.

4.5.1 Oficina 1: Por trás da história

Esta oficina foi criada a partir do texto gerador *A formiga e a cigarra*, que é uma fábula de autor desconhecido. O texto contava originalmente com uma questão, a qual avaliava o **descriptor 16** do SAEB (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados). A partir desse texto, elaboramos uma atividade que serviu como base para nossa primeira oficina. A seguir, podemos observar quais os descritores do SAEB que foram contemplados ao longo da atividade:

Tabela 1 - lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 1

Oficina 1	Descritor contemplado
Questão 1	-
Item A	D4
Item B	Nenhum
Item C	D4
Item D	Nenhum
Questão 2	D4, D20
Questão 3	D3
Questão 4	D15
Questão 5	-
Item A	D17
Item B	D10
Questão 6	D16
Questão 7	-
Item A	D5
Item B	D5
Questão 8	D5, D4
Questão 9	D16

Fonte: elaborado pelo autor

4.5.2 Oficina 2: Música para ler, ver e ouvir

Nossa segunda oficina de leitura foi elaborada a partir do texto gerador *Debussy*, que é um poema do escritor brasileiro Manuel Bandeira. A poesia, na ADR, foi abordada através de uma única questão, que testava o **descritor 18** (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão). Assim, a partir desse texto gerador, elaboramos nossa segunda atividade, que abordou os seguintes descritores:

Tabela 2 - lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 2

Oficina 2	Descritor contemplado
Questão 1	Nenhum
Questão 2	D2
Questão 3	D13, D18
Questão 4	D20
Questão 5	D17
Questão 6	-
Item A	D17
Item B	D11
Questão 7	D9
Questão 8	D18
Questão 9	D18
Questão 10	D18

Fonte: elaborado pelo autor

4.5.3 Oficina 3: Mais do que futebol

Nossa terceira oficina de leitura foi elaborada a partir do texto gerador *Paixão Nacional*, que é um texto adaptado de uma reportagem que falava sobre futebol. Na ADR, o referido texto é estudado com duas questões: uma testando o **descritor 6** (Identificar o tema de um texto) e a outra testando o **descritor 4** (Inferir uma informação implícita em um texto). A partir desse texto gerador, elaboramos nossa atividade de número três, que, como podemos observar abaixo, abordou os seguintes descritores:

Tabela 3 - lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 3

Oficina 3	Descritor contemplado
Questão 1	Nenhum
Questão 2	D15
Questão 3	D6
Questão 4	D12
Questão 5	D3
Questão 6	Nenhum
Questão 7	Nenhum
Questão 8	D5
Questão 9	D1
Questão 10	D4
Questão 11	D15
Questão 12	Nenhum

Fonte: elaborado pelo autor

4.5.4 Oficina 4: Um ponto de vista ou a vista de um ponto?

Nossa oficina de número 4 foi elaborada a partir do texto gerador *A outra noite*, que é uma crônica do escritor brasileiro Rubem Braga. Na Avaliação Diagnóstica, a crônica é estudada através de três questões: uma questão testando o **descritor 1** (Localizar informações explícitas em um texto), outra testando o **descritor 2** (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) e finalmente uma última questão testando o **descritor 12** (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros). A partir da crônica, então, elaboramos uma nova atividade, a qual serviu como base para a oficina 4. Os descritores testados ao longo da atividade podem ser visualizados a seguir:

Tabela 4 - lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 4

Oficina 4	Descritor contemplado
Questão 1	-
Item A	D5
Item B	D5
Item C	D14
Questão 2	-
Item A	D5
Item B	Nenhum
Questão 3	D4
Questão 4	D11
Questão 5	Nenhum
Questão 6	D11
Questão 7	D12
Questão 8	D15
Questão 9	-
Item A	D4
Item B	D19
Questão 10	D15
Questão 11	D7
Questão 12	21

Fonte: elaborado pelo autor

4.5.5 Oficina 5: Vivendo na linguagem

Finalmente, para a oficina 5, tomamos como texto gerador a piada *Tudo vai melhorar*, de um autor desconhecido. A piada é abordada na Avaliação Diagnóstica através de duas questões: uma questão avaliando o **descritor 18** (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) e outra avaliando o

descriptor 4 (Inferir uma informação implícita em um texto). Assim, a partir do texto gerador, elaboramos nossa última atividade, cujos descritores podem ser vistos abaixo:

Tabela 5 - lista de descritores contemplados por questão na oficina de leitura 5

Oficina 5	Descriptor contemplado
Questão 1	D3
Questão 2	-
Item A	D1
Item B	D4
Questão 3	D18
Questão 4	D18
Questão 5	D3
Questão 6	D4
Questão 7	D16, D4
Questão 8	Nenhum
Questão 9	D5
Questão 10	Nenhum
Questão 11	D20

Fonte: elaborado pelo autor

4.5.6 Algumas considerações a respeito dos descritores do SAEB e as oficinas de leitura

Conforme pode ser observado ao lermos as tabelas nas subseções anteriores, as cinco atividades que compõem as oficinas de leitura desenvolvidas por nós promoveram o trabalho com todos os 21 descritores previstos no SAEB. Ressaltemos que, durante a elaboração das atividades das oficinas, não partimos pensando primeiro nos descritores e, a partir das habilidades representadas por eles, passamos ao desenvolvimento das questões das atividades. Tivemos a liberdade de criar as questões a partir das demandas e experiências que julgamos necessárias aos alunos, sem impormos o compromisso de tentar atingir todos os descritores do SAEB.

Assim, podemos notar que os 6 tópicos que compõem os descritores do SAEB (vide figura 1 deste trabalho), juntamente com os 21 descritores que os compõem, foram abrangidos durante nossas oficinas de leitura: procedimentos de leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; relação entre textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Dessa forma, acreditamos ser possível afirmar que o trabalho com metatextos didáticos que defendemos nesta pesquisa mostrou-se profícuo, no sentido em que promoveu o estudo do texto de forma a contemplar todos os descritores do SAEB, atendendo às demandas da escola e da Secretaria Municipal de Educação, que exigem dos professores que se trabalhem tais descritores em sala de aula, de modo a preparar os alunos para as importantes avaliações externas que fazem parte do calendário da rede de ensino. Além disso, julgamos as oficinas de leitura também profícuas no sentido de que se mostraram representantes das perspectivas teóricas e metodológicas que estamos defendendo ao longo deste estudo.

Vale ressaltar que o objetivo das oficinas não se centrou no compromisso de criar questões e ministrar aulas com base exclusivamente voltada para os eixos dos descritores. É importante esclarecer que o foco do nosso do estudo é o **ensino de Texto**, porém percebemos que naturalmente os descritores foram surgindo no decorrer do nosso trabalho de exploração do Metatexto e compondo a atividade. Assim, chegamos à conclusão que o Metatexto Didático também pode avaliar os descritores, que espontaneamente surgem na interação do processo textual.

Esperamos que nossa argumentação ao longo das seções tenha se mostrado coerente e que os objetivos e propostas que defendemos aqui, ao longo de nosso trabalho, tenham sido tratados de maneira clara e fundamentada. A seguir, passamos às nossas considerações finais desse estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou."

(Riobaldo, Grande Sertão: Veredas)

Nesta seção encerramos uma grande parte de nossa travessia, a qual se iniciou ainda durante a formulação do pré-projeto para a seleção do mestrado no POS-LA da UECE. De lá para cá, foram mais dois anos de caminhada e o sujeito que iniciou aquela jornada certamente não é o mesmo que escreve estas palavras. Ao mesmo tempo, não é também a versão final do que poderá vir a ser. Como nos lembra Riobaldo com frequência em *Grandes Sertões: Veredas*, as pessoas nunca estão terminadas, elas sempre estão em transformação, atualizando-se e se refazendo. Assim também acontece com a perspectiva teórica que defendemos ao longo desse estudo e com os Metatextos didáticos: não nos atrevemos a oferecer respostas prontas ou modelos acabados, mas apenas sugestões. Caminhar pela perspectiva da complexidade significa saber também que a realidade é dinâmica e imprevisível, que os planos são feitos antes e durante a jornada e que o ponto de chegada às vezes é apenas um novo ponto de partida.

Quando iniciamos este trabalho, em 2019, não tínhamos ideia de que uma pandemia global espreitava no horizonte. Assim, tivemos que nos adaptar e refazer planos, aprender a utilizar novas tecnologias e ferramentas virtuais. Foi um percurso de muita dor e indignação, mas também de esperanças e conquistas. Hoje, enquanto estas palavras finais estão sendo escritas, a pandemia de COVID-19 já se mostra como um mal que estamos derrotando - apesar de precisarmos estar sempre atentos. A vida vai aos poucos voltando ao (novo) normal, reinventada e ressignificada.

Nesse cenário, concluímos nosso trabalho com bastante otimismo e satisfação, pelo encerramento de um ciclo que se iniciou dois anos atrás, no qual tivemos contato com pessoas, teorias e experiências que seguramente marcaram nossa jornada no PosLa, e por acreditarmos que cumprimos nossos objetivos nesse estudo, o qual situa a leitura como fenômeno central.

Trabalhar com leitura em sala de aula sempre se mostrou um desafio para professores de língua portuguesa, hoje mais do que nunca. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e conectada, em que as redes sociais e as mídias audiovisuais assumem

um papel central no consumo e entretenimento de nossos alunos, além de ditarem as pautas que movem as discussões e debates contemporâneos. Nesse sentido, acreditamos que qualquer projeto que vise à promoção da leitura e do trabalho com o texto na escola mereça atenção e uma leitura mais cuidadosa.

Nesse sentido, as novas perspectivas teóricas que surgiram nas últimas décadas na LT têm mostrado potencial para promovermos um novo olhar sobre o estudo com o texto e a leitura, com especial atenção à perspectiva sociocognitiva interacional, defendida por autores como Beaugrande (1997), Koch (2004), Marcuschi (2008) e Costa (2010; 2016; 2020). Além dela, temos no paradigma da complexidade um novo horizonte de possibilidades para compreender nossa maneira de nos relacionar com a cognição, com o conhecimento e com a aprendizagem (MORIN, 2005; MATURANA E VARELA, 1995; PELLANDA, 2017; DEMO, 2002). Nesse sentido, concordamos com Gustsack, Pellanda e Boettcher (2017, p. 24), quando dizem que "conhecer não é adquirir informações de um contexto, mas aprender a viver".

Aprender a viver, aqui, mais do que adaptação à realidade e aos fenômenos do mundo, significa admitir que conhecer não diz respeito apenas ao intelecto, mas a todas as dimensões de nossa vida, incluindo aqui a cultura, os aspectos sociais, linguísticos e cognitivos que permeiam as experiências de mundo.

Em nosso estudo, tivemos como objetivo principal investigar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto em contraposição aos descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 9º ano, a partir da visão do texto como evento complexo e sociocognitivamente situado e através da vivência com Metatextos Didáticos. Nesse intuito, dividimos nosso objetivo principal nos seguintes objetivos específicos: 1 - Descrever como as avaliações externas e simulados realizados nas turmas de 9º ano das escolas de Fortaleza tratam o estudo do texto, à luz da perspectiva do texto como evento complexo; 2 - Descrever o processo de desenvolvimento de Metatextos Didáticos, os quais não se limitam ao estudo dos descritores do SAEB e que tem como base abordagens sociocognitivistas; 3 - Investigar como os alunos constroem o sentido dos textos através de Metatextos Didáticos e de interações em oficinas de leitura, tendo como base a teoria da referenciação e a leitura como evento complexo.

Com relação ao nosso primeiro objetivo, escolhemos uma Avaliação Diagnóstica de Rede de 2020, que é um teste elaborado e aplicado pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, para exemplificar a maneira como os simulados realizados na escola tratam o estudo do texto, bem como o processo de textualização e a leitura. Conforme argumentamos

na seção dedicada à análise dos dados, vimos que os simulados e testes utilizados na escola são organizados de forma a avaliarem os descritores do SAEB, sem aprofundarem-se no estudo do texto ou das temáticas trazidas por eles. Além disso, observamos que o teste traz muitos textos, os quais por vezes são estudados com apenas uma ou duas questões, tornando a avaliação longa e cansativa. Tais questões, percebemos, limitam-se a abordar descritores do SAEB, sem promoverem textualização ou reflexões maiores nos alunos. Dessa forma, vemos que os textos em si não são tão importantes, já que funcionam apenas como um pretexto ou recurso para destacar um descritor.

Aqui, retomamos o pensamento de Marcuschi (2008) que, ao referir-se aos descritores do SAEB, reconhece a importância de se criarem matrizes de base cognitivo-textual para a avaliação de leitura. No entanto, nos alerta o autor, muitas vezes o problema reside na forma como a avaliação é elaborada, fazendo com que os textos não sejam tratados de maneira ampla e sociocognitivamente situada.

Nosso segundo objetivo específico consistiu em descrever como desenvolveríamos os Metatextos Didáticos que serviriam de apoio em nossas oficinas de leitura. Tal descrição serviria para (1) funcionar como orientação ou suporte para que professores ou outros interessados em adotar a metodologia com Metatextos didáticos pudessem vislumbrar estratégias e procedimentos para a elaboração dos metatextos e (2) ilustrar de que maneira as teorias e perspectivas teóricas que adotamos poderiam ser postas em prática durante a criação de uma atividade.

Conforme dissemos em nossa seção dedicada à metodologia, elaboramos os metatextos com base em textos geradores retirados da própria ADR, de modo que a partir deles pensaríamos em um tema e, tendo um tema em mente, comporíamos as atividades com textos, imagens e reflexões. É importante relatarmos que o processo de criação dos metatextos mostrou-se uma etapa fundamental e bastante prazerosa de nosso estudo, pois foi uma oportunidade para refletirmos nossos procedimentos e colocarmos a teoria que estamos estudando em prática.

De acordo com nosso relato na seção dedicada à análise dos dados, conseguimos cumprir nosso objetivo pensado a princípio, de modo que conseguimos promover interações significativas e a textualização que almejamos, bem como um estudo do texto que interligasse aspectos linguísticos, culturais e sociocognitivos, na promoção do Evento textual (BEAUGRANDE, 1997).

Além disso, ao longo de nossas cinco oficinas de leitura, conseguimos abordar todos os descritores do nono ano do SAEB para Língua Portuguesa, demonstrando que nossa

metodologia de trabalho com Metatextos Didáticos possui potencial para atender as demandas da escola e da Rede Municipal de Educação, que recomenda o trabalho com descritores durante as aulas de leitura, com vistas a preparar os alunos para as importantes avaliações externas pelas quais os alunos terão que passar. Dessa forma, demonstramos ser possível adotar abordagens pedagógicas que estejam ligadas à perspectiva sociocognitiva interacional da língua que deem conta do estudo dos descritores do SAEB.

Nosso último objetivo específico consistiu em analisar as respostas dos alunos às atividades escritas, bem como suas interações durante as oficinas de leitura, as quais foram gravadas pela plataforma *Google Meet*. Com isso, intencionamos argumentar no sentido de que aulas de leitura sociocognitivamente situadas são capazes de promover a interação e a construção coletiva de conceitos e significados, além de demonstrar de que maneira se dão fenômenos estudados pela LT, tais como a referenciação, a recategorização, a intertextualidade, a dinâmica que perfaz a coerência e o contexto e a relação entre elementos dêiticos.

Em nossa seção de análise dedicamo-nos à descrição desses fenômenos, bem como dos processos sociocognitivos que sobressaem ao estudo do texto sob a perspectiva que adotamos. Em poucas palavras, podemos dizer que as interações emergentes do processo de textualização e do texto como evento auxiliaram na construção de sentidos socialmente compartilhados e promoveram a produção de novos significados e a ressignificação de conceitos já preexistentes nos alunos. Assim, acreditamos que com o uso de Metatextos Didáticos oferecemos um auxílio ao professor de Língua Portuguesa, bem como uma tentativa de resposta às demandas sociais que se esperam do professor, que atua em uma realidade altamente exigente, com demandas para cumprir metas e objetivos externos, para proporcionar aulas socialmente significativas e promover aprendizagem eficiente.

Conforme lembramos com frequência neste trabalho, não buscamos (nem poderíamos) oferecer respostas prontas ou procedimentos pedagógicos que seriam capazes de dar conta objetivamente da aprendizagem ou do sucesso nas aulas de leitura. Acreditamos que muitos caminhos são possíveis na busca pela aprendizagem e que os resultados são diversos. Oferecemos aqui um estudo que sugere, sem impor ou recomendar. Sabemos que a realidade da sala de aula, principalmente nas escolas públicas, é demasiadamente complexa e desafiadora. Sabemos também que o professor está sobrecarregado e é por vezes desacreditado, tendo seu trabalho questionado cada vez mais pela sociedade e por governantes que tomam decisões técnicas a respeito de educação que, assim parece, carecem de maior embasamento em estudos mais modernos ou comprovadamente eficientes.

Apesar disso, é fato que a educação brasileira necessita de mudanças, principalmente no que diz respeito à leitura e ao estudo com o texto, tendo em vista o baixo desempenho nos testes que visam a aferir o nível educacional do brasileiro e os resultados nas avaliações externas. Nosso trabalho adota o Metatexto Didático como apoio ao professor nesse sentido, mas, principalmente, adota as ideias e perspectivas que estão por trás desse recurso pedagógico. Esperamos que nosso estudo possibilite uma reflexão a respeito dos descritores e das estratégias para abordá-los de forma mais eficiente e significativa.

Por fim, acreditamos que nosso trabalho possui relevância no campo da Linguística Textual e pode agregar no sentido de que volta sua atenção para o trabalho do professor com o texto em sala de aula e se baseia em perspectivas teóricas bastante promissoras. Acreditamos ainda que este estudo deixa em aberto a possibilidade de novas discussões e revisões, no sentido de ampliar o debate a respeito do Metatexto didático, das estratégias para as aulas de leitura em sala de aula e para repensarmos o uso e adoção dos descritores do SAEB como referência para a realização de avaliações e testes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira. *In*: DIONISIO, P. D.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

BEAUGRANDE, R. D. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and Freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Resumo técnico. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Versão preliminar. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Sistema de avaliação da educação básica: documentos de referência. Brasília, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Saeb 2001: novas perspectivas. Brasília, 2001.

BRASIL. **PCN - Parâmetros curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: Sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, 6, 2002, Belo Horizonte. **Anais[...]**. Belo Horizonte: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2002. p. 1-15.

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em foco**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 151-167, 2010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1727>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COSTA, M. H. A.; MONTEIRO, B. C. B.; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 42- 66, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360>. Acesso em: 2 fev. 2021.

COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. Fragmentos de uma história. *In: COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. (Orgs). Texto e Metatexto: aprendendo a viver (n)a complexidade dos eventos textuais*. São Paulo: Pontes, 2020.

DEMÉTRIO, A. K. B.; ALVES, L. E. P.; COSTA, M. H. A. Compreensão (con)textual em mídias sociais digitais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 72, out. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7247>. Acesso em: 26 set. 2020.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: <http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf> Acesso em: 26 set. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSTSACK, F.; PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. Contribuições para uma epistemologia da complexidade. *In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs). Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017. p. 15-26. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1760/1/Viver%20conhecer%20na%20perspectiva%20da%20complexidade.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

HANKS, W. F. Incursões no campo dêitico. *In*: BENTES, A.C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008a.p.204-278.

HANKS, W. F. O que é contexto? *In*: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 169-203.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**:Trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. *In*: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. M. (Orgs). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 263-276.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 13-14, p. 187-218, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358/15408>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). **Letramento Digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-208.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MATOS, J. G. **As funções discursivas das recategorizações**. 2005. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6605/1/2005_dis_jgmatos.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MENDES, R. K. N. **Atividades de leitura com foco no léxico**: estratégias de construção de sentido a partir das relações (con)textuais. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp->

content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_Rochelle-Ki%CC%81lvia-Nascimento-Mendes.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. *In*: CAVALCANTE, M. C., RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto. p. 17-52, 2003.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor aprendiz. 2014. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O-BENEDITA.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLMI, A.; PERKOSKI, N. **Leitura e Cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

PARENTE, I. C. **Teoria da Acessibilidade e processos referenciais**: a construção conjunta de objetos de discurso por alunos de ensino fundamental na produção de textos para o jornal escolar. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%CC%A7a%CC%83o_Ida%CC%81lia-Cavalcanti-Parente-1.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade**: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul :Edunisc, 2017. PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **INEP - MEC**, 3 dez. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 18 jul. 2020.

PREFEITURA inicia a aplicação de avaliação diagnóstica para alunos da Rede Municipal de Ensino. **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 16 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-inicia-a-aplicacao-de-avaliacao-diagnostica-para-alunos-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 31 ago. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 22 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, M. A. R.; CARVALHO, M. C. Descritores: um diálogo entre a prática e a teoria. **Littera Online**, Maranhão, v. 8, [s.n.], p. 236-247, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/10132/5900>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. *In*: KOCH, I. G; MORATO, E. M; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 151-168.

SILVA, F. O.; CUSTÓDIO FILHO, V. O caráter não linear da recategorização referencial. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Orgs). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA JUNIOR, A. M.; COSTA-HÜBES, T. C. Descritores da Prova Brasil como alternativa/abordagem didática no ensino de leitura: uma proposta de formação continuada para docentes. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Paraná, v. 1, p. 1-22, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as Muitas Facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais[...]**. Poços de Caldas: ANPD, 2003. p. 1-17.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, [REDACTED], diretor da EM [REDACTED], estou ciente da realização da pesquisa "ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS HABILIDADES DEFINIDAS EM UNIDADES CHAMADAS DESCRITORES", a ser realizada pelo por OTACIANO DIAS NORONHA FILHO, aluno do mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da professora doutora Maria Helenice Araújo Costa. A pesquisa será feita com até vinte alunos do nono ano da referida instituição de ensino, no período de abril de 2021 a agosto de 2021

A presente pesquisa irá promover 6 oficinas de leitura e compreensão de textos, que ocorrerão de forma remota, via Google Meet, com frequência prevista de três vezes por semana, durante duas semanas. As oficinas terão a duração de duas horas/aula cada e terão início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Sendo assim, autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da EM [REDACTED] para o desenvolvimento das atividades pedagógica de pesquisa, através de oficinas de leitura e compreensão textual, realização de entrevistas, questionários e/ou discussão de atividades. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos e profissionais que não queiram participar ou que desistam da participação em qualquer etapa do referido estudo.

Fortaleza, 7 de abril de 2021.

[REDACTED]
Direção Escolar

[REDACTED] 04

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS)

TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS)

Prezado pai,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS HABILIDADES DEFINIDAS EM UNIDADES CHAMADAS DESCRITORES”, desenvolvida por OTACIANO DIAS NORONHA FILHO, aluno do mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da professora doutora Maria Helenice Araújo Costa. O objetivo geral desta pesquisa consiste em Analisar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto, em contraponto à matriz de elaboração dos descritores do Saeb para Língua Portuguesa, a partir da visão do texto como evento complexo e sociocognitivamente situado. Para tanto, vamos promover oficinas de leitura e compreensão de textos, que serão realizadas na Escola Municipal [] Nessas oficinas, seu filho(a) fará leitura e discussões sobre textos e outras mídias digitais, bem como resolverá atividades com outros colegas.

O convite à sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de seu filho(a) ser aluno regular na Escola Municipal I [] e por estar cursando o nono ano do ensino fundamental nessa escola, que é a série com a qual pretendemos trabalhar. Sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória, dessa forma, ele(a) terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como para retirar sua participação a qualquer momento. Ele(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

A participação de seu filho(a) no referido estudo será no sentido de interagir em atividades e discussões durante **6 oficinas**, com duração de duas horas cada, que acontecerão de forma remota, via *Google Meet*, com frequência prevista de três vezes por semana, durante duas semanas. O mais importante é que ele(a) se sinta à vontade e que participe espontaneamente das atividades. Ressaltamos, ainda, que não haverá nenhum custo ou remuneração pela participação.

Tomaremos as seguintes medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade dos participantes e das informações por ele(a) prestadas: 1 - Apenas o pesquisador, que se compromete com o dever do sigilo e da confidencialidade, terá acesso aos dados da pesquisa e não fará uso destas informações para outras finalidades. 2 - Qualquer dado que possa identificar seu filho será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. 3 - As gravações das oficinas serão acessadas apenas pelo pesquisador, e serão guardadas em local seguro. Além disso, partes das gravações serão transcritas, sem em nenhum momento identificar por nome os sujeitos participantes.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, seu filho(a) terá direito à INDENIZAÇÃO, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Como BENEFÍCIOS da participação de seu filho(a) na pesquisa, podemos apontar a possibilidade de contribuir para a melhoria de sua capacidade de leitura e compreensão textual, uma vez que o(a) ajudará a analisar criticamente textos de uma forma geral e poderá prepará-lo para avaliações externas, tais como Prova Brasil, SPAECE e IFCE.

Como RISCOS decorrentes de sua participação, podemos apontar: o surgimento de desinteresse pelo estudo e pelas atividades da pesquisa; cansaço devido à duração das oficinas; possível constrangimento em participar das oficinas, interagindo com o professor e/ou outros estudantes; desmotivação por talvez não acompanhar as atividades. Ressaltamos que, para minimizar tais riscos, usaremos nos encontros abordagens interativas e dinâmicas, deixando aberta a possibilidade do aluno interagir da maneira que achar mais confortável. Além disso, faremos intervalo na metade das oficinas e tentaremos trabalhar com mídias diversas, tais como música, vídeos, HQs, etc.

As oficinas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo pessoal do pesquisador, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e com o fim deste prazo, será descartado.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através da Dissertação de mestrado, redigida pelo pesquisador e entregue à Universidade. Além disso, cada participante poderá solicitar do pesquisador uma cópia da Dissertação ou um relatório individual com os dados utilizados.

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o responsável pelo participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo responsável e pelo pesquisador, devendo constar, ao final, a assinatura completa de ambos.

Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato do pesquisador Otaciano Dias Noronha Filho, no e-mail otacianojr@hotmail.com, no telefone (85) 98714-4903 e no local onde o pesquisador está cursando o mestrado: Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima, Fortaleza - CE, 60411-205. Além disso, disponibilizamos dados do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona de 08:00 às 17:00, na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade

Caso você concorde com que seu filho(a) participe dessa pesquisa, de acordo com o descrito neste Termo, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma do pesquisador e outra sua.

Eu, _____ (nome do pai, da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (nome do/a filho/a) na referida pesquisa, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura do responsável.

Otaciano Dias Noronha Filho
Professor da rede pública de Fortaleza e mestrando pelo PosLA (UECE)

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS HABILIDADES DEFINIDAS EM UNIDADES CHAMADAS DESCRITORES”, desenvolvida por OTACIANO DIAS NORONHA FILHO, aluno do mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da professora doutora Maria Helenice Araújo Costa. O objetivo geral desta pesquisa consiste em Analisar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto, em contraponto à matriz de elaboração dos descritores do Saeb para Língua Portuguesa, a partir da visão do texto como evento complexo e sociocognitivamente situado. Para tanto, vamos promover oficinas de leitura e compreensão de textos, que serão realizadas na Escola Municipal [] Nessas oficinas, você fará leitura e discussões sobre textos e outras mídias digitais, bem como resolverá atividades com outros colegas.

O convite à sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de você ser aluno regular na Escola Municipal [] e por estar cursando o nono ano do ensino fundamental nessa escola, que é a série com a qual pretendemos trabalhar. Sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória, dessa forma, você terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como para retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

A sua participação no referido estudo será no sentido de interagir em atividades e discussões durante **6 oficinas**, com duração de duas horas cada, que acontecerão de forma remota, via *Google Meet*, com frequência prevista de três vezes por semana, durante duas semanas. O mais importante é que você se sinta à vontade e que participe espontaneamente das atividades. Ressaltamos, ainda, que não haverá nenhum custo ou remuneração pela participação.

Tomaremos as seguintes medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade dos participantes e das informações por você prestadas: 1 -

Apenas o pesquisador, que se compromete com o dever do sigilo e da confidencialidade, terá acesso a seus dados e não fará uso destas informações para outras finalidades. 2 - Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. 3 - As gravações das oficinas serão acessadas apenas pelo pesquisador, e serão guardadas em local seguro. Além disso, partes das gravações serão transcritas, sem em nenhum momento identificar por nome os sujeitos participantes.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à INDENIZAÇÃO, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Como BENEFÍCIOS da sua participação na pesquisa, podemos apontar a possibilidade de contribuir para a melhoria de sua capacidade de leitura e compreensão textual, uma vez que o ajudará a analisar criticamente textos de uma forma geral e poderá prepará-lo para avaliações externas, tais como Prova Brasil, SPAECE e IFCE.

Como RISCOS decorrentes de sua participação, podemos apontar: o surgimento de desinteresse pelo estudo e pelas atividades da pesquisa; cansaço devido à duração das oficinas; possível constrangimento em participar das oficinas, interagindo com o professor e/ou outros estudantes; desmotivação por talvez não acompanhar as atividades. Ressaltamos que, para minimizar tais riscos, usaremos nos encontros abordagens interativas e dinâmicas, deixando aberta a possibilidade do aluno interagir da maneira que achar mais confortável. Além disso, faremos intervalo na metade das oficinas e tentaremos trabalhar com mídias diversas, tais como música, vídeos, HQs, etc.

As oficinas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo pessoal do pesquisador, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e com o fim deste prazo, será descartado.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através da Dissertação de mestrado, redigida pelo pesquisador e entregue à Universidade. Além disso, cada participante poderá solicitar do pesquisador uma cópia da Dissertação ou um relatório individual com os dados utilizados.

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, devendo constar, ao final, a assinatura completa de ambos.

Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato do pesquisador Otaciano Dias Noronha Filho, no e-mail otacianojr@hotmail.com, no telefone (85) 98714-4903 e no local onde o pesquisador está cursando o mestrado: Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima, Fortaleza - CE, 60411-205. Além disso, disponibilizamos dados do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona de 08:00 às 17:00, na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade

Caso você concorde em participar dessa pesquisa, de acordo com o descrito neste termo, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma do pesquisador e outra sua.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar () não aceito participar

Fortaleza, de

Assinatura do menor.

Otaciano Dias Noronha Filho
Professor da rede pública de Fortaleza e mestrando pelo PosLA (UECE)

APÊNDICE D - ENTREVISTA INICIAL

Olá, aluno(a)!

Antes de iniciarmos nossas Oficinas de Leitura, faremos uma pequena entrevista que nos possibilitará compreender melhor sobre o que você entende por texto e seus hábitos de leitura. Então vamos lá!

1 - Qual seu nome?

2 - Você diria que gosta de ler? Se sim, que tipo de material você gosta de ler? Se não, fale sobre os motivos de a leitura não lhe atrair.

3 - Você possui em sua casa livros não escolares, como por exemplo: revistas, jornais, livros de literatura, romance, poesia ou outras histórias?

4 - Você costuma usar celular ou computador seu, de algum familiar ou um amigo para pesquisar outras fontes de leituras que não sejam aquelas exigidas pela escola? Que tipo de leitura você costuma pesquisar nesses aparelhos?

5 - Você acha que a escola proporciona materiais (livros, revistas, textos, Histórias em Quadrinhos, jornais ou outros) interessantes para os alunos?

6 - Considerando esses dias de pandemia e isolamento social em que ficamos distantes da escola, tendo aulas remotas, você acha que tem lido muito ou pouco nesse período?

7 - Você diria que sempre compreende o que lê? Você sente dificuldade em compreender algum tipo de material? Você costuma ler um texto mais de uma vez para compreendê-lo?

8 - Por falar em texto, agora gostaríamos de saber o que você entende por texto. Marque com um x apenas aquilo que você considera texto:

História em Quadrinho	notícia em jornal digital
piada	anúncio no jornal
tirinha	conto
placa de trânsito	letra de música
poema	filme
bula de remédio	frase numa camisa
notícia em jornal impresso	propaganda num outdoor
charge	fachada ou letreiro de alguma loja
crônica	mensagem no whatsapp
postagem de facebook ou instagram	
Avaliação tradicional na escola	

9 - Você acha que leitura é importante para a vida como um todo, mesmo fora da escola? Comente.

10 - O que você sugeriria para as aulas de Língua Portuguesa de forma a torná-las mais interessantes ou interativas?

APÊNDICE E - ENTREVISTA FINAL

Olá, aluno(a)!

Chegamos ao final de nossas oficinas e esperamos que você tenha gostado e aproveitado cada etapa de nossa jornada. Esperamos também que de alguma forma essas oficinas tenham contribuído para melhorar sua compreensão textual e sua leitura.

Obrigado por acompanharmo-nos até aqui e pelas suas valiosas contribuições nesta pesquisa. Para encerrar sua participação, gostaríamos que você respondesse a essa última entrevista.

1 - Qual seu nome?

2 - Você diria que as oficinas das quais participou lhe ajudaram de alguma forma a compreender melhor textos futuramente?

3 - Você diria que os textos e temas que trabalhamos em nossas oficinas foram relevantes ou interessantes?

4 - Você acha que o enunciado das questões e a linguagem das oficinas em forma de diálogo ajudam a compreender melhor o que é pedido em cada questão?

5 - Você acha que a escola já vem utilizando essa abordagem dialogada em suas aulas de leitura?

6 - O que você teria feito diferente em sua participação nas oficinas?

7 - De qual das oficinas você mais gostou? Por quê?

APÊNDICE F - OFICINA DE LEITURA 1

OFICINA 1 – Por trás da história

Seu nome: _____

Olá, aluno(a)!

É com grande satisfação que vamos dar início às nossas Oficinas de Leitura e compreensão textual! A partir de hoje e nas próximas oficinas, esperamos que você se divirta e participe integralmente de todas as discussões e interações com os colegas, textos e com o professor. Esperamos ainda que ao final de nossas oficinas você tenha gostado de explorar os textos e de debater e interagir com os colegas.

Agora vamos à oficina de hoje! Você certamente conhece a fábula **A formiga e a Cigarra**, do escritor grego **Esopo**, não é? Na verdade, existem outras versões dessa mesma fábula, sendo uma das mais conhecidas a do escritor francês **La Fontaine**, que viveu e produziu no séc. XVII. Caso não se lembre da fábula, leia o boxe ao lado com o resumo da fábula na versão de **La Fontaine**.

Fábulas são textos narrativos de caráter ficcionais que utilizam animais personificados como personagens. Esses animais apresentam características humanas bem marcadas, tais como ganância, preguiça, inveja, sabedoria, astúcia etc. A história então é desenvolvida de forma a, no final, apresentar um ensinamento, a chamada **lição de moral**.

A fábula “*A Formiga e a Cigarra*” apresenta como lição de moral a seguinte mensagem:

O preguiçoso termina se dando mal.

Resumo da fábula de La Fontaine

Na fábula a Formiga e a Cigarra, a cigarra passa o verão cantando, enquanto a formiga trabalha e coleta recursos para passar o inverno. Quando o inverno chega, a cigarra se vê com fome e frio, então busca ajuda na casa da formiga. Ao ser questionada pela formiga o que havia feito durante o verão, a cigarra responde que havia cantado durante todo esse tempo, ao que a formiga então responde: - Muito bem, pois agora dance!



Vamos ler agora uma outra versão mais moderna desta mesma fábula que é uma reelaboração criada por um autor desconhecido e retirada do site <https://slideplayer.com.br/slide/1796796/> (com adaptações) . Apesar de ter um início bem semelhante à história original, atente para as modificações que o novo autor criou. Será que a nova versão também nos leva a refletir sobre algo importante?

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não

aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”. Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?

– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro **DIABO QUE O CARREGUE!**

MORAL DA HISTÓRIA: “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.

1 –A fábula na versão de La Fontaine (que resumimos no começo da atividade) apresenta a seguinte moral: *O preguiçoso termina se dando mal.* Já na versão mais moderna que você acabou de ler, fala sobre aproveitar a vida. Com isso, reflita sobre os itens:

a) Por que a **Formiga** acreditava que o ato de cantar em rodas de amigos nos bares da cidade, ao invés de trabalhar pesado, poderia **não** trazer benefícios para a Cigarra?

b) Olhando a partir do ponto de vista da **Cigarra**, você acha que ela também investiu naquilo que sabia fazer ou foi pura sorte? O que você faria no lugar dela?

c) A moral da história diz o seguinte: **“Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.** Pensando nesta moral, por que o trabalho em demasia, ou seja, o trabalho em excesso, só traz nas fábulas de La Fontaine? Será que na vida real, trabalho em excesso também pode ser prejudicial?

d) É comum em nossa sociedade se ter a arte como uma atividade menor, sem muita importância, o que acaba gerando muitos preconceitos. Além de ser uma questão de Lei, pois temos direito à cultura e ao entretenimento, é uma questão também de sensibilidade e

cidadania. Pensando agora nesse período de pandemia do covid-19, a música e os cantores trouxeram benefícios para você neste período tão difícil? Você assistiu a alguma *Live* da qual gostou? Conte como esses artistas fizeram parte da sua vida neste momento.

2 –Ao compararmos a fábula na versão de La Fontaine e a fábula na versão moderna, qual das opções podemos dizer que está **incorreta**?

- a - Ambos os textos apresentam as características do gênero fábula.
 - b - A versão moderna da fábula busca demonstrar que precisamos de equilíbrio entre trabalho e lazer.
 - c - A versão de La Fontaine da fábula busca demonstrar que precisamos cumprir com nossas responsabilidades.
 - d - A moral da versão moderna da fábula mostra que cantar não trás benefícios a ninguém.
- Comente sobre o por quê de você ter escolhido esse item como incorreto

3 - Você sabe o que significa a palavra **singela**? Já usou ou ouviu falar sobre essa palavra em algum texto? Na fábula, "*A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida.*"Olhando para o contexto de uso dessa palavra, poderíamos construir um significado para ela a partir da leitura. Qual das palavras abaixo tem o sentido mais próximo ao da palavra **singela**?

- a - Engraçada
- b - Luxuosa
- c - Pequena
- d – Simples

Por que você escolheu essa(s) palavras (s) para representar o sentido da palavra **singela**?

Existem outras palavras no texto que você teve dúvidas quanto ao sentido? Se houver, escreva neste espaço para que possamos pensar juntos sobre seus significados.

1.

2.

3.

4- O gênero textual fábula pertence ao tipo narrativo. Numa narrativa, é fundamental marcarmos a passagem de tempo, demonstrando o "desenrolar" da história. Normalmente utilizamos advérbios para estabelecer essa relação. A seguir, retiramos algumas passagens do texto. Qual delas **não** apresenta uma expressão adverbial de tempo?

- a - Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas.
- b - Então, passados alguns dias, começou a esfriar.
- c - Será que você poderia cuidar da minha toca?
- d - Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz.

Você conseguiu identificar quais são as expressões que marcam tempo nos demais itens? Compartilhe conosco.

5 - Vamos rever o desfecho da fábula:

– **Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!**

a - Percebemos que a expressão "DIABO QUE O CARREGUE!", na última fala da formiga, está escrita em caixa alta, ou seja, com letra maiúscula. Além disso, a frase termina com um ponto de exclamação. Como você explicaria o uso desses recursos no texto?

b - Repare que, ao mencionar que a cigarra poderia encontrar **La Fontaine** em sua viagem a Paris (sendo este um famoso escritor francês), a formiga manda uma mensagem desaforada ao famoso autor. Os motivos da insatisfação da formiga não estão implícitos no texto; no entanto, será que podemos deduzir os motivos da raiva da formiga? Você se arriscaria a dizer?

6- Você já ouviu falar da expressão popular: **ironia do destino**? Além da **ironia** ser *figura de linguagem* que possivelmente você já estudou, a expressão “ironia do destino” também se refere a um acontecimento inesperado, que serve para mostrar que nem sempre as pessoas dão conta de seus destinos. Pensando nisso, podemos perceber uma ironia em qual dessas passagens do texto? (Questão adaptada do simulado)

- a- A cigarra surgir de Ferrari e casaco de vison.
- b- A formiga trabalhar e possuir uma toca.
- c- A cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o sol
- d- A cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.

Por que você marcou esse item como sendo irônico:

7 - A cigarra e a formiga é uma das fábulas mais famosas de todos os tempos, sendo retratada e referenciada em diversas outras mídias, tais quais vídeos, músicas, histórias em quadrinhos, charges, romances, contos, poemas etc. Vejamos de que maneira a fábula na versão de **La Fontaine** é referenciada nessa tirinha de Fernando Gonsales.



Fernando Gonsales, *Niquel Náusea*. In *Jornal de Londrina*, 23/10/2003.

a - No primeiro quadro, vemos uma cigarra cantando uma música enaltecendo e valorizando o trabalho. Já no segundo quadro, vemos que a cigarra estava cantando para uma plateia repleta de formigas. Pela fala da cigarra e pela sua expressão facial, ela está satisfeita com o trabalho? Por que? E com relação às formigas e suas falas nos balões, elas gostaram do conteúdo da canção da cigarra? Por que?

b - Pensando na fábula de **La Fontaine**, como você enxerga a relação entre a música cantada pela cigarra no primeiro quadro e a expressão das personagens no quadro dois?

Agora vamos ler essa outra tirinha, também de Fernando Gonsales:



8 - No último quadrinho, após escutar a conversa entre as duas formigas, o rato afirma: "**formiga é um bicho esquisito**". O motivo para esse estranhamento do rato não é exposto na tirinha, mas podemos inferir que isso se dá devido ao fato de:

- a - Algumas formigas gostarem de trabalhar, enquanto outras não.
- b - O trabalho ser visto pelo rato como algo negativo, por isso achar estranho não trabalhar ser uma punição.
- c - As formigas não serem companheiras e estarem numa relação de conflito umas com as outras.
- d - As formigas trabalharem muito e nunca poderem descansar.

9 - A tirinha é um gênero textual que busca contar uma história através de imagens e textos, numa sequência narrativa. Normalmente a tirinha apresenta humor e/ou uma crítica social. Analisando apenas a última tirinha, de que forma ela constrói o humor:

APÊNDICE G - OFICINA DE LEITURA 2

OFICINA 2 – Música para ler, ver e ouvir

Seu nome _____

Olá, aluno(a)!

Você gosta de música? E de poesia? Em nosso encontro de hoje vamos explorar os dois juntos! Será que essa mistura dá certo? Você certamente já deve ter ouvido falar em musicalidade de poemas, em ritmo e rimas, certo? De fato, essas são algumas das características do gênero **poema**, mas não só. Poemas são textos escritos em versos e que brincam com as palavras e seus sentidos, exprimindo sentimentos ou apenas nos fazendo pensar.

O poema nem sempre apresenta rimas, ritmo ou musicalidade, já que existem poemas sem essas características. No entanto, hoje exploraremos justamente o lado musical desse gênero. Então apure os ouvidos e sua sensibilidade, e vamos lá!

Vamos começar nossa aventura com o poema **Debussy**, do famoso poeta brasileiro **Manuel Bandeira**. Respire fundo e abra sua mente, pois poemas devem ser lidos e também sentidos. Pense no contexto, imagine o cenário e aproveite seu momento com a leitura.

“ Debussy

**Para cá, para lá...
Para cá, para lá...**

Um novelzinho de linha . . .

**Para cá, para lá...
Para cá, para lá...**

*Oscila no ar pela mão de uma
criança (Vem e vai . . .)*

*Que delicadamente e quase a
adormecer o balanço— Psio . . .*

**Para cá, para lá...
Para cá, e... ”**

o novelzinho caiu . .

Manuel Bandeira



1 –Você gostou do poema? É uma leitura que nos traz muitas sensações, não é? Ao lermos o poema podemos construir um cenário e visualizar algumas ações que acontecem dentro dele. Conte o que você conseguiu imaginar a partir da leitura que fez do poema Debussy.

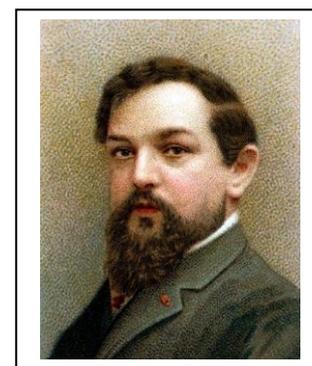
2- Há no poema uma repetição do verso "**para cá, para lá**", que além de ser um recurso de descrição de cena, foi usado para se referir a uma ação. O que sugere, no poema, a repetição frequente desses versos?

- a – O movimento ritmado do novelo, passando de uma mão para outra.
- b - Representar a agitação da criança, que não quer dormir.
- c - Os olhos da criança, abrindo e fechando quase a adormecer.
- d - O movimento dos olhos de alguém observando a criança em sua brincadeira.

3 - Em determinado momento do poema, temos a expressão "psio", que é uma interjeição, sugerindo uma fala de outra pessoa presente na cena. Quem provavelmente pode ter falado essa expressão? Qual a intenção dela na cena descrita no poema?

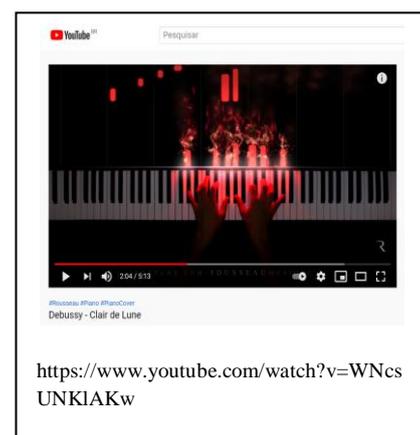
*Agora que lemos o poema e conseguimos refletir sobre o texto, as palavras, os movimentos que a leitura nos proporcionou, vamos trazer uma curiosidade para que possamos compreender juntos o porquê de **Manuel Bandeira** ter batizado seu poema de **Debussy**.*

Claude Debussy (1862 - 1918) foi um renomado **pianista francês**, com uma obra considerada inovadora e revolucionária. Uma das principais características de sua música foi a **inversão do papel das mãos no piano**. Segundo a tradição musical, era comum que as duas mãos tocassem o teclado do piano conjuntamente, a direita fazendo a melodia e a esquerda o acompanhamento. Debussy inverteu essa tradição e compôs músicas em que a mão direita por vezes fazia a base melódica, enquanto a esquerda fazia o solo. Além disso, em algumas obras as duas mãos deixavam de tocar juntas, parecendo **independentes e "vivas", "dançando" pelo piano**.



Agora convidamos você a assistir a performance de uma das obras mais conhecidas de Debussy - Clair de Lune. Perceba o incrível movimento das mãos, a velocidade com que elas tocam e como parecem "dançar" ao longo das teclas do piano, aproximando-se e afastando-se uma da outra, num vai e vem, "para cá, para lá", tal qual o poema de Manuel Bandeira.

Outra curiosidade é que o poema de Manuel Bandeira foi publicado em 1919, um ano após a morte de Debussy. Seria o título do poema uma homenagem ao compositor francês?



4- Após assistir a execução da música **Clair de Lune**, de Debussy, e conhecer o estilo musical desse compositor, por que você acha que o nome dele foi escolhido para fazer referência ao poema?

5- Agora que já entendemos mais sobre o poema Debussy e sua musicalidade, iremos atentar para outro recurso usado no poema e sua representação. Estamos nos referindo ao uso frequente das reticências "...", esta sequência de três pontos que aparece ao final de alguns versos. Você as notou durante sua leitura? Costuma vê-las em outros textos e situações? Voltando ao verso "**para cá, para lá...**", podemos **afirmar** que as reticências representam no verso:

- a - Hesitação ou dúvida do narrador do poema.
- b - Indica que não é possível saber como seria a continuação do movimento do novelo.
- c - Indica que o movimento do novelo se repete, ficando implícito para o leitor.
- d - Mostra que o poema está incompleto e que algo foi retirado dele.

6 - Nos últimos versos do poema, observamos mais uma vez o uso das reticências, desta vez para sugerir que algo foi interrompido. A partir do verso "**Para cá e...**", reflita sobre o que ocorreu.

a) Podemos dizer que o uso das reticências refere-se a uma pausa no texto. Por que essa pausa aconteceu?

b) Qual elemento ou objeto usado no poema nos permite entender o motivo para que essa pausa acontecesse?

Manuel Bandeira foi um poeta conhecido pela musicalidade de sua poesia, pela liberdade criadora e pela linguagem coloquial em seus poemas. Além disso, o autor costumava tratar de assuntos do cotidiano, de forma leve e descontraída. Vejamos agora outro poema desse autor, que, a propósito, também faz referência à música.

Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

- Diga trinta e três.
- Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
- Respire.

— O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.

— Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?

— Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.



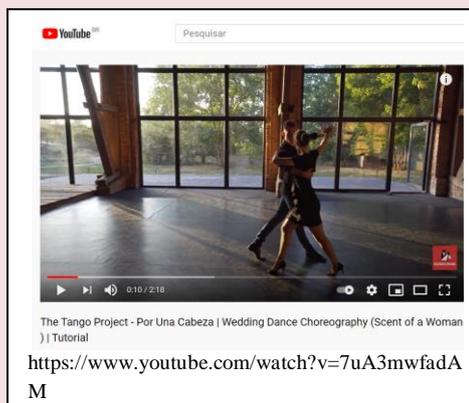
O poema lido relata os sofrimentos de uma pessoa doente e traz alguns termos técnicos/científicos para referenciá-los, por isso vamos explicar o que eles significam para melhor entendimento. Veja que ele já começa falando sobre **Febre, hemoptise** (que é a expulsão de secreções do aparelho respiratório), **dispnéia** (que é a falta de ar ou de dificuldade de respirar). Fala também, desde seu título, sobre o **pneumotórax**, que é um tratamento para a retirada de ar dentro da pleura, a membrana que recobre os pulmões.

7- A doença referida no poema é a **Tuberculose**. Manuel Bandeira sofreu, ele mesmo, de tuberculose durante boa parte de sua vida. Por esta razão, muitos estudiosos mencionam o caráter autobiográfico desse poema. Pense na história contada no poema. De que forma podemos organizá-lo na ordem em que as coisas acontecem?

- a - 1º - Há um diagnóstico do médico; 2º - um exame médico; 3º - os sofrimentos causados pela doença.
- b - 1º - Acontece o exame médico; 2º - um diagnóstico do médico; 3º - os sofrimentos causados pela doença.
- c - 1º - Vemos os sofrimentos causados pela doença; 2º - o exame médico; 3º - o diagnóstico do médico.
- d - 1º - Vemos os sofrimentos causados pela doença; 2º - o diagnóstico do médico, 3º - o exame médico.

*O **Tango Argentino** (mencionado no poema) é um estilo musical caracterizado pela dança sensual em pares e pela temática triste, melancólica ou mesmo trágica. Esse estilo musical é considerado um patrimônio da humanidade e uma marca registrada da cultura argentina.*

*Para conhecermos um pouco mais sobre esse estilo musical e dança, vamos assistir a uma performance do famoso tango **Por Una Cabeza**, do argentino **Carlos Gardel**.*



8 - Após ter conhecido um pouco mais sobre o **Tango** e sua temática, como você interpretaria a fala do médico ao final do poema *Pneumotórax*?

- a - Ele deu esperanças ao paciente, já que recomendou uma música.
- b - O médico alertou para a falta de alegrias e divertimentos na vida do paciente.
- c - O médico quis indiretamente dizer que o paciente deveria fazer uma viagem.
- d - O médico desiludiu o paciente, já que o tango sinaliza uma tragédia.

Como foi possível fazer essa compreensão?

9 - No segundo verso do poema *Pneumotórax*, quando se fala sobre as dificuldades de viver com a doença tuberculose, é dito "**A vida inteira que podia ter sido e que não foi.**" É uma frase bastante melancólica, pois:

- a - Fala sobre a morte do paciente.
- b - Retrata a vida limitada e cheia de privações de uma pessoa doente.
- c - Mostra que o paciente terá uma vida longa, mas triste.
- d - Nem sempre a vida foi tão difícil quanto ela era agora.

10 - De que outras formas você interpretaria a frase "**A vida inteira que podia ter sido e que não foi.**"?

APÊNDICE H - OFICINA DE LEITURA 3

OFICINA 3 – Mais do que futebol

Seu nome _____

Olá, aluno(a)!

Em nosso encontro de hoje falaremos sobre o esporte mais popular e praticado no planeta, você imagina qual seja? Falaremos sobre o **Futebol**.

Segundo dados da própria FIFA (Federação Internacional de Futebol), esse esporte é praticado de forma profissional por mais de 265 milhões de pessoas ao redor do mundo (isso sem contar os peladeiros que jogam em campinhos de grama, areia ou asfalto em todos os cantos do globo). O futebol é tão popular pelo mundo, que a FIFA possui mais países membros filiados do que a própria ONU! Além disso, segundo a revista Forbes, a Copa do Mundo de Futebol ocorrida no Brasil teve uma audiência de 3,2 bilhões de pessoas pelo mundo, ou seja, quase metade da população da terra!

São números impressionantes, não é mesmo?

Em nosso primeiro texto, vamos descobrir um pouco mais sobre a chegada do futebol no **Brasil**.

Texto 1: PAIXÃO NACIONAL

O futebol é sem dúvida alguma o esporte mais popular do planeta. Não há nenhum outro esporte que esteja tão divulgado e que seja praticado da mesma maneira ao redor do mundo. O futebol é praticado em todos os países, nos cinco continentes do globo.

No Brasil, os registros oficiais mostram que o futebol começou a ser praticado em 1894, no estado de São Paulo, trazido por Charles Miller, que, ao retornar da Inglaterra, onde fora estudar, trouxe as primeiras bolas, uniformes e chuteiras. Em poucos anos, nasceu entre o povo brasileiro a paixão pela bola e a difusão do futebol ocorreu de forma ampla.

Inicialmente, esse esporte só era praticado por pessoas de classes mais abastadas, mas a popularização rápida do futebol em várias regiões do país fez com que esse esporte começasse a ser praticado pelas camadas mais pobres da população. Assim, o futebol começou a ser jogado de forma aberta e espontânea em todas as localidades do Brasil.

Disponível em:
<<https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2067734>>



1-O texto fala que o Futebol é um esporte muito popular. Você concorda com essa afirmação? Por quê? Que outros esportes você conhece que são parecidos com as partidas de futebol ou usam os mesmos instrumentos, como bola, uniformes, chuteiras, campo?

2- Ainda sobre a popularidade do Futebol, é relatado no texto que “*O futebol é **sem dúvida alguma** o esporte mais popular do planeta*”. A expressão em negrito representa uma locução adverbial que exprime uma afirmação. Se fôssemos substituir essa locução dentro do texto por outra palavra com o mesmo sentido, qual dos itens a seguir você escolheria para expressá-la?

- a - Provavelmente
- b - Talvez
- c - Possivelmente
- d – Certamente

Por que você escolheu esse item como sendo a palavra que tem o mesmo sentido de “*sem dúvida alguma*”?

3- No início de nossa proposta, começamos falando sobre futebol e sua relevância em números. O texto, entretanto, trouxe novos temas para nossa discussão. A partir da leitura que você fez, pode-se dizer que o texto **não** explora o seguinte tema:

- a - O futebol no Brasil
- b - O futebol e as classes sociais.
- c - As regras do futebol.
- d - A história do futebol.

4- Nas oficinas anteriores lemos e comentamos sobre alguns textos narrativos como fábulas, tirinhas, poemas... Como você pode ver, o texto de hoje é diferente dos anteriores e possui também uma linguagem diferente. Além disso, ele foi originalmente publicado em um jornal. Podemos dizer que esse texto pode ser entendido como:

- a – Notícia, pois o texto relata um acontecimento pontual ligado ao futebol, de forma mais objetiva e de relevância imediata.
- b – Reportagem, pois o texto faz comentários sobre o futebol de maneira mais abrangente e geral.
- c – Crônica, pois é um texto literário que fala sobre o futebol no dia a dia dos brasileiros e sob um olhar particular de um narrador.
- d – Conto, pois traz informações fictícias em uma narrativa sobre o esporte mais popular do mundo.

O futebol, ao chegar no Brasil, rapidamente passou a fazer parte de nossa cultura e hoje é considerado uma das marcas registradas do nosso país pelo mundo, graças à sua irreverência, alegria e nossos famosos jogadores. Além disso, uma das marcas únicas do futebol em nosso país são as expressões que foram criadas ao longo dos anos, por jogadores, torcedores e pela mídia no geral, para referirem-se a jogadas e situações desse esporte. Você consegue se lembrar de alguma delas?

A seguir, colocamos uma lista de expressões do futebol, será que você conhece todas?

1 - Pelada	2 - Catimba
3 - Caneta	4 - Chapéu ou lençol
5 - Corneteiro	6 - Lanterna
7 - Fazer cera	8 - Pipoqueiro
9 - Gaveta	10 - Cartola
11 - Chocolate	12 - Frango

5 - A seguir, colocamos o significado das expressões do futebol utilizadas acima. Tente fazer a relação entre as expressões e seus significados.

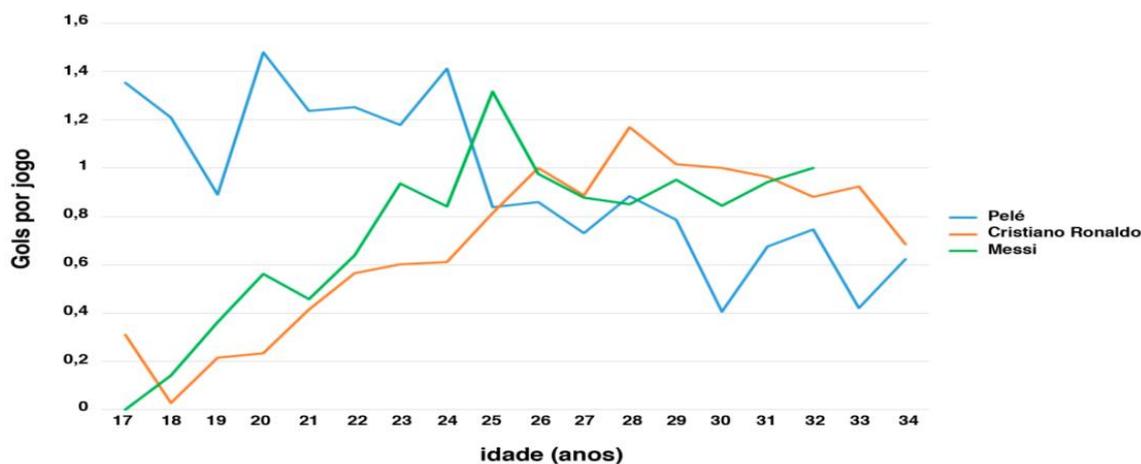
- () - O último time da tabela.
- () - Jogada em que o jogador passa a bola por entre as pernas do outros jogador.
- () - Jogador que falha em jogos decisivos, ou que foge das jogadas importantes.
- () - Quando um time perde do outro com uma grande diferença de gols.
- () - Os dirigentes e pessoas que administram os clubes.
- () - Gol que poderia ter sido facilmente defendido, mas o goleiro falhou.
- () - Atrasar o jogo, demorar de propósito para que o tempo passe.
- () - Atitude de prejudicar o desempenho do adversário por meio de recursos astuciosos ou antiesportivos.
- () - Partida de futebol amadora e com regras flexíveis, jogada por lazer e divertimento.
- () - Drible em que o jogador consegue passar a bola sobre a cabeça do adversário e pegar do outro lado.
- () - Torcedor que apenas critica time e jogadores.
- () - Um dos dois ângulos superiores das traves do gol.

6 - Você já ouviu falar de palavras **homônimas**? Dizemos que duas palavras são homônimas quando elas têm a mesma pronúncia, mas significados diferentes, como cesta (objeto usado para guardar coisas) e sexta (dia da semana). Com relação às expressões do futebol, muitas delas são palavras homônimas, pois apresentam significados diferentes em outros contexto. Qual das palavras a seguir **não** possui uma palavra homônima de significado diferente ao contexto de futebol?

- a - Caneta
- b - Pelada
- c - Chapéu
- d - Chuteira

7 - Atualmente, é possível observar uma acalorada discussão a respeito de quem foi o maior jogador de futebol de todos os tempos. Na atualidade, dois nomes se destacam e polarizam as

GOLS POR JOGO DE ACORDO COM A IDADE DO JOGADOR



Fonte: Messi e Cristiano Ronaldo - messivronaldo.net; Pelé - wikipedia; dados coletados em 6/5/2019

torcidas: **Cristiano Ronaldo e Lionel Messi**. Além deles, **Pelé** apontado tradicionalmente por muitos jornalistas e torcedores como o **melhor jogador da história**. A verdade é que estamos falando de três jogadores que entraram para a história e tornaram esse esporte muito mais apaixonante. A seguir trazemos para você um gráfico com a média de gols por partida desses três jogadores em cada idade de suas vidas.

8-Ler um gráfico pode ser uma tarefa bastante complicada, pois é preciso concentração para compreender e raciocinar sobre as informações expostas, já que elas são transmitidas não apenas com palavras, mas com títulos, imagens, números, eixos, legendas etc. Tudo isso formando um grande Texto. A partir desta reflexão, releia o gráfico acima e veja qual das informações a seguir é **incorreta.**

- a - Aos 17 anos, Pelé marcava mais gols por partida do que os outros dois.
- b - A média de gols por partidas de Pelé caiu entre o início e o final de sua carreira.
- c - Aos 30 anos, Messi marcava mais gols por partida do que os outros dois.
- d - Cristiano Ronaldo marcou mais gols por partida em sua carreira entre os 27 e 28 anos.

*Falar de futebol não estaria completo se não tratássemos do **Futebol Feminino**, uma modalidade que lutou por anos pela legalidade e que até hoje precisa lidar com a **desvalorização e com o preconceito**. A seguir, vamos ler um texto que conta um pouco sobre a história do **Futebol Feminino no Brasil**.*

Texto 2- O futebol feminino brasileiro: desafios e perspectivas.



Jogadoras do Araguari Atlético Clube em 1958, que continuaram jogando futebol mesmo após a proibição oficial por lei.

A história do futebol feminino no Brasil foi revestida com os mais diversos desafios ao longo dos anos, e a prática do esporte no país carrega muita luta, perseverança, garra e, principalmente, vontade – vontade de crescer e de ter seu tão merecido reconhecimento, pois até pouco tempo atrás era dominado por homens.

Fazendo uma breve retrospectiva, a luta pelo respeito e reconhecimento sempre foi árdua: apenas na década de 20 houve os primeiros registros de partidas de futebol disputadas por mulheres, ainda que de maneira tímida e discreta. Por sinal, o futebol feminino era por vezes tratado como uma atração de circo, um show, e não algo a ser levado a sério.

Até a década de 40, o futebol feminino ainda estava longe de ser tratado com seriedade. A modalidade era considerada mais adequada para homens por ser considerada violenta e truculenta. Em 1941, a prática chegou a ser proibida pelo recém-criado Conselho Nacional de Desportos – CND.

Apenas na década de 70 foi revogada a proibição da prática do futebol por mulheres, mas a luta pela igualdade no esporte tinha novos desafios pela frente, a exemplo da falta de patrocínios e estímulos por parte dos clubes e das federações, o que mantinha a prática no amadorismo. Em 1983 o futebol feminino foi devidamente regulamentado, permitindo a criação de calendários esportivos, a realização de competições e a utilização dos estádios, que até então eram de uso apenas dos homens. No ano de 1988, a Fifa realizou, em caráter experimental, o primeiro campeonato mundial feminino, chamado Women's Invitational Tournament e ocorrido na China.

Disponível em <<https://universidadedofutebol.com.br/2020/08/22/o-futebol-feminino-brasileiro-desafios-e-perspectivas/>>

9- O texto nos apresenta algumas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres na prática do futebol. A respeito disso, qual informação abaixo é **verdadeira** com relação às informações do texto?

- a - O futebol feminino era amplamente praticado na década de 20.
- b - Nos anos 70, o esporte já era praticado de forma oficial e regulamentado.
- c - O futebol feminino chegou a ser considerado inapropriado para mulheres.
- d - Atualmente há mais mulheres do que homens praticando o esporte.

10 - Segundo o texto, o futebol feminino se mantinha no **amadorismo** porque:

- a - Poucas mulheres demonstravam interesse em praticar o esporte.
- b - Faltava patrocínios e estímulos por parte dos clubes e das federações.
- c - O público não se interessava por assistir às partidas de futebol feminino.

d - As mulheres não procuravam se tornar profissionais, nem jogar em grandes clubes.

11 - Na frase "*Apenas na década de 70 foi revogada a proibição da prática do futebol por mulheres, mas a luta pela igualdade no esporte tinha novos desafios pela frente (...)*" a expressão destacada se trata de uma conjunção, que liga duas orações estabelecendo uma relação de sentido entre elas. Essa relação de sentido indica:

- a –Uma explicação
- b –Uma oposição
- c –Uma alternância
- d –Uma condição

Por que você escolheu esse item para indicar o sentido da conjunção “mas”?

12-Apesar do texto se referir a um momento histórico mais distante, a falta de patrocínio para mulheres jogadoras ou, ainda pior, os baixos salários em comparação aos salários dos jogadores homens ainda continuam sendo uma realidade para muitas dessas mulheres. E nem a **Marta**, dona da camisa 10 da seleção feminina brasileira e seis vezes eleita a melhor do mundo, está isenta dessas situações, assim como afirma o site do jornal Correio brasiliense:

Texto 3- Elas no ataque

(...)Na partida anterior do Brasil, contra a Austrália, Marta já tinha dominado a internet por conta do protesto feito após marcar o gol de pênalti. Durante a comemoração, a capitã brasileira **apontou para a chuteira preta, sem patrocínio, com o símbolo da igualdade**, em manifestações às diferenças nos valores pagos a homens e mulheres no esporte. A chuteira da melhor do mundo está sem patrocínio durante a Copa, porque Marta bateu o pé ao afirmar que não aceitará receber valores menores dados a jogadores homens por uma mesma marca.

<https://blogs.correiobrasiliense.com.br/elasnoataque/batom-marta-copa-do-mundo-franca/>



Pela história de luta das atletas do texto 3 e a atitude da jogadora Marta no texto 2, podemos entender que temos muito de conversar sobre essas questões. Para você, a atitude de Marta foi importante? O que ela representou? O que poderíamos fazer para tentar amenizar os preconceitos sofridos pelas mulheres no futebol?

APÊNDICE I - OFICINA DE LEITURA 4

OFICINA 4 – Um ponto de vista ou a vista de um ponto?

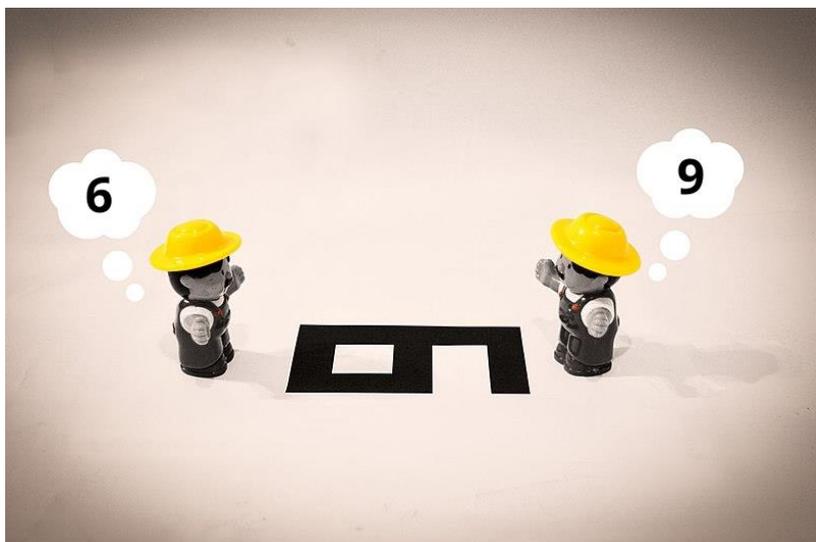
Seu nome: _____

Olá, aluno(a)!

Em nossa atividade de hoje falaremos sobre **Ponto de Vista**. Você já ouviu essa expressão?

Muitas vezes entramos em desavença com amigos, conhecidos e familiares por discordarmos deles em determinados assuntos. Temos nossas convicções e crenças, as quais, por vezes, diferem das convicções e crenças dos outros. Será que é simplesmente uma questão de estar certo ou errado? Ou será que não estamos compreendendo o **ponto de vista** do outro?

Vamos começar nossa reflexão com a ilustração abaixo:



Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Point_of_view_\(philosophy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Point_of_view_(philosophy))>

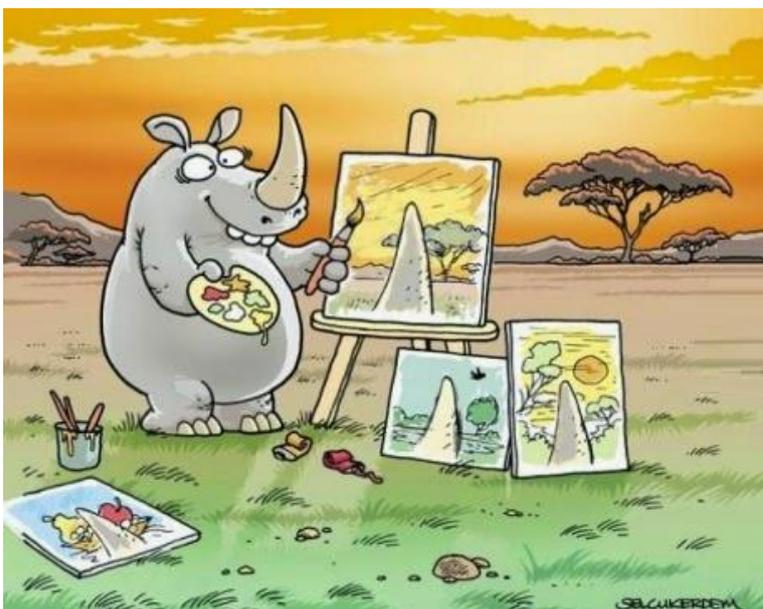
1 - Podemos observar que os dois homens representados na imagem estão dialogando e ao mesmo tempo discordam sobre um determinado assunto.

a – O que podemos entender sobre a leitura desse texto imagético? Qual seria o motivo do desentendimento desses homens?

b – Você acha que a posição em que eles se encontram influencia na visão de cada um? Por quê?

c - Na sua opinião, é possível dizer que um deles está certo? O que eles poderiam fazer para solucionar o problema gerado pelo **ponto de vista**. Justifique.

Muitas vezes, a maneira como enxergamos o mundo difere da maneira de outras pessoas, devido às nossas vivências, leituras, experiências, interações com os outros, nossa criação, crenças, cultura etc. Isso não quer dizer necessariamente que um **ponto de vista** seja correto ou melhor que o outro, mas apenas diferente. Vamos analisar a charge abaixo e descobrir como ela pode acrescentar à nossa discussão:



Disponível em: < <https://littlelust.wordpress.com/2011/08/12/rinoceronte-pintor/> >

2 - Podemos perceber que o Rinoceronte Pintor, apesar de ser bastante talentoso, pinta seus quadros com uma característica peculiar que distorce a realidade tal qual nós a enxergamos.

a –Analisando o cenário e a pintura do Rinoceronte, qual seria essa peculiaridade, o seja, o que está sendo distorcido? Justifique.

b - Você diria que a maneira de enxergar o mundo do rinoceronte está errada? Por quê?

A seguir vamos ler uma história bastante conhecida e que faz parte da **Tradição Literária Indiana**:

OS CEGOS E O ELEFANTE

Numa cidade da Índia viviam sete sábios cegos. Como seus conselhos eram sempre excelentes, todas as pessoas que tinham problemas consultavam-nos. Embora fossem amigos, havia uma certa rivalidade entre eles, que, de vez em quando, discutiam sobre o qual seria o mais sábio.

Certa noite, depois de muito conversarem acerca da verdade da vida e não chegarem a um acordo, o sétimo sábio ficou tão aborrecido que resolveu ir morar sozinho numa caverna da montanha. Disse aos companheiros:

- Somos cegos para que possamos ouvir e compreender melhor do que as outras pessoas a verdade da vida. E, em vez de aconselhar os necessitados, vocês ficam aí brigando, como se quisessem ganhar uma competição. Não agüento mais! Vou-me embora.

No dia seguinte, chegou à cidade um comerciante montado num elefante imenso. Os cegos jamais haviam tocado nesse animal e correram para a rua ao encontro dele.

O primeiro sábio apalpou a barriga do animal e declarou:

- Trata-se de um ser gigantesco e muito forte! Posso tocar os seus músculos e eles não se movem; parecem paredes.

- Que bobagem! - disse o segundo sábio, tocando na presa do elefante - Este animal é pontudo como uma lança, uma arma de guerra.

- Ambos se enganam - retrucou o terceiro sábio, que apertava a tromba do elefante - Este animal é idêntico a uma serpente! Mas não morde, porque não tem dentes na boca. É uma cobra mansa e macia.

- Vocês estão totalmente alucinados! - gritou o quinto sábio, que mexia as orelhas do elefante - Este animal não se parece com nenhum outro. Seus movimentos são ondeantes, como se seu corpo fosse uma enorme cortina ambulante.

- Vejam só! Todos vocês, mas todos mesmos, estão completamente errados! - irritou-se o sexto sábio, tocando a pequena cauda do elefante - Este animal é como uma rocha com uma cordinha presa no corpo. Posso até me pendurar nele.

E assim ficaram horas debatendo, aos gritos, os seis sábios. Até que o sétimo sábio cego, o que agora habitava a montanha, apareceu conduzido por uma criança.

Ouvindo a discussão, pediu ao menino que desenhasse no chão a figura do elefante. Quando tateou os contornos do desenho, percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo. Agradeceu ao menino e afirmou:

- Assim os homens se comportam diante da verdade. Pegam apenas uma parte, pensam que é o todo, e continuam tolos!

Disponível em < http://www.esalq.usp.br/lepse/imgs/conteudo_thumb/mini/Os-Cegos-e-o-Elefante.pdf >

3 - O texto que você acabou de ler faz parte da cultura do povo hindu e remonta há muitos séculos atrás, como parte do conjunto de conhecimentos e lendas daquele povo. Segundo o texto, de que forma ser cego ajudaria aqueles sábios a aconselharem melhor as pessoas?

- a - Porque, não enxergando, poderiam ouvir e compreender melhor do que as outras pessoas.
- b - Porque formavam um grupo unido e poderiam trocar ideias.
- c - Porque não teriam vaidade nem cobiçariam bens materiais, já que eram cegos.
- d - Porque só eles saberiam a verdade da vida e os outras pessoas ainda buscavam.

4- O texto afirma que os cegos costumavam discordar em muitos assuntos. Entretanto, uma situação aconteceu que fez os cegos discordarem mais ainda. Que situação foi essa? Cite alguns exemplos que eles usaram para defender seus pontos de vista.

5-De acordo com a história, os cegos divergiam porque analisavam apenas uma parte do elefante, impossibilitados de senti-lo completamente. Na sua opinião, podemos usar esse texto como um exemplo que ilustra a realidade e a forma como lidamos com o conhecimento? É possível dizer que é assim que algumas pessoas enxergam as coisas e o mundo?

6- Ao sugerir que os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo, o **sétimo cego** precisou entender o que estava causando o problema. Como ele chegou a essa conclusão?

7- O texto encerra-se com a passagem “- **Assim os homens se comportam diante da verdade. Pegam apenas uma parte, pensam que é o todo, e continuam tolos!**”. Sobre o texto como um todo e essa parte final é **correto** dizer que ele é:

a –**Uma Fábula**, pois há no texto personagens animais que agem como seres humanos e tem uma moral que transmite um ensinamento.

b –**Uma Parábola**, pois utiliza situações e pessoas para comparar a ficção com a realidade e transmitir uma lição de sabedoria (a moral da história).

c –**Uma Crônica**, pois apresenta fatos da vida cotidiana de forma humorada que traz apenas verdades sobre a vida dos personagens.

d –**Um Poema**, pois apresenta uma composição de versos e estrofes que despertam a nossa sensibilidade sobre o problema tratado na história.

8 - Na frase "**Embora fossem amigos, havia uma certa rivalidade entre eles (...)**" temos uma conjunção (embora) que exprime uma concessão, ou seja, expressa ideia contrária à da principal, sem, no entanto, impedir sua realização. De que outra forma poderíamos reescrever a frase mantendo a mesma ideia original?

a - Havia uma certa rivalidade entre eles, pois eram amigos.

b - Havia uma certa rivalidade entre eles, portanto eram amigos.

c - Havia uma certa rivalidade entre eles, mesmo sendo amigos.

d - Havia uma certa rivalidade entre eles, já que...

Vamos ler agora uma belíssima crônica do escritor brasileiro **Rubem Braga**, que fala também sobre diferentes pontos de vista, mas sob a perspectiva de que às vezes o olhar do outro pode ser bastante positivo na construção de nosso próprio olhar.

A Outra Noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enlustradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.



Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

- O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlustrada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

-Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

-Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

Disponível em < <https://www.pensador.com/frase/OTY1OTM4/>>

9-O título do texto faz referência a duas noites (já que fala de **A Outra Noite**, pressupondo a existência de uma noite em contraposição à outra).

a) Quais seriam as duas noites existentes no texto?

b) O narrador diz ao seu amigo que “**lá em cima**, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, **vistas de cima**, enlustradas...” Como foi possível ao narrador enxergar essa **outra noite** que seu amigo e o taxista não viam. O que o narrador estava fazendo?

10-Na frase "**Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui**", encontramos os advérbios "LÁ" e "AQUI", que se referem a lugares sob o ponto de vista daquele que está enunciando. Na frase destacada, a que lugares se referem os advérbios "lá" e "aqui" respectivamente?

APÊNDICE J - OFICINA DE LEITURA 5

OFICINA 5 – Vivendo na linguagem

Seu nome _____

Olá, aluno(a)!

Em nossa última oficina buscaremos refletir sobre a **Linguagem Regionalista** e sua expressividade na literatura.

A língua é um sistema vivo e faz parte de nossa essência, quase tão natural quanto comer ou respirar. É através da linguagem que podemos nos situar no mundo e interagir com as outras pessoas, criando e compartilhando conhecimentos e expressando nossos sentimentos e emoções.

Sabemos que, durante nossa vida escolar, somos cobrados a compreender melhor sobre a **norma padrão** e suas regras gramaticais, pois ela reflete um prestígio **social e cultural** e está presente em discursos científicos, políticos, notícias de TV, aulas... Apesar da priorização da norma padrão por sua função social, é importante saber que a **língua varia** de lugar para lugar e essa variação **também expressa a cultura de um povo** ou de uma região, o seu modo de vida e sua maneira de pensar. Assim, podemos encontrar diversas manifestações artísticas e literárias que valorizam essa variação linguística e nos contam mais sobre essa cultura. Vamos conhecer um pouco mais sobre **Linguagem Regional**. Bora lá!

A seguir, leremos um poema de um importante poeta popular nordestino: **Patativa do Assaré**.

O Poeta da Roça

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestrê, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola
Cantando, pachola, à percura de amô

Não tenho sabença, pois nunca estudei
Apenas eu sei o meu nome assiná
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre
E o fio do pobre não pode estudá

Meu verso rastero, singelo e sem graça
Não entra na praça, no rico salão
Meu verso só entra no campo da roça e dos oito

CURIOSIDADE 1...

Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, nasceu na Serra de Santana, a 18 Km da cidade de Assaré, Ceará, em 5 de março de 1909. De família pobre, perdeu o pai aos oito anos, passando a partir daí a trabalhar na roça para garantir o sustento da família.

Logo que ingressou na escola, aos doze anos, passou a escrever poesia e produzir pequenos textos. Quando ganhou uma viola da mãe, aos dezesseis anos, ingressou na arte dos repentes, apresentando-se em saraus e pequenas festividades de sua cidade natal.

O nome "Patativa" surgiu devido à semelhança entre seu canto e o do pássaro Patativa, ave nordestina que possui um canto mavioso e singular.



E às vezes, recordando feliz mocidade
Canto uma sodade que mora em meu peito

1- O poema se inicia com algumas expressões bem regionalistas que fazem referência a vida na roça. Você já ouviu falar de algumas delas, como você as interpretaria? Registre e comente com seus colegas e professor.

Sou **fiô das mata**: _____

Cantô da **mão grossa**: _____

A minha **chupana é tapada de barro**: _____

Sou poeta **das brenha**: _____

2- Podemos dizer que o poema "Poeta da roça" tem características autobiográficas, ou seja, fala sobre a vida do próprio Patativa do Assaré. Algumas passagens do texto nos permitem entender melhor sobre as coisas vividas pelo poeta.

a - A respeito de sua origem e modo de vida, como o eu-poético se descreve? Como foi possível entender isso?

b - O poeta afirma que sua obra não é apreciada por gente de classe social elevada e que ela circula apenas pelo campo. Em sua opinião, por que o autor pensaria isso?

CURIOSIDADE 2...

Você sabia que antigamente as moedas no Brasil eram feitas de cobre? Apesar de hoje em dia as moedas ainda levarem um pouco de cobre em sua composição, a maioria delas são fabricadas com uma liga de aço e outros metais.



3-Podemos ver no poema um trecho em que o poeta fala "**Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre.**" Com base no que é dito no poema e na **CURIOSIDADE 2** que trouxemos, como poderíamos compreender esse verso do poema?

A figura de linguagem mostrada na questão 3 se trata de uma **metonímia**. Metonímia consiste em **substituir um termo por outro**, havendo entre eles algum tipo de ligação. Vamos a um exemplo:

Josué está de mudança e precisa de pessoas para ajudarem-no a carregar os móveis. Assim, ele anuncia no grupo de seus amigos:

- Pessoal, precisarei de **músculos** no fim de semana, hein?

Repare que Josué usou a palavra músculos para se referir a "**pessoas fortes, musculosas**". Tal recurso é um exemplo de metonímia.

4-
Um
dos
ver
sos
aba
ixo
tam

bém apresenta uma metonímia, você consegue identificá-lo?

- a - Apenas eu sei o meu nome assiná.
- b - Canto uma sodade que mora em meu peito.
- c - Meu verso rastero, singelo e sem graça.
- d - Não tenho sabença, pois nunca estudei.

Por que você marcou esse item como havendo uma metonímia?

O próximo texto que iremos ler se trata de uma **anedota**. O gênero textual anedota se caracteriza por apresentar narrativa composta por diálogos diretos e situações do cotidiano que surpreendem o interlocutor. Ela relata uma história curiosa ou engraçada que, geralmente, tem o intuito de provocar o riso.

Tudo vai melhorar!



Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um Fazendeiro do estado do Tocantins:

O Fazendeiro do Mato Grosso do Sul perguntou:

– Cumpadre, se o senhor não se importa deu perguntar, qual é o tamanho da sua fazenda?

O Fazendeiro do Tocantins respondeu:

– Oía, cumpadre, acho que deve di dar aí uns quatrocentos hectare é piquinina. E a sua?

Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:

– Cumpadre, o senhor sabe que eu nunca interessei de contá, eu só sei que eu saio de manhã bem cedinho e quando é meio dia eu

ainda nem cheguei na metade da propriedade. Respondeu o fazendeiro do Mato Grosso.

O fazendeiro do Tocantins, muito comovido com a situação, deu uns tapinhas nas costas do fazendeiro do Mato Grosso e disse:

– Eu sei, cumpadre. É fogo mesmo! No começo eu também andava de carroça... Squentá não!...Guenta firme, cumpadre! Tenho certeza que tudo vai melhorar!

Disponível em <<https://brainly.com.br/tarefa/297705>>

5-O texto mostra um diálogo entre dois fazendeiros em uma feira de agropecuária. Um deles, o de Mato Grosso do Sul, era um sujeito arrogante e durante a conversa “foi logo **esnobando** o outro fazendeiro”. Olhando para o contexto em que a palavra foi usada, construa um significado para a palavra **ESNOBAR**. Compartilhe com colegas e professor.

6- Releia a passagem do texto e os destaques que fizemos:

O fazendeiro do Tocantins, **muito comovido** com a situação, **deu uns tapinhas nas costas** do fazendeiro do Mato Gross e disse:

– Eu sei, cumpadre. É fogo mesmo! **No começo eu também andava de carroça...** Squentá não!...Guenta firme, cumpadre! Tenho certeza que tudo vai melhorar!

O texto não deixa explícito o pensamento do fazendeiro de Tocantins, mas você pode tirar algumas conclusões sobre a fala dos personagens. Levando em conta os destaques em negrito, marque qual das afirmações abaixo representa a sua opinião sobre a atitude do **Fazendeiro de Tocantins**:

() A fala do fazendeiro de Tocantins é uma ironia para dizer o contrário do que se afirma, pois ele já sabia que o fazendeiro do Mato Grosso estava com mania de grandeza.

() A fala do fazendeiro de Tocantins foi sincera e inocente, pois ele não tinha interesse em ofender o outro, mas de dizer que um dia as coisas melhorariam.

Por que você marcou essa afirmação como verdadeira? Qual a sua opinião sobre esse trecho do texto?

7-Com relação à anedota e à interação entre os dois fazendeiros, marque V se o item for verdadeiro e F se o item for falso.

a - () - O humor da anedota é causado pela resposta final do fazendeiro de Tocantins, que anulou a tentativa de contar vantagem do outro.

- b - () - O fazendeiro do Mato Grosso não conseguiu seu objetivo de se gabar para o outro fazendeiro.
- c - () - O fazendeiro do Tocantins achou que estava em situação financeira melhor do que a do outro fazendeiro.
- d - () - Os dois fazendeiros tinham a intenção de contar vantagem sobre o outro.

8- Uma crítica recorrente que se faz a textos assim, é que eles reforçam um estereótipo negativo a respeito dessas pessoas, retratando, muitas vezes, de forma preconceituosa seus costumes e modos de falar. O que você pensa a esse respeito? Você acredita que retratar a linguagem regional dessa maneira pode alimentar o preconceito e a discriminação contra essa variedade linguística?

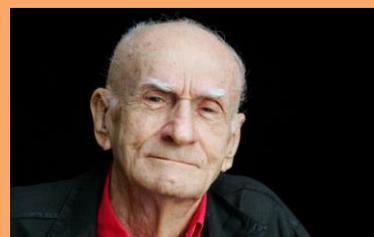
A seguir, nós temos a imagem de uma campanha publicitária que circulou nas redes sociais no dia 3 de outubro, fazendo referência ao dia do nordestino. Você viu essa imagem ou alguma outra com referência a essa data? Essa frase é do escritor paraibano Ariano Suassuna, conhecido principalmente pelas suas peças teatrais, sendo a mais conhecida O Auto da Compadecida.



Ariano Suassuna foi escritor e dramaturgo brasileiro, autor do Auto da Compadecida, considerada sua obra prima e que foi adaptada para o cinema e televisão.

Além de escritor renomado e um dos maiores do Brasil, Ariano foi professor e idealizador do Movimento Armorial, que valorizou as artes populares.

Nesse movimento, os artistas tinham o intuito de criar uma arte erudita a partir de elementos da cultura popular do Nordeste.



9 - A imagem da campanha publicitária acima, como já mencionamos, faz referência ao Dia do nordestino. Analisando-se a frase escolhida e seu autor, bem como as cores e os elementos visuais trazidos, qual seria a intenção dessa campanha?

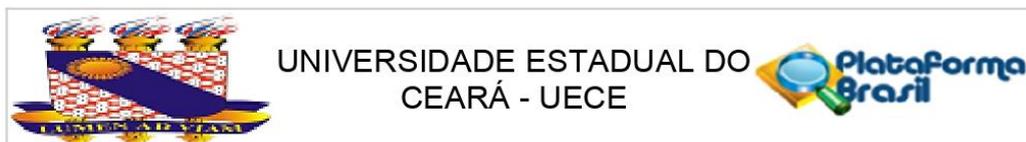
- a - Mostrar que a cultura nordestina é melhor do que a do resto do país.

- b - Valorizar a cultura nordestina, ilustrado pelo uso do vocabulário popular.
- c - Menosprezar a cultura de outras regiões.
- d - Mostrar que as expressões nordestinas são mais bonitas do que as outras.

10 - A palavra OK (que também pode ser escrita como OKAY) tem origem na língua inglesa, significando "certo", "tudo bem". No Brasil, seu uso é bastante difundido, de modo que é bastante comum usarmos "OK" no lugar de "está certo". Na sua opinião, ao preferir uma palavra tipicamente nordestina (oxente) ao invés de uma palavra de origem estrangeira, qual seria a intenção do autor?

11 - Os textos que lemos nessa atividade pertencem a gêneros diferentes (um poema, uma anedota e uma campanha publicitária), mas possuem algo em comum, não é verdade? Todos buscam reproduzir na escrita a variedade linguística regional. Comparando-se os três textos, você diria que eles tratam a linguagem regional da mesma forma ou com a mesma intenção? Você acha que um deles valoriza ou desvaloriza mais essa forma de linguagem? Será que uma pessoa que mora em uma região rural ou um sertanejo se sentiria representado nos três textos?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LEITURA COM BASE NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS HABILIDADES DEFINIDAS EM UNIDADES CHAMADAS DESCRITORES.

Pesquisador: OTACIANO DIAS NORONHA FILHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45724321.6.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.763.395

Apresentação do Projeto:

Este processo de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e tem como objetivo analisar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto em contraposição à matriz de elaboração dos descritores do Saeb para Língua Portuguesa.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e consistirá de uma pesquisa-ação com alunos de 9º ano de uma escola pública de Fortaleza, Ceará, em forma de Oficinas de Leitura, com o total de 6 oficinas, com duração de uma hora cada. Os participantes da pesquisa ficarão entre 15 a 20 alunos, de acordo com o interesse e disponibilidade da escola e dos alunos. As atividades serão realizadas através do Google Meet.

Objetivo da Pesquisa:

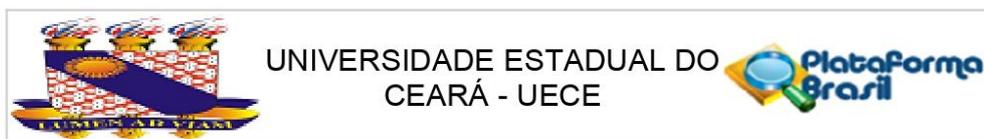
Objetivo Primário:

Analisar o processo de textualização e a construção de sentidos do texto, em contraponto à matriz de elaboração dos descritores do Saeb para Língua Portuguesa, a partir do que nos ensina o estudo sociocognitivo da referenciação.

Objetivo Secundário:

Descrever como as avaliações externas e simulados realizados nas turmas de 9º ano nas escolas

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.763.395

de Fortaleza tratam o estudo do texto, à luz da perspectiva do texto como evento complexo. Desenvolver atividades de leitura que não se limitem ao estudo dos descritores do Saeb, com base em abordagens sociocognitivistas e reutilizando os textos dos simulados e avaliações externas. Investigar como os alunos constroem o sentido dos textos através das atividades propostas, tendo como base a teoria da referenciação e a leitura como evento complexo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Tendo em vista que nossa pesquisa se dará através de uma plataforma virtual (GOOGLE MEET), em que os encontros ocorrerão de forma remota, podemos apontar os seguintes riscos para os sujeitos em nossa pesquisa: 1 - Cansaço ou fadiga durante as leituras ou encontros virtuais. (Buscaremos minimizar tal risco com uma duração de cada encontro que não ultrapasse uma hora, com um pequeno intervalo de 10 minutos); 2 - Possível constrangimento por terem que falar com câmera e/ou microfone aberto durante os encontros. (Buscaremos minimizar tal risco, permitindo que os alunos utilizem apenas o microfone, caso não queiram utilizar a câmera).

BENEFÍCIOS

Podemos apontar como possíveis benefícios para os sujeitos de nossa pesquisa: 1 - a possibilidade de desenvolverem suas habilidades de leitura e compreensão textual, através de oficinas mediadas por professor/pesquisador; 2 - a possibilidade de interagirem com outros alunos e com o professor, trocando experiências e vivências, num ambiente de aprendizado e respeito; 3 - a possibilidade de formação extracurricular, que poderá ser útil na preparação para avaliações externas (SPAECE, PROVA BRASIL) e para o IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará).

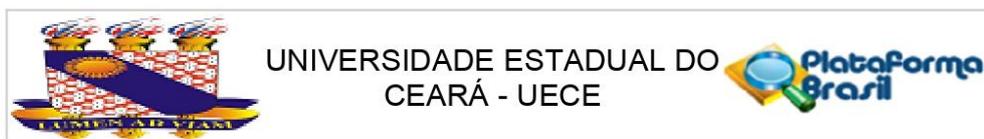
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, pois abordará a questão da leitura a partir do fenômeno da referenciação a partir da concepção de Leitura como evento complexo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO- Adequada

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700	CEP: 60.714-903
Bairro: Itaperi	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906
	E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.763.395

TERMO DE ANUÊNCIA- Adequado

TCLE aos pais- adequado

TALE - adequado

CRONOGRAMA- Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1711203.pdf	14/04/2021 09:57:20		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoOtaciano.docx	14/04/2021 09:56:42	OTACIANO DIAS NORONHA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.docx	14/04/2021 09:55:47	OTACIANO DIAS NORONHA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunos.docx	14/04/2021 09:55:29	OTACIANO DIAS NORONHA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_anuencia.pdf	14/04/2021 09:55:09	OTACIANO DIAS NORONHA FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoOT.docx	02/03/2021 16:03:08	OTACIANO DIAS NORONHA FILHO	Aceito

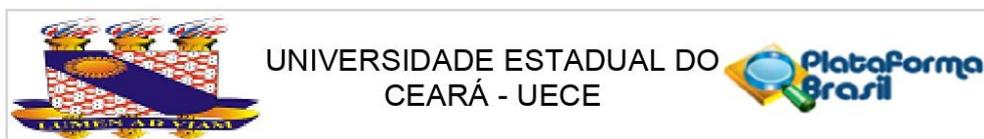
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.763.395

FORTALEZA, 09 de Junho de 2021

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br

ANEXO B - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE - INICIAL - 2020



Prefeitura de Fortaleza
Secretaria Municipal da Educação

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE - INICIAL
LÍNGUA PORTUGUESA – 8º ANO - 2020

Nome da Escola / Distrito _____

Nome do Aluno

Idade	Sexo (F/M)	Turma	Nº
<input style="width: 60px; height: 20px;" type="text"/>			

INSTRUÇÕES:

1. Existe apenas uma resposta certa em cada questão.
2. Marque as respostas com caneta esferográfica azul ou preta com traços escuros conforme modelo ●.

GABARITO

1 (A) (B) (C) (D)	11 (A) (B) (C) (D)	21 (A) (B) (C) (D)
2 (A) (B) (C) (D)	12 (A) (B) (C) (D)	22 (A) (B) (C) (D)
3 (A) (B) (C) (D)	13 (A) (B) (C) (D)	
4 (A) (B) (C) (D)	14 (A) (B) (C) (D)	
5 (A) (B) (C) (D)	15 (A) (B) (C) (D)	
6 (A) (B) (C) (D)	16 (A) (B) (C) (D)	
7 (A) (B) (C) (D)	17 (A) (B) (C) (D)	
8 (A) (B) (C) (D)	18 (A) (B) (C) (D)	
9 (A) (B) (C) (D)	19 (A) (B) (C) (D)	
10 (A) (B) (C) (D)	20 (A) (B) (C) (D)	

QUESTÃO 01

OURO BRANCO

Leia o texto abaixo.

A mosca que mora na teia

Pra encurtar a história, nem vou contar como Maradona, a mosca, escapou do açucareiro, pois foi tampada lá dentro e não havia meio de alguém destampar.

Não vou contar também como foi que Maradona aprendeu que através da vidraça mosca não passa.

Pois bem... um dia Maradona caiu na teia.

- 5 – Lá vem a aranha... ronc, ronc, ronc... preciso esconder-me...
 – Aonde, meu Deus? Que teia mais pegajosa! – gritava Maradona.
 A aranha vinha vindo, chegando devagarinho.
 – Virar almoço de aranha, não!!! – gritava aterrorizada Maradona.
 E a aranha vinha andando, andando.

- 10 A aranha vinha andando, andando e por sorte, mas por muita sorte mesmo alguém acendeu a luz.
 A sombra apareceu na parede. Maradona ficou grande, maior que a aranha. A aranha levou um susto tão grande que morreu de susto e caiu.
 Maradona resolveu então morar na teia: a teia da mosca.

Disponível em: <http://www.historias-infantis.com/a-mosca-que-mora-na-teia/>. Acesso em: 15 abr. 2013.

No trecho "... foi tampada lá dentro..." (l.1-2), a expressão destacada refere-se à palavra

- A) história.
 B) açucareiro.
 C) vidraça.
 D) teia.

QUESTÃO 02

SEDUC/DF (ADAPTADA)

Leia o texto abaixo.

A formiga e a cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era "trabalho" e seu sobrenome, "sempre". Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

- 05 Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de vison. E a cigarra falou para a formiguinha:

- 10 – Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?
 – Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?
 15 – Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?
 – Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O
 20 CARREGUE!

Moral da história: "Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine".

Fonte: Fábula de La Fontaine reelaborada. <https://slideplayer.com.br/slide/1796796/1-> (Com adaptações)

Em relação ao texto original da fábula, percebe-se ironia no fato de

- A) a cigarra surgir de Ferrari e casaco de vison.
 B) a formiga trabalhar e possuir uma toca.
 C) a cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o Sol.
 D) a cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.

QUESTÃO 03

SMEFORLP2009S

Leia o texto abaixo.

O desejo

- 5 “A velhinha tinha uma pequena loja, numa rua de Florença. Exteriormente, sua loja não era nem rica, nem elegante, nem artística. Isso acontece em muitas lojas, na Europa. Mas a velhinha vendia umas blusas tão lindas e originais que mulher nenhuma poderia ficar insensível a seus encantos. E eis que, de repente, me torno possuidora de uma delas. Começava a escurecer. A formosa Florença tornava-se uma cidade de prata. Eu desejava mais uma blusa: quem viaja está sempre pensando em alegrias que, de volta, pode dar aos amigos. Mas a loja ia fechar, a velhinha não negociava com dólares (e pensar que um dia eu tive dólares!); então, separei a segunda blusa, e prometi que na manhã seguinte apareceria com as minhas liras.”

Cecília Meireles. *Seleção em prosa e verso*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

No trecho, “a velhinha não negociava com dólares (e pensar que um dia eu tive dólares!)” (l.6-7), os parênteses foram usados para

- A) realçar uma expressão.
 B) apresentar uma explicação.
 C) desconsiderar uma informação.
 D) indicar um comentário do narrador.

QUESTÃO 04

SEDUCE/GO

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <http://www.professorescompartilhandoatividades.blogspot.com.br/2013/09/novo-post-simulados-para-prova-brasil-5.html>. Acesso em: 08 maio 2017.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala “AHHH!” indica que ele ficou

- A) acanhado.
 B) estressado.
 C) aterrorizado.
 D) decepcionado.

QUESTÃO 05

SMEFORLP0308S

Leia o texto abaixo.

"Se chovesse felicidade, eu lhe desejaria uma **tempestade**. Feliz Ano Novo!"
(Autor desconhecido)

(Fonte: <http://www.sitequente.com/frases/ano-novo.html>)

Nesse texto, a palavra destacada pode ser entendida como

- A) carência.
- B) ausência.
- C) abundância.
- D) insuficiência.

Leia o texto abaixo e responda às questões 06 a 08.

Geração do Celular

5 O uso do celular é considerado atualmente o maior entretenimento dos brasileiros, tem ocupado quase a metade das horas vagas da população e especialistas confirmam que as pessoas estão viciadas. Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, e sim, ficam vidrados o dia inteiro, seja na rua, na praça, com os amigos e até mesmo no trabalho. As pessoas precisam aprender a ter mais contato com o mundo real.

10 As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular em jogos, que poderiam ser utilizadas para uma leitura de bons livros ou para uma conversa com os amigos. Adultos chegam do trabalho já vão conferir as últimas atualizações dos aplicativos de relacionamentos e até idosos estão aderindo à nova tecnologia. A cultura da população está mudando e isso preocupa.

15 Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário. O que veio para aproximar acabou afastando. As redes sociais estão fazendo as pessoas antissociais umas com as outras. A comunicação que prevalece é a virtual e a prática de boas atitudes humanas, como o "bom dia", "por favor", são raros.

15 Temos que incentivar as crianças, os adolescentes e até os adultos a se desconectarem do mundo virtual para se conectarem com o mundo real. Deixar o celular desligado quando estiver em família, curtir um passeio sem tantas *selfies* e dar preferência ao bate-papo olho-no-olho são situações que fortalecerão o relacionamento e o amor.

Da Silva, Inaê Soares. Escola João Moreira Barroso. Setembro de 2017 (Adaptado). Professor Mauricio Araújo

QUESTÃO 06

SMEFORLP1011S

Esse texto tem a finalidade de

- A) relatar um acontecimento.
- B) apresentar um ponto de vista.
- C) ensinar sobre o uso do celular.
- D) informar dados das redes sociais.

QUESTÃO 07

SMEFORLP0608S

Nesse texto, o trecho que apresenta uma opinião é

- A) "... especialistas confirmam que as pessoas estão viciadas." (l.2)
- B) "Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato ..." (l.11-12)
- C) "Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, ..." (l.3)
- D) "As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular." (l.6)

QUESTÃO 08

SMEFORLP0708S

Nesse texto, a informação principal evidencia que

- A) a cultura da população está mudando.
- B) o uso do celular é o maior entretenimento dos brasileiros.
- C) o celular deve permanecer desligado em eventos familiares.
- D) as pessoas precisam aprender a ter mais contato com o mundo real.

QUESTÃO 09

SMEFORLP1107S

Leia o texto abaixo.

	<p>Naquela sexta-feira, à meia-noite, teria lugar a 13ª Convenção Internacional das Bruxas, numa ilha super-remota no Centro do Umbigo do Mundo, muito, muito longe.</p>
5	<p>Os preparativos para a grande reunião iam adiantados. A maioria das bruxas participantes já se encontrava no local — cada qual mais feia e assustadora que a outra, representando seu país de origem. Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, ainda faltavam duas, das mais prestigiadas: a inglesa e a russa.</p>
10	<p>Estavam atrasadas de tanto se enfiarem para o evento. Quando se deram conta da demora, alarmadíssimas, dispararam a toda, cada uma em seu veículo particular, para o distante conclave. A noite era tempestuosa, escura como breu, com raios e trovões em festival desenfreado. Naquela pressa toda, à luz instantânea de formidável relâmpago, as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, em perigo iminente de se chocarem em pleno voo! Um impacto que seria pior do que a erupção de 13 vulcões! E então, na última fração de segundo antes da batida fatal, as duas frearam violentamente seus veículos! Mas tão de repente que a possante vassoura da bruxa inglesa se assustou e empinou como um cavalo xucro, quase derrubando sua dona. Enquanto isso a bruxa russa conseguiu</p>
15	<p>desviar seu famoso pilão para um voo rasante, por pouco não raspando o chão!</p>

BELINY, Tatiana. In. Era uma vez: 23 poemas, canções, contos e outros textos para enriquecer o repertório dos seus alunos. Revista Nova Escola.

O trecho que apresenta o clímax da narrativa é

- A) “Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, ...” (l.5)
- B) “Os preparativos para a grande reunião iam adiantados.” (l.3)
- C) “Estavam atrasadas de tanto se enfiarem para o evento.” (l.7)
- D) “as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, ...” (l.10-11)

QUESTÃO 10

Leia o texto abaixo.

Debussy	
5	Para cá, para lá... Para cá, para lá... Um novelozinho de linha... Para cá, para lá... Para cá, para lá... Oscila no ar pela mão de uma criança (Vem e vai...)
10	Que delicadamente e quase a adormecer o balanço Psio... - Para cá, para lá... Para cá e ... - O novelozinho caiu.

Manuel Bandeira

O autor repete várias vezes "Para cá, para lá...". Esse recurso foi utilizado para

- A) acompanhar o movimento do novelo e criar o ritmo do balanço.
- B) reproduzir exatamente os sons repetitivos do novelo.
- C) provocar a sensação de agitação da criança.
- D) sugerir que a rima é o único recurso utilizado na poesia.

Leia o texto abaixo e responda às questões 11 a 13.

A outra noite	
5	Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.
10	Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim: — O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima? Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameada e torpe havia uma outra — pura, perfeita e linda. — Mas, que coisa...
15	Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa. — Ora, sim senhor... E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

BRAGA, R. Para gostar de ler, vol.2, crônicas, São Paulo, Ática.

QUESTÃO 11**SMEFORLP0209S**

No final do texto, o taxista estava

- A) triste.
- B) curioso.
- C) agradecido.
- D) desconfiado.

QUESTÃO 12

SMEFORLP1412S

No trecho "ele me disse um "boa noite ..." " (l.15), a palavra destacada substitui o

- A) amigo.
- B) senhor.
- C) chofer.
- D) aviador.

QUESTÃO 13

SMEFORLP0916S

Esse texto pertence ao gênero discursivo

- A) lenda.
- B) conto.
- C) diário.
- D) crônica.

QUESTÃO 14

MAISPAIC

Leia os textos abaixo.

Texto 1

Assim como Guga no tênis, espero que atletas como Gabriel Medina e Arthur Zanetti, um dos grandes ginastas brasileiros, recebam de nosso país pelo menos 1% da atenção que recebe um jogador de futebol. E que, assim, sirvam de inspiração para que outras crianças deem continuidade ao esporte. Parabéns, Gabriel Medina!

Moisés Moricochi Morato, servidor público (Pacaraima, RR)

Texto 2

No caleidoscópio da realidade brasileira, um acontecimento auspicioso aflora. Trata-se da vitória do jovem Gabriel Medina no Campeonato Mundial de Surfe. Que sua disciplina e obstinação sirvam de estímulo para que outros jovens tenham êxitos em suas atividades, que possamos caminhar para a grande nação que tanto almejamos e temos condições de ser. Viva a juventude brasileira.

José de Anchieta Nobre de Almeida (Rio de Janeiro, RJ)

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2014/12/1565777-leitores-escrevem-sobre-vitoria-de-gabriel-medinano-surfe.shtml>>.

Acesso em: 22 dez. 2014.

Em relação à vitória do surfista Gabriel Medina, esses dois textos

- A) apresentam observações irônicas.
- B) expõem comentários semelhantes.
- C) mostram opiniões contrárias.
- D) usam argumentos inconsistentes.

QUESTÃO 15

SEDUC/TOCANTINS

Leia o texto abaixo.

O galo de briga e a águia

Dois galos disputavam em feroz luta, o direito de comandar o galinheiro de uma chácara. Por fim, um deles pôe o outro para correr, se autoproclamando vencedor.

O galo derrotado afastou-se e foi se recolher num canto sossegado do galinheiro.

O vencedor, ao contrário, tomado de orgulho e vaidade, voando até o alto de um muro, bateu as asas e exultante, cantou com vigor e arrogância, celebrando sua superioridade.

Uma águia, que pairava ali perto em busca de alimento, lançou-se sobre ele e com um bote certo o levou preso às suas poderosas e afiadas garras.

O galo derrotado saiu do seu canto, e daí em diante, agora livre de concorrência, reinou absoluto naquele galinheiro.

Moral da história: O orgulho e a arrogância é o caminho mais curto para a ruína.

Autor: Esopo

O trecho que contém uma ideia de modo é

- A) "...voando até o alto de um muro..." (l. 4)
- B) "...exultante, cantou com vigor e arrogância, ..." (l.5)
- C) "O galo derrotado saiu do seu canto." (l.8)
- D) "...foi se recolher num lugar sossegado." (l.3)

QUESTÃO 16

SEDUC/DI

Leia os textos abaixo.

Texto 1**Menor preço**

Sim, às vezes o preço do alimento não revela se este contém maior ou menor fontes de vitamina. Há produtos de segunda linha que são produzidos em alta escala com a mesma matéria-prima, só muda a marca.

Vagner Pontin

Texto 2**Saudáveis**

O aumento mundial do preço dos alimentos tem diversos efeitos negativos que vão além do impacto direto na renda de cada família. A saída natural é consumir frutas, verduras e legumes da estação, uma vez que, além de mais baratos, servem para variar o cardápio sem perda qualitativa de nutrientes. Quem não se enquadrar a essa nova realidade paga mais caro e nem sempre tem a garantia de ter um produto saudável.

Walmir da Hora

A GAZETA Vitória (ES), segunda-feira, 14 de fev de 2011, p.2. (com adaptações)

A partir da leitura dos textos, é possível afirmar que

- A) no Texto 2, há um incentivo ao consumo de alimentos saudáveis produzidos em cada estação.
- B) no Texto 2, os alimentos saudáveis são considerados caros e sem garantia de serem nutritivos.
- C) nos Textos 1 e 2, encontram-se opiniões divergentes sobre os preços de cada alimento.
- D) nos Textos 1 e 2, os altos preços dos alimentos são definidos por suas respectivas marcas.

Leia o texto abaixo e responda às questões 17 e 18.

Tudo vai melhorar!

Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um fazendeiro do estado do Tocantins:

O fazendeiro do Mato Grosso do Sul perguntou:

— Cumpadre, se o senhor não se importa deu perguntar, qual é o tamanho da sua fazenda?

O fazendeiro do Tocantins respondeu:

— Óia, cumpadre! Acho que deve di dar aí uns quatrocentos hectare, é piquinina! E a sua?

Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza, ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:

— Cumpadre! O senhor sabe que eu nunca me interessei de contá, eu só sei que eu saio de manhã bem cedinho e quando é meio dia eu ainda nem cheguei na metade da propriedade. Respondeu o fazendeiro do Mato Grosso.

O fazendeiro do Tocantins, comovido, deu uns tapinhas nas costas do fazendeiro do Mato Grosso e disse:

— Eu sei, cumpadre!... Eu sei! No começo, eu também andava de carroça...Squenta não!... Guenta firme, cumpadre! Tenho certeza que tudo vai melhorar!

Fonte: Edilson Rodrigues Silva acesso 03/09/2012.

QUESTÃO 17

SEDUC/DF

No texto, as palavras “Cumpadre, Óia, piquinina, contá, squenta, guenta”, usadas pelos fazendeiros do Tocantins e do Mato Grosso do Sul, representam uma linguagem

- A) culta.
- B) técnica.
- C) regional.
- D) científica.

QUESTÃO 18

SEDUC/DF

A partir da leitura do texto “Tudo vai melhorar”, pode-se inferir que o meio de transporte que o fazendeiro do Mato Grosso do Sul utilizava para andar em sua fazenda era

- A) carro esporte.
- B) carroça.
- C) moto.
- D) bicicleta.

QUESTÃO 19

SEDUCE/GO (ADAPTADA)

Leia o texto abaixo.

E vem o Sol*João Anzanello Carrascoza*

[...]

Enfiou-se pelo corredor silencioso, farejando a descoberta. Deteve-se um instante. O ruído lúdico novamente atraiu o menino. A voz o chamava sem saber seu nome.

Então chegou à porta do quarto - e lá estava o outro menino, que logo se virou ao dar pela sua presença. Miraram-se, os olhos secos da diferença. Mas já se molhando por dentro, se amolecendo. O outro não lhe perguntou quem era nem de onde vinha. Disse apenas: quer brincar? Queria. O Sol renasceu nele. Há tanto tempo precisava desse novo amigo.

Disponível em: <http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/vem-sol-423512.shtm>.

Ao utilizar a expressão "O Sol renasceu nele.", o autor quis reforçar o quanto o menino ficou

- A) feliz ao encontrar um novo amigo.
- B) decepcionado ao ver outro menino.
- C) tranquilo ao mirar o menino que brincava no quarto.
- D) pensativo ao encontrar um outro menino brincando.

Leia o texto abaixo e responda às questões 20 e 21.

Paixão Nacional

O futebol é sem dúvida alguma o esporte mais popular do planeta. Não há nenhum outro esporte que esteja tão divulgado e que seja praticado da mesma maneira ao redor do mundo. O futebol é praticado em todos os países, nos cinco continentes do globo.

- 5 No Brasil, os registros oficiais mostram que o futebol começou a ser praticado em 1894, no estado de São Paulo, trazido por Charles Miller, que, ao retornar da Inglaterra, onde fora estudar, trouxe as primeiras bolas, uniformes e chuteiras. Em poucos anos, nasceu entre o povo brasileiro a paixão pela bola e a difusão do futebol ocorreu de forma ampla.

- 10 Inicialmente, esse esporte só era praticado por pessoas de classes mais abastadas, mas a popularização rápida do futebol em várias regiões do país fez com que esse esporte começasse a ser praticado pelas camadas mais pobres da população. Assim, o futebol começou a ser jogado de forma aberta e espontânea em todas as localidades do Brasil.

Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br>>. Acesso em: 12 mai. 2010**QUESTÃO 20**

SMEFORLP0508S

O assunto do texto é

- A) a popularidade do futebol.
- B) a difusão do futebol pelo mundo.
- C) a paixão do povo brasileiro pelo futebol.
- D) a prática do futebol por pessoas de classes mais abastadas.

QUESTÃO 21

SMEFORLP0110S

De acordo com o texto,

- A) o futebol é praticado somente por pessoas de classes ricas.
- B) o futebol não é considerado o esporte mais popular do planeta.
- C) a paixão pela bola ocorreu primeiro entre os paulistas.
- D) Charles Miller trouxe o futebol da Inglaterra para o Brasil.

QUESTÃO 22**MAIS PAIC**

Leia o texto abaixo.

Quais alimentos foram trazidos ao Brasil pelos japoneses?

Pensou em um festival de sushis e sashimis? Pense maior. No total, os japoneses trouxeram mais de 50 tipos de alimentos ao Brasil. Os primeiros provavelmente foram as variedades de caqui doce e a tangerina poncã, que chegaram nos anos 20. Mas foi a partir da década de 1930 que a maioria dos novos gêneros aportou por aqui.

O cenário era favorável aos agricultores japoneses: comprando ou arrendando lotes de terras das fazendas cafeeiras falidas após a crise da Bolsa de Nova York, os pequenos proprietários dedicaram-se a uma variedade de culturas que não eram populares no Brasil. Muitos imigrantes traziam mudas junto com suas bagagens nos navios.

Foi o caso do morango e até mesmo de um tipo de fruta insuspeita: a uva-ítmia, que, apesar de ser italiana, como o nome entrega, pintou no Brasil por mãos japonesas, na década de 1940. A coisa era mais fácil quando vinha por meios oficiais, via acordos de cooperação entre os dois países. De tempos em tempos, o governo nipônico liberava sementes para cultivo no Brasil, como as da maçã Fuji, em 1971. Junto com as comidas "inéditas", os japoneses trouxeram técnicas para ampliar a escala de produção de gêneros alimentícios já presentes no país, mas ainda restritos ao esquema de fundo de quintal, como o alface, o tomate, o chá preto, a batata e o emblemático exemplo da produção de frangos e ovos.

A avicultura brasileira apenas ensaiava um voo de galinha até a década de 1930. A atividade só decolou de vez com a importação de aves matrizes do Japão e com a experiência dos imigrantes japoneses nas granjas.

Fonte: Revista Superinteressante. pág.59. Edição 246 – Dezembro. 2007.

Esse texto é um exemplo de

- A) artigo de opinião.
- B) editorial.
- C) reportagem.
- D) carta ao Leitor.