



**INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
CAMPUS BLUMENAU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GLAUBER PEREIRA DE SOUZA

**LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:
TESSITURA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Blumenau
Abril de 2020

GLAUBER PEREIRA DE SOUZA

**LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:
TESSITURA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Nunes Batista

Blumenau
Abril de 2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e adaptado pela CTI -
Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

Souza, Glauber Pereira de

S729I

Leitura e compreensão textual: tessitura de propostas pedagógicas para o ensino médio integrado / Glauber Pereira de Souza; orientador Bruno Nunes Batista. -- Blumenau, 2020.

161 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Blumenau, 2020.

Inclui referências.

1. Texto. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Educação profissional e tecnológica. I. Batista, Bruno Nunes. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
Autarquia criada pela Lei nº 11.842 de 29 de Dezembro de 2008



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GLAUBER PEREIRA DE SOUZA

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:
TESSITURA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

*Atesto a validade das
assinaturas, colhidas por
e-mail devido à pandemia
de COVID-19*

Aprovado em 03 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Bruno Nunes Batista

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista

Instituto Federal Catarinense

Orientador

Inge Renate Fröse Suhr

Prof^a. Dra. Inge Renate Fröse Suhr

Instituto Federal Catarinense

Josa Coelho da Silva Irigoite

Prof^a. Dra. Josa Coelho da Silva Irigoite

Universidade do Estado de Santa Catarina

Vanessa Arlésia de Souza Ferreti

Prof^a. Dra. Vanessa Arlésia de Souza Ferreti

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Inge Renate Fröse Suhr
Professora EBTT
SIAPE Nº 2333140
IFC - Campus Blumenau

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GLAUBER PEREIRA DE SOUZA

COMPREENSÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Validado em 03 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista
Instituto Federal Catarinense
Orientador

Profª. Dra. Inge Renate Fröse Suhr
Instituto Federal Catarinense

Profª. Dra. Josa Coelho da Silva Irigoite
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profª. Dra. Vanessa Arlêssia de Souza Ferreti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

*Atesto a validade das
assinaturas, colhidas
por e-mail devido à
pandemia de
COVID-19*

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Inge Renate Fröse Suhr
Professora EBT1
SIAPE Nº 23331401

AGRADECIMENTOS

Por várias vezes me questioneei se preencheria este espaço, por medo de, neste momento de expressar gratidão, esquecer-me de mencionar algum nome. Agora, chegada a hora da decisão, opto por formalizar os agradecimentos, assumindo os riscos de algum eventual esquecimento. Dito isso, agradeço:

A Janice, minha namorada, pelo companheirismo e carinho que permitem que a jornada existencial seja vivida de forma mais leve e agradável;

A Ivoni e Alvacir, meus pais, por terem sempre estimulado em mim a vontade de aprender;

A meus irmãos, Leonildo e Janise, por serem fontes de inspiração, embora contraditoriamente deles tente me diferenciar;

Ao professor Bruno, meu orientador, pelas palavras que buscavam me tranquilizar e pela prontidão com que sempre respondeu a meus questionamentos;

À professora Inge e demais professores do mestrado, pelos ensinamentos e pela dedicação em consolidarem o ProfEPT em Blumenau;

Às professoras que formaram a banca de qualificação, Josa e Vanessa, pelas contribuições que enriqueceram consideravelmente minha trajetória acadêmica;

A todos os colegas de mestrado, em especial a Vinicius, líder nato da turma, pela disponibilização de diversos materiais, e Valnei, filósofo na essência e na existência, pelos diálogos travados no trajeto Brusque – Blumenau – Brusque;

À professora Camila, pelo apoio e gentileza ao ceder espaço em suas aulas para que eu pudesse executar a pesquisa de campo;

Aos alunos do Instituto Federal Catarinense de Brusque que aceitaram o convite em participar da pesquisa;

A Luiz Herculano, Glaucia, Volmir, Mariane, Isabel e Tiago, por me permitirem adequações nos horários de trabalho para participar das atividades do mestrado;

A Natasha, pela escrita do *abstract*;

A Karin, Raziere e todos os demais servidores das bibliotecas em que busquei material bibliográfico, pelo atendimento e serviços prestados;

A Aline, designer, pelo projeto gráfico que deu uma *nova cara* ao produto educacional fruto desta pesquisa;

Aos responsáveis pelas políticas públicas que resultaram na ampliação e interiorização do ensino superior público.

RESUMO

A dualidade estrutural da educação básica brasileira caracterizou ao longo da história um modelo de educação profissional e tecnológica centrado na aprendizagem de processos operacionais necessários à execução do trabalho, em detrimento de uma formação humanística geral que possibilitasse ao sujeito um entendimento crítico da sociedade humana. Junto a isso, constata-se a existência de uma quantidade de sujeitos escolarizados que, embora saibam ler e escrever, não possuem um desenvolvimento de leitura suficiente que lhes proporcione produzir sentidos a partir dos textos lidos. Se dentro de uma sociedade grafocêntrica a leitura é condição exigida para uma participação mais efetiva nas práticas sociais, desenvolvê-la no âmbito da educação profissional e tecnológica se torna imperativo, no movimento de superação da dualidade estrutural. Assim, visando estipular práticas pedagógicas que contribuam para melhorar a capacidade de compreensão textual dos alunos, elaborou-se a presente pesquisa, de caráter qualitativo e baseada na metodologia da pesquisa-ação, em que se construiu uma abordagem didática de trabalho com textos focado na análise de aspectos de constituição da textualidade, incorporada à ideia de *caminhada interpretativa* proposta por Geraldi (1993). O trabalho foi realizado por meio de intervenções planejadas junto a um grupo de alunos do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado, do Instituto Federal Catarinense – *campus* Brusque – durante 10 encontros pedagógicos. A partir das discussões promovidas com os sujeitos participantes e da análise de questionários, ao longo da pesquisa foram gerados dados que permitiram depreender a necessidade de uma prática constante de atividades textuais nas aulas de Língua Portuguesa, para que se amplie entre os discentes a habilidade de ler e compreender textos. Dessa constatação, criou-se um produto educacional no formato de caderno didático-pedagógico dirigido a professores do ensino médio integrado, com apontamentos que ressaltam aspectos considerados relevantes na formulação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da compreensão textual.

Palavras-Chave: Compreensão textual. Ensino de Língua Portuguesa. Caderno didático-pedagógico. Educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

Throughout history, the structural duality of Brazilian basic education characterized a model of professional and technological education centered on learning operational processes that are necessary to the execution of work, to the detriment of a general humanistic formation that enables a critical understanding of human society by the subject. Adding to this, there are a number of schooled individuals who, although they know how to read and write, do not have sufficient development of reading ability to provide meanings from the texts read. Considering a society that focuses on writing, reading is necessary for a more effective participation in social practices, and it becomes imperative to develop it in professional and technological education in the direction of overcoming the structural duality. Thus, the present research is qualitative and based on the action research methodology and has been elaborated in order to stipulate pedagogical practices that contribute to improve students' ability to comprehend texts. It developed a didactic approach of textual work that is centered on analysis of aspects of the constitution of textuality, incorporated into the idea of interpretive walk proposed by Geraldi (1993). The work was carried out by planned interventions with a group of students of the 1st year of the Integrated Technical Course in Chemistry at the Instituto Federal Catarinense – Brusque Campus - during 10 pedagogical meetings. From the discussions promoted with the participants and the analysis of questionnaires, throughout the research data was collected that allowed to apprehend a need for a constant practice of textual activities in Portuguese classes to increase their ability to read and comprehend texts. Thus, an educational product was created as a didactic-pedagogical book directed at teachers of general education that is integrated with occupational education, with commentaries that highlight aspects that are considered to be relevant in the formulation of pedagogical practices aimed at the development of text comprehension.

Keywords: Text comprehension. Portuguese language teaching. Didactic-pedagogical book. Professional and technological education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celesc – Centrais Elétricas de Santa Catarina S.A.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFC – Instituto Federal Catarinense

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENSINO A PARTIR DO TEXTO	18
3 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ENTRE O SOCIAL E O COGNITIVO	24
4 PERCURSO METODOLÓGICO	28
5 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS: COMPREENDENDO OS DADOS DA PESQUISA	30
5.1 A construção do livro de apoio	30
5.2 A interação autor-livro-pesquisador.....	33
5.3 O surgimento do caderno didático-pedagógico.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS 01	48
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS 02	49
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	50
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO	52
APÊNDICE E – QUADRO-SÍNTESE DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS	54
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL	60

APRESENTAÇÃO

De pinturas rupestres em cavernas a signos complexos representando graficamente os sons de uma língua, a escrita foi tomando forma e conquistando seu espaço nas esferas sociais. Sua invenção é evento tão importante na trajetória da existência humana, ao ponto de servir como o marco divisório da história da humanidade, separando-a do período denominado pré-histórico.

Ao longo desse trajeto, a capacidade de escrever, acompanhada da habilidade de decifrar os símbolos gráficos, constituiu-se em diferencial, dando enorme prestígio aos indivíduos hábeis nessa técnica. Na Babilônia, por exemplo, apenas alguns poucos podiam se tornar escribas, o que lhes proporcionava destaque entre os membros da sociedade (MANGUEL, 1997).

Desde então, aproximadamente seis milhares de anos já passaram e os processos de escrita e leitura se consolidaram como práticas sociais de relevância, resultando no fato de que ser analfabeto hoje é sinônimo de prejuízo social para o indivíduo. Para comprovar essa afirmação, basta pensar na relação de dependência que um analfabeto cria ao precisar de alguém que leia para ele um texto escrito.

De acordo com dados do IBGE (2017), a taxa de alfabetização da população brasileira com 15 ou mais anos de idade é de 93%, índice abaixo dos 93,5% estipulados para o ano de 2015 na meta 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Além disso, quando a análise da questão é aprofundada, constatamos que muitos desses sujeitos alfabetizados não têm pleno domínio da leitura, pois embora consigam distinguir as letras e saibam reconhecer e pronunciar as palavras escritas, não conseguem construir sentidos para os textos que leem.

A constatação desse fato vem aparecendo nos resultados de exames nacionais como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), bem como em exames internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), os quais revelam um baixo desempenho na compreensão textual de estudantes brasileiros. Isso mostra que reconhecer um conjunto de palavras escritas não é garantia de entendimento do texto lido. Sendo assim, a leitura que se limita à decodificação das palavras não pode ser considerada válida, pois como exposto por Foucambert (1994), ler não se restringe ao ato de passar os olhos nas palavras ou oralizar algo escrito. Mais que isso, é preciso saber explorar o texto e estabelecer sentidos possíveis à leitura.

Considerando essa visão de leitura, torna-se inaceitável a situação em que muitos estudantes saem da escola sem um bom domínio da leitura após anos frequentando as salas de aula. Essa falha se torna responsável por gerar dificuldades acadêmicas e profissionais, mas o mais grave é que restringe o surgimento de um cidadão pleno. No momento em que, dentro de uma sociedade letrada, o indivíduo não é capaz de compreender adequadamente o conteúdo de um texto, abre-se margem para uma série de limitações e problemas. Um exemplo claro ocorre cada vez que é preciso assinar um contrato. Seja no banco, na aquisição de um bem ou no novo emprego, torna-se um risco firmar um documento sem ter total conhecimento dos compromissos assumidos. Também se pode citar o caso de alguém que participa de um certame sem entender todas as regras estabelecidas em edital, que lê um texto midiático de forma não crítica ou que deixa de defender seus direitos por não considerar acessível a leitura de um texto jurídico que poderia trazer amparo legal as suas reivindicações.

Dessa forma, analisando o contexto de uma sociedade grafocêntrica, Soares (1995, p. 7) nos diz que:

[...] começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Se a dificuldade em ler e compreender textos é fato constatado, e suas consequências são percebidas no âmbito social, torna-se relevante analisar melhor tal situação e estipular formas de reverter esse quadro, ação em que a escola, por sua função institucional de socialização do saber, apresenta protagonismo.

Dentro desse cenário, surgem discussões em relação ao ensino de Língua Portuguesa, cuja tradição marcada por práticas voltadas ao estudo da gramática normativa e da nomenclatura metalinguística sofreu fortes contestações nas últimas décadas. Em contraposição a esse modelo de ensino, tem-se defendido a ideia de que o estudo da língua materna precisa ter como objetivo a formação de um sujeito que se aproprie de conhecimentos que tornem possível a adequação às diversas práticas sociais comunicativas que exijam o uso da linguagem verbal, visto que, de acordo com Bakhtin (2017), ela permeia os diferentes campos da atividade humana. Dessa maneira, por ser no texto que a língua aparece em seu caráter formal e

discursivo (GERALDI, 1993), são sugeridas abordagens que se foquem no ensino textual.

No entanto, tais propostas muitas vezes não são efetivamente realizadas, enquanto continuamos a nos deparar com uma grande quantidade de pessoas que, após passarem pelo processo de alfabetização e permanecerem anos em ambientes educativos formais, leem textos, mas não os compreendem. Isso corrobora o posicionamento de Soares (2017) quando expõe que a democratização do acesso à educação não foi acompanhada de uma garantia de qualidade.

Ao observarmos especificamente a educação profissional e tecnológica, o que se nota é que ao longo da história, dentro do capitalismo, houve a opção da escola em oferecer à classe trabalhadora um ensino precarizado para distribuir desigualmente o saber, “como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1992, p. 98), indo ao encontro da afirmação de Ciavatta (2005, p. 86) de que “o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites”. Tal situação configurou a chamada dualidade estrutural, caracterizada pela oferta de um ensino propedêutico de qualidade para os membros da classe dominante e uma formação profissionalizante superficial para os filhos da classe trabalhadora.

Kuenzer (1992) considera que uma educação profissional precária, que separa as dimensões do fazer e do pensar, reservando aos mais pobres apenas o aprendizado de instrumentais básicos para o trabalho, consiste em estratégia capitalista. Ao impedir o sujeito de entender a totalidade de seu próprio trabalho, oferecendo-lhe conhecimento de apenas alguns fragmentos do processo produtivo, gera-se um trabalhador desqualificado cuja força de trabalho se torna mais fácil de ser controlada. Assim sendo, concordamos com a autora na defesa de uma educação que permita ao trabalhador acesso ao conhecimento científico e tecnológico capaz de garantir sua inserção, participação e usufruto dos benefícios do processo produtivo, rompendo com a lógica exploratória.

Tendo em vista que não podemos negar que um bom desempenho na habilidade com a leitura “é condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão” (LAJOLO, 2000, p. 105), parece-nos fundamental oferecer dentro da educação profissional e tecnológica um ensino voltado ao desenvolvimento efetivo da compreensão textual, para que, devidamente

apropriados da leitura, os sujeitos estejam aptos a compreender melhor a realidade em que vivem, buscando transformá-la (RAMOS, 2005).

Dessa forma, com uma ancoragem teórica principalmente em autores como Bakhtin (1999, 2017), Geraldi (1993, 2010), Antunes (2009, 2010), Kleiman (2001, 2011, 2013), Koch (2003, 2011), Marcuschi (2008), Kuenzer (1992), Araujo e Frigotto (2015), entre outros¹, encaminhamos nossa investigação acadêmica, pertencente à linha de pesquisa *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*, que compõe o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, programa de pós-graduação *stricto sensu* do Instituto Federal Catarinense. A trajetória, as reflexões, os percalços, os dados gerados e os resultados da pesquisa são por nós apresentados e discutidos nesta dissertação em forma de artigo, que problematiza a questão de práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio integrado, no que tange ao desenvolvimento da compreensão textual. No decorrer da pesquisa, formulamos um produto educacional no estilo de caderno didático-pedagógico, direcionado a professores do ensino médio integrado, com considerações relativas à seleção de textos, elaboração de atividades e proposições para trabalhar em sala de aula a leitura e a compreensão textual.

Em relação à estrutura do trabalho, temos no capítulo introdutório os apontamentos acerca de nosso problema de pesquisa com sua devida justificativa, seguidos dos objetivos. O segundo capítulo contém nosso referencial teórico, em que discutimos ensino de Língua Portuguesa, educação profissional e tecnológica, uso do livro didático e aspectos relacionados à leitura e produção de sentidos, temas que subsidiaram o direcionamento de nossa proposta pedagógica e a formulação do produto educacional. Na sequência, descrevemos o percurso metodológico, ancorado na metodologia da pesquisa-ação. O quarto capítulo traz a descrição e discussão dos dados gerados, em um movimento que envolve a construção do produto educacional, a interação com os sujeitos-participantes da pesquisa e a reformulação do produto. Após, no capítulo final, buscando compreender nossas escolhas durante a pesquisa, confrontamo-las com as percepções que construímos no decorrer do trabalho, destacando possíveis contribuições, reconhecendo erros incorridos e refletindo sobre práticas que colaborem não só para o entendimento do problema aqui pesquisado, mas em maneiras de enfrentá-lo.

¹ Temos ciência que existem pontos divergentes entre os teóricos que sustentam nossa pesquisa, no entanto, para este trabalho, realizamos a aproximação entre autores nos posicionamentos em que a convergência ocorre.

1 INTRODUÇÃO

É fato que a leitura se consolidou como prática social, entretanto, conforme Soares (2004), em uma sociedade cindida em classes sociais, o ato de ler apresenta significações distintas de acordo com a origem socioeconômica do sujeito. Para crianças e pais originários das camadas populares, a leitura é vista com fins utilitários e sua aprendizagem definida como ferramenta para acesso ao mundo do trabalho e melhora nas condições de vida, ao passo que para indivíduos das classes dominantes, atribui-se à leitura um caráter de lazer, ampliação de horizontes e novas alternativas de expressão e comunicação.

De forma análoga, a educação básica no Brasil se estabeleceu em seu caráter de dualidade estrutural: de um lado, uma educação profissional precarizada, que visa à formação voltada às operações básicas instrumentais desejadas pelo mercado, sendo reservada às classes pobres que vivem da venda de seu trabalho; de outro, a oferta de um ensino propedêutico de qualidade, cuja formação humanística se destina aos membros pertencentes à elite nacional.

Nessa realidade, constatamos que muitos estudantes brasileiros, apesar de alfabetizados e tendo passado vários anos na escola, têm sérias dificuldades em compreender os textos que leem.

Na mesma seara, as práticas de ensino de Língua Portuguesa são postas em xeque, em especial as focadas nos estudos puramente gramaticais e baseados em frases descontextualizadas. A esse respeito, Kleiman (2001) considera que uma abordagem gramatical, que analisa textos a nível de sentença, rompendo com a unidade de significação, reflete na construção de estratégias de leitura inadequadas que geram dificuldade de compreensão de textos escritos em alunos que completaram a aquisição da língua materna. Em oposição a tais práticas, dentro do ensino operacional-reflexivo da língua, Geraldi (1993, 2010) e Antunes (2009) apontam a necessidade de um ensino de língua materna que se centre no texto, valorizando-o em seu aspecto de interação.

Tendo em vista que Antunes (2010) ressalta serem oportunos esforços que se dirijam a orientar e apoiar professores no que se refere às questões textuais, bem como considerando o apontamento de Araujo e Frigotto (2015, p. 73) ao enfatizarem que práticas pedagógicas para o ensino integrado, que articula formação geral e profissional, devem ser estipuladas “na perspectiva da transformação da realidade e

visando à ampliação das capacidades humanas”, defendemos neste trabalho a importância de pensarmos em práticas educativas para o ensino médio integrado que abordem o desenvolvimento da compreensão de textos.

Nesse intento, uma possibilidade vislumbrada é adotar em sala de aula um trabalho com leitura que estimule a reflexão a respeito do próprio processo de formação do texto, analisando a constituição da textualidade, ao mesmo tempo em que se propicie a discussão sobre estratégias de compreensão textual, em consonância com a ideia de *caminhada interpretativa* sugerida por Geraldi (1993), em que, pela análise do texto, o aluno é instigado a refletir como foram construídos os sentidos para a leitura.

Com base nessas reflexões e por meio desta pesquisa, buscamos responder ao seguinte questionamento: *Como promover no ensino médio integrado estratégias para que os discentes entendam os aspectos de constituição da textualidade visando ao desenvolvimento da compreensão textual?*

Acreditamos que por meio de respostas provisórias a essa pergunta seja possível trazer contribuições às práticas educativas voltadas aos processos de ensino-aprendizagem de leitura no ensino médio integrado. Para tanto, inicialmente formulamos um livro de apoio para ser usado por alunos e professores. Porém, ao longo do processo, o livro sofreu alterações e originou um outro produto educacional denominado caderno didático-pedagógico, que oferece sugestões aos docentes de Língua Portuguesa para trabalhos em sala de aula que envolvam compreensão de texto. No mesmo material, exemplificamos nossas teorizações com textos e atividades de análise textual.

As sugestões defendidas no caderno derivam de posicionamentos que adotamos em 10 encontros da unidade curricular de Língua Portuguesa, em que assumimos, no lugar da docente titular, o papel de professor de um grupo de alunos do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado, do Instituto Federal Catarinense – *campus* Brusque.

Dentro do proposto para as pesquisas ativas, realizamos um movimento de intervenção com abordagem pautada na metodologia da pesquisa-ação, com o objetivo geral de *sugerir práticas pedagógicas que contribuam para melhorar a capacidade de compreensão de textos dos alunos do ensino médio integrado*.

Para atingirmos o referido objetivo, alguns caminhos foram trilhados, envolvendo, principalmente:

- a) Inferir o entendimento dos alunos acerca de texto e da compreensão de textos;
- b) Investigar práticas de leitura que possam ser usadas em espaços formais de educação, no âmbito da educação profissional e tecnológica;
- c) Desenvolver estratégias conscientes para a melhora da compreensão textual;
- d) Discutir o comportamento observado nos alunos em suas práticas de leitura.

Na sequência, delineamos a trajetória por nós traçada, iniciando pela discussão do referencial teórico que guiou nossas escolhas ao longo desta pesquisa.

2 LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENSINO A PARTIR DO TEXTO

Há algum tempo já existe consenso entre muitos linguistas de que o ensino de Língua Portuguesa não deve estar focado no estudo da gramática normativa. Nas palavras de Antunes (2009, p. 44) "língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática".

Ao expor sua perspectiva a respeito do ensino da língua materna, Geraldi (1993) salienta a relevância da linguagem na vida humana: é por meio dela que os seres humanos se desenvolvem, agem, interagem e compreendem o mundo ao seu redor, por isso o ensino de Língua Portuguesa não deve ser restrito à linguagem, mas feito a partir da linguagem. Dentre as alternativas propostas para sua realização, situa-se o trabalho com o texto², opção pedagógica que se constitui em objeto de estudo nesta pesquisa.

Tendo em vista a existência de diferentes definições dadas à palavra texto, é relevante explicitar que neste trabalho o compreendemos a partir da abordagem dialógica (interacionista), segundo a qual o texto é uma manifestação verbal estabelecida de forma consciente e intencional entre interlocutores (KOCH, 2011). Dessa forma ele não é um produto acabado. Quando se pensa em textos na modalidade escrita, temos a construção de seu sentido a partir da leitura, atividade que envolve o contato entre autor, texto e leitor dentro de determinado contexto (KOCH; ELIAS, 2012), em interação também com as vozes sociais.

Tal entendimento toma referências bakhtinianas a respeito de língua. Para Bakhtin (1999), a língua não é uma entidade autônoma, estável, que possui existência própria. Ela se constrói na interação verbal, momento sócio-histórico singular dentro de uma formação social mais ampla, em que alguém (locutor) se dirige a outro alguém (interlocutor), materializando a palavra como signo. Dentro de um contexto situado, é na ação comunicativa verbal entre sujeitos que os significados são atribuídos. A esse respeito, Geraldi (1993, p. 14) aponta:

Como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica.

² Como objeto de estudo desta pesquisa, consideramos o texto apenas na modalidade escrita.

Da mesma forma que a língua, os sujeitos também se constituem na e pela interação. É no encontro com a palavra do outro que a consciência individual se forma pela representação da realidade mediada por signos. Geraldi (1993) destaca duas perspectivas da ação da linguagem sobre o sujeito: uma em que a própria sistematização da língua se relaciona às formas de formular raciocínios lógico-linguísticos e outra em que a linguagem carrega significados anteriores ao sujeito, que são socialmente compartilhados e acabam incorporados pelos falantes. Assim, na concepção dialógica da língua, os sujeitos são “atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003, p. 17).

Desse entendimento resulta nossa convergência com a posição de que no ensino de língua materna o texto deve ser objeto de análise nas aulas. Junto a isso, temos a constatação das práticas sociais de um mundo letrado, em que dominar leitura e escrita são habilidades necessárias para que o sujeito tenha maiores possibilidades de participação social.

No caso específico da leitura, Silva (1996) destaca que ela permite ao ser humano experiências de acesso aos bens culturais escritos e funciona como fator propulsor de informações, descobertas, conhecimentos, além de ser uma forma de participação mais crítica e ativa da comunicação humana.

Com base nesses fatores, percebemos a necessidade de estimular a capacidade de compreensão textual nos discentes do ensino médio integrado, tendo em conta que uma proposta pedagógica com abordagem voltada ao ensino dessa habilidade cumpre dupla função: prepara o discente tanto para compreender as relações sociais concretas quanto o qualifica para o trabalho (KUENZER, 1992). Em resposta à educação utilitarista, tal prática concretiza a concepção de ensino integrado à educação profissional e tecnológica, na busca de promover a formação de um cidadão participativo que se associe “dignamente à sua sociedade política” e que tenha acesso à ciência e a tecnologia para poder responder às necessidades do mundo do trabalho (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Pela via do ensino integrado nos aproximamos da ideia de Kuenzer (1992) sobre um ensino que seja capaz de articular escola e trabalho e possibilitar acesso ao saber em sua totalidade, nos campos teórico e prático. Porém, isso exige atitude docente que não se restrinja a pensar apenas em determinado campo de

especialidade, mas “em um posicionamento ético-político, tanto na crítica às relações sociais vigentes, de desigualdade e exclusão, quanto para o engajamento ético-político na construção de novas relações sociais e práticas educativas” (FRIGOTTO, 2018, p. 60).

Araujo e Frigotto (2015) destacam que é preciso ter consciência de que a ação pedagógica traz repercussões no âmbito ético e político da vida social, por isso deve ser pensada em relação à totalidade das ações humanas. Os autores consideram que uma atitude didática integradora é aquela que promove a articulação entre os saberes e práticas locais relacionadas às práticas globais, ao mesmo tempo em que promove a compreensão dos objetos sem deixar de vinculá-los à totalidade social.

Dessa forma, acreditamos ser válida a proposição de novas ações de ensino que almejem fomentar a formação de um sujeito autônomo, em que:

A autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74)

Se a leitura permeia as práticas sociais e é condição necessária para participação mais efetiva na sociedade, proporcionando a inclusão digna ao processo produtivo, em nossa visão, o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio integrado deve envolver a formação de indivíduos capazes de construir sentidos a partir da leitura.

Para o aprimoramento de uma adequada compreensão em leitura, a ideia da *caminhada interpretativa* sugerida por Geraldí (1993) nos parece trazer ganhos significativos. Pela interlocução, a proposta consiste em atitude pedagógica que estimule o aluno a encontrar as pistas deixadas no texto para a construção de sentidos, acompanhada de uma postura que não privilegia uma leitura padrão, mas que permite ao aluno dialogar com o texto, questionando quais vozes sociais se fizeram presentes e tiveram que ser reconhecidas para produzir a leitura. Junto a essa proposta, o docente mostra que alguns mecanismos acionados pelos alunos podem conduzir a uma leitura inadequada, não pelo fato de distinguir-se da compreensão do professor, mas por não estar em consonância com o próprio texto.

Cabe ao professor estimular os alunos a perceber a complexidade que há no processo de leitura e torná-los conscientes de seu papel ativo ao ler um texto. Por isso, acreditamos ser importante trabalhar com os alunos elementos linguísticos e estruturais para a formação da textualidade. Na mesma ação, não há como deixar de lado a abordagem dos gêneros do discurso. Se “No gênero a palavra ganha certa expressão típica” (BAKHTIN, 2017, p. 52), refletir acerca de seu funcionamento nas práticas sociais possibilita uma melhor compreensão de textos, incluindo a percepção que as formas do dizer se adequam a diferentes contextos e intencionalidades. Para Bakhtin (2017), cada situação dentro do campo da atividade humana e da comunicação apresenta formas próprias, sendo importante o estudo das particularidades dos gêneros para entender a relação dos textos com sua historicidade.

Com ancoragem nas discussões pontuadas nos parágrafos anteriores, é preciso pensar em como materializar o trabalho com textos. Historicamente, dentre as práticas para mediação do processo de ensino e aprendizagem se encontra o uso do livro didático. Em muitos casos, ele é o instrumento didático predominante – quando não o único – nas salas de aula do Brasil (SILVA, 2012). Ademais, conforme Souza (2002), configurou-se uma postura de atribuir a esse material a função de definir em ambiente escolar a relação de quais são os saberes relevantes. Em consequência, o livro termina por guiar o planejamento de diversos professores e influencia sua ação didática.

Para Bezerra (2010), a utilização dos livros didáticos foi a grande responsável pela construção de práticas de ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas. Ao fazer um retrospecto, a autora comenta que até a metade do século XX a escola no país era reservada às elites. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa tinha caráter prescritivista e os manuais de gramática serviam como material para o estudo das regras da norma padrão. Os alunos que frequentavam as escolas possuíam bom domínio dessa variedade linguística, por desenvolver práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. Ao mesmo tempo, os professores, também provenientes de camadas economicamente privilegiadas, eram indivíduos que usavam a variedade de prestígio social, estavam habituados a conviver com a cultura letrada e possuíam total liberdade para definir o desenvolvimento de suas aulas.

A partir da década de 1950, as camadas populares começaram a conquistar espaço dentro da escola e chegaram a essa instituição com conhecimentos de práticas de uso de leitura e escrita diferentes – ou mesmo nulos – daqueles estudados e valorizados no ambiente escolar. Com o aumento no número de alunos, foi preciso ampliar a quantidade de professores, refletindo na modificação do perfil dos docentes, “que agora não pertenciam mais às classes de prestígio, não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua” (BEZERRA, 2010, p. 45). Ocorreram grandes mudanças nos membros da comunidade escolar, mas a proposta centrada na análise gramatical permaneceu.

Para solucionar o impasse causado pela chegada à escola de professores sem domínio das normas gramaticais, lançou-se mão do livro didático. Geraldi (1993, 2010) criticamente aponta que essa mudança no perfil docente resultou na transferência de responsabilidades em relação ao preparo da aula, que se deslocou do professor para o autor do livro didático: se o material didático já apresenta uma seleção de conteúdos, traz atividades prontas e fornece suas respectivas respostas, ao docente compete controlar tempo, postura e comportamento dos alunos no contato com o material e contrastar as respostas dadas pelos aprendizes com as constantes no *livro do professor*, além de agendar data para as avaliações, entregando provas previamente preparadas. Situações assim se tornaram recorrentes e o uso do livro didático permaneceu no espaço escolar.

Outra crítica ao livro didático se volta à qualidade desse material. Antunes (2010), por exemplo, ao analisar manuais didáticos, indica que grande parte das atividades ditas de compreensão textual se limitam a requerer análise e classificação de aspectos gramaticais ou, então, extrapolam o texto, solicitando opinião pessoal do aluno. Em outros casos, o exercício demanda apenas a retirada de informações que aparecem de modo explícito no texto.

Da mesma forma, em pesquisa desenvolvida por Jurado e Rojo (2006, p. 47) com livro destinado ao ensino médio, é destacado como maior problema, no que tange às atividades de leitura, que “os textos são reduzidos a pretexto para ensino de conceitos, sejam gramaticais, estilísticos ou literários”. Prosseguem as autoras afirmando que o livro analisado não acrescenta contribuições significativas em relação à interpretação textual e ao desenvolvimento da leitura em níveis mais complexos. Outro aspecto negativo destacado pelas autoras deriva do fato de os textos presentes no material serem tratados como meros exercícios escolares,

perdendo seu caráter interativo que originalmente possuem dentro das situações sociais. Esse apagamento das relações interlocutivas dos textos escolares é característica frequente, conforme é apontado por Geraldi (1993).

Ao problematizar a questão, Kaufman e Rodríguez (1995) pontuam que a formação de leitores ocorre pelo contato com diferentes textos, em variados contextos sociais, com distintos propósitos, e não pela leitura de material escrito especificamente para o âmbito escolar objetivando cumprir exigências de programas educacionais. Porém, as autoras consideram que isso não significa que o trabalho com textos na esfera escolar seja improdutivo. Desde que observada a preocupação em como utilizar o texto na escola, esse trabalho pode trazer contribuições para a produção e compreensão textuais.

Nessa seara, Schneuwly e Dolz (2007) argumentam que no trabalho escolar com a linguagem, o texto, transformado em objeto de estudo, precisa ser desdobrado, passando a adquirir, em certo ponto, um caráter fictício como prática de linguagem, para permitir que os alunos organizem aprendizagens e possam se tornar mais aptos com atividades comunicativas complexas. Esse movimento é determinado pelas próprias características e finalidades da escola enquanto instituição.

Logo, a inserção de texto em sala de aula é um território de possibilidades fundamental de ser explorado, mas permeado por certos riscos, por isso a opção de incluí-lo como objeto de ensino exige necessidade de refletir a respeito das posturas pedagógicas a serem adotadas.

3 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ENTRE O SOCIAL E O COGNITIVO

Superar a ideia de leitura como decodificação passa por reconhecê-la em seu caráter interativo, de interlocução – o encontro entre o sujeito-leitor e o outro (sujeito-autor), em que aquele retoma e cria novos sentidos ao que lê (GERALDI, 1993). Tal concepção se encontra em consonância ao pensamento dialógico de Bakhtin (2017), para quem cada enunciado proferido é um elo que se relaciona a enunciados anteriores e que se torna responsável pela geração de outros enunciados. Dessa forma, estamos de acordo com a afirmação de Geraldi (2010) de que a leitura é coprodução do texto.

Com um enfoque intrassubjetivo, Kleiman (2013, p. 16), por sua vez, afirma que a leitura consiste em “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico”. É pela mobilização de um conjunto de saberes e pelo reconhecimento de elementos linguísticos organizados no texto que se podem construir sentidos.

Postas essas teorizações, acreditamos na necessidade de ensino da leitura que a considere tanto em seu âmbito social quanto em seus aspectos cognitivos. O sujeito que lê atua por meio de ações mentais, mas simultaneamente se situa em um espaço e tempo histórico que exercem influências sobre sua leitura.

Observemos isso a partir dos elementos linguísticos, nos quais se incluem repertório lexical e conhecimento da estrutura gramatical da língua. São eles os responsáveis pelo processamento central do texto, pois à medida que o leitor reconhece as palavras, vai atribuindo-lhes significados e agrupando-as em frases, também significativas (KLEIMAN, 2011). Porém, conforme preconiza Bakhtin (1999), a palavra, que carrega junto a si um sentido ideológico, só ganha significado na interação verbal, determinado pelas relações sociais. Isso indica que se o cognitivo age para o reconhecimento de sentidos, este se dá referenciado na esfera social.

O léxico, gramaticalmente organizado, elabora a estrutura do texto e lhe fornece unidade em termos de sentido, além de que sua escolha por parte do autor não é neutra, constituindo-se em estratégias de dizer embasadas em intencionalidades e na observância de adequação a configurações que se definem pelos contextos de uso (GERALDI, 2010; ANTUNES, 2010).

Apesar da importância dos elementos linguísticos, para a devida compreensão textual não basta apenas observá-los, pois nem tudo que o autor do

texto deseja comunicar aparece explicitado em palavras, cabendo ao interlocutor completar as lacunas existentes (ANTUNES, 2009). O preenchimento desses vazios que constituem o não dito ocorre a partir do resgate de conhecimentos prévios que se pressupõe serem compartilhados entre os interlocutores. Esse compartilhamento, reconhecido mentalmente, advém de formações ideológicas socialmente constituídas pelos sujeitos (BAKHTIN, 1999). Por isso, na *caminhada interpretativa* sugerida por Geraldi (1993) e por nós defendida, propõe-se que o aluno se pergunte quais aspectos sociais, culturais e linguísticos ele acionou para produzir sua leitura.

Kleiman (2011, p. 13) considera que durante a leitura o leitor ativa e relaciona diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, de modo que “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. A importância dos conhecimentos prévios se deve ao fato de ser com base neles que o leitor levanta hipóteses e estabelece inferências que lhe permitem dar coerência ao texto. Todo texto traz uma carga de elementos implícitos, que estão pressupostos ou subentendidos. É por isso que Marcuschi (2008) pondera que a compreensão não consiste na mera retirada de informações de um texto, mas no estabelecimento de sentidos, envolvendo o uso de processos inferenciais. As inferências, segundo o mesmo autor, servem para que o leitor busque externamente ao texto elementos que estabeleçam ligações, resultando na coerência textual.

O resgate do conhecimento prévio por parte do leitor para preencher os vazios do texto é positivo, sendo responsável por gerar seletividade e economia no conteúdo textual, pois no ato da escrita, o autor pode se concentrar em escrever sobre as informações desconhecidas, deixando implícito – e a cargo do leitor reconhecer – aquilo que se pressupõe ser de conhecimento comum (KLEIMAN, 2011). Mesma opinião é defendida por Koch e Travaglia (1996), já que sem inferências um texto precisaria ser extremamente longo para explicitar tudo o que se propusesse a comunicar.

A atividade de compreender os implícitos por meio de estratégias interpretativas é algo tão comum que os sujeitos as realizam sem perceber (ANTUNES, 2009). No entanto, Koch (2003) chama a atenção para esse fato, afirmando que a investigação acerca dessas estratégias traz contribuições tanto na produção, como na compreensão textual.

O estímulo à formulação de um novo e amplo olhar sobre o texto é o começo para o desenvolvimento de estratégias que aperfeiçoem a compreensão textual, o

que não significa apresentar formas de leitura que encaminhem para um único tipo de entendimento dos sentidos do texto.

Dentro da discussão das estratégias a partir de uma abordagem interativa, há que se ressaltar a ativa participação do leitor na construção do sentido textual. Junto a isso, o momento histórico em que a leitura se realiza é fator que influencia no estabelecimento de sentidos, até porque a interação é um acontecimento singular que se dá dentro de um contexto sócio-histórico maior (GERALDI, 1993).

Se a compreensão exige os conhecimentos prévios do leitor, como mencionado anteriormente, e se diferentes são os leitores, com diferentes conhecimentos, isso significa “aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 21). Marcuschi (2008) considera o ato de compreender o outro um espaço de incertezas, em que não é possível se encontrar garantias completas, e justifica as divergências de construção de sentidos feita por leitores diferentes alegando que a língua está relacionada a atividades sociais e históricas. Ainda de acordo com Marcuschi (2008), o texto se encontra aberto a alternativas variadas de compreensão, o que, por outro lado, não significa que as possibilidades de leitura sejam infinitas, pois existem limites que precisam ser observados para evitar leituras inadequadas, dentre as quais ele cita como exemplo o entendimento de algo contrário ao que o texto afirma.

Kleiman (2001, p. 151), ao proferir que “compreensão é um processo altamente subjetivo”, mostra compartilhar a ideia de que existem diferenças de sentidos atribuídas a um mesmo texto e vai além ao ressaltar que um mesmo leitor pode apresentar leituras diferentes sobre o mesmo objeto, quando as realiza em momentos distintos. No que concerne à multiplicidade de sentidos, Fonseca e Geraldi (2008) afirmam que a mudança de sentidos orientada a um mesmo objeto textual não deriva do texto em si, mas sim do contexto em que a leitura é realizada: se mudadas as condições de produção da leitura, ainda que o interlocutor-leitor se mantenha o mesmo, novas leituras surgem com novos significados atribuídos a elas.

Considerando os apontamos anteriores, compartilhamos da ideia de Geraldi (1993) quando afirma que a leitura é a materialidade de encontros entre autor e leitor por meio do texto, em que se lê a palavra do outro, que tem algo a dizer, para conhecer sua forma de pensar, a qual, por sua vez, é contestada pelo leitor. Este é levado a contrapor as opiniões encontradas no texto com as suas próprias opiniões, em um movimento que pode produzir no sujeito que lê novas formas de pensar.

Busquemos, então, maneiras de provocar entre os alunos esse tipo de entendimento, estimulando-os à reflexão diante de cada leitura por eles realizada.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas seções anteriores apresentamos as bases teóricas que subsidiaram a proposta da pesquisa. Nesta seção, discutimos o percurso metodológico, definido por Demo (1985, p. 19) como “preocupação instrumental”, visto que a ciência precisa estar atenta à forma para atingir seus fins de análise da realidade. Entretanto, conforme pontua Chizzotti (2014) ao tratar das pesquisas ativas, não há estabelecido um único modelo de pesquisa, pois sua construção se dá considerando uma série de especificidades, como as que incluem as características do problema pesquisado, o contexto em que o problema está inserido e os sujeitos envolvidos.

Ao se observar tais elementos, delineamos a metodologia do presente trabalho, que consiste em uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa.

Partindo da ideia que construir novas percepções a respeito do texto pode ser um facilitador do desenvolvimento da compreensão textual, na investigação buscamos analisar o entendimento que os sujeitos investigados possuíam em relação aos conceitos de textualidade e, na sequência, realizamos intervenções para ampliar tais concepções e inferir se de fato essa estratégia produz melhorias nos processos de compreensão de textos.

Ressaltamos, no parágrafo anterior, o uso do termo *intervenções*. O debate sobre neutralidade na ciência mostra que sua existência é ilusória. Demo (1985) afirma que toda ciência é ideológica, mas tal caráter se acentua nas ciências sociais, pois o pesquisador, mesmo no esforço de ser objetivo, ao estudar a sociedade, com ela se envolve, por dela ser parte. Consequentemente, envolve-se consigo mesmo.

Feitas essas considerações, destacamos que este trabalho tem um caráter marcadamente aberto de não apenas observar a realidade, mas de nela interferir. Por isso, dentro das características procedimentais, a presente investigação se identifica com a pesquisa-ação.

Embora considere difícil encontrar uma definição precisa para pesquisa-ação, Tripp (2005) destaca algumas características desse modelo investigativo, indicando que a pesquisa-ação está dentro das práticas de investigação-ação, constituídas por um ciclo em que se planeja uma ação de melhora, que posteriormente é aplicada para que seus efeitos sejam monitorados e descritos, gerando dados que serão avaliados para que se organize um novo planejamento da ação. Ainda de acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação descreve os efeitos de mudança que são

observados no ciclo de investigação-ação, ao mesmo tempo em que realiza alterações no que está sendo pesquisado, observando limites contextuais e éticos.

Essas características dialogam com as palavras de Chizzotti (2014, p. 79), que define a pesquisa-ação como “diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos”.

Quando trata da pesquisa-ação no âmbito educacional, Tripp (2005, p. 445) pontua que ela “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Por isso, com o intuito de contribuir para novas práticas educativas, estruturamos esta pesquisa, na qual ministramos 10 encontros pedagógicos (correspondendo cada encontro a uma hora-relógio) a um grupo de 43 alunos do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado, do IFC – *campus* Brusque –, em que se realizaram leituras, atividades e discussões referentes à compreensão textual.

O primeiro encontro se deu após o aceite dos alunos em participarem da pesquisa, momento no qual receberam um questionário (Apêndice A) para exporem suas percepções sobre texto, leitura e compreensão. Dado o caráter coletivo e participativo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1992), retomamos essas percepções no primeiro encontro pedagógico, quando os alunos foram estimulados a exporem seus posicionamentos ao grupo. Na mesma ocasião, também lhes foi propiciado o contato com conceitos relacionados à textualidade.

Foi com ancoragem nesses eventos e em pesquisas bibliográficas e documentais que planejamos os encontros posteriores, incluindo a construção de material didático formado pela elaboração de explicações teóricas sobre leitura e compreensão textual, junto a atividades referentes a essas temáticas.

Os processos de interação entre os diferentes atores da pesquisa e as práticas pedagógicas adotadas foram continuamente objetos de reflexão e subsidiaram registros em diário de campo. Nossas percepções ao longo da pesquisa, bem como a descrição de cada encontro, foram registradas nessa ferramenta, que serviu de referência para a escrita do quadro-síntese contido no Apêndice E.

Somado a essas ações, entregamos um segundo questionário (Apêndice B) aos participantes no último encontro. Logo, com base na análise contínua dos dados gerados durante a pesquisa, discutimos no próximo item os resultados deste estudo.

5 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS: COMPREENDENDO OS DADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa surgiu com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da compreensão textual de discentes do ensino médio integrado, sugerindo a criação de um livro com textos e exercícios que fosse usado por docentes de Língua Portuguesa como apoio em suas aulas. A partir de pesquisas teóricas, definimos formas de seleção dos textos e aspectos a serem considerados na elaboração de atividades para, na sequência, utilizarmos o material com estudantes do ensino médio integrado visando à geração de dados e posterior análise, com o propósito de inferir se as ideias defendidas neste trabalho seriam efetivas ou não.

No entanto, ao longo do processo, percebemos que em certos momentos nossa proposta incorria em atitudes equivocadas e, até mesmo, enveredava para caminhos contraditórios. Valendo-nos da afirmação de que a reflexão acerca das práticas precisa acompanhar todo o percurso da pesquisa (TRIPP, 2005), realizamos adaptações e formulamos novos entendimentos. Apontando acertos e erros, é esse caminho de constatações, aprendizados e ressignificações que será discutido a seguir, o qual mostra que o livro de apoio proposto ao início e usado na pesquisa foi substituído pela criação de um caderno didático-pedagógico.

5.1 A construção do livro de apoio

De três pressupostos adveio a proposta de construção de um livro: o reconhecimento de que grande parte dos estudantes brasileiros tem dificuldade em compreender textos escritos; a convergência com a ideia de que o trabalho com a língua materna precisa envolver textos; a constatação de que muitos livros didáticos de Língua Portuguesa valorizam o ensino de aspectos gramaticais e trazem exercícios de compreensão textual de baixa complexidade.

Dessa forma, elaboramos um livro pensado para fornecer ao professor de Língua Portuguesa material para realização de práticas de leitura e compreensão textual com os alunos.

Inicialmente, escrevemos um texto que trouxesse considerações teóricas a respeito da textualidade, as quais foram exploradas nos encontros com os educandos. O objetivo não era que os alunos apreendessem definições conceituais

de temas como coesão, intertextualidade ou inferência, mas que, a partir do estudo desses fatores, em conjunto com exemplos analisados, percebessem a participação de distintos elementos e processos na construção de um texto e na atribuição de sentidos para ele.

A razão dessa escolha buscava ampliar a percepção sobre texto, para que ele fosse entendido como uma unidade discursiva, inteligível e articulada, cuja produção de sentidos se dá com o desenvolvimento de atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2008). De igual forma, desejávamos ressaltar a questão interativa da leitura. Assim, as questões contextuais e a necessidade de ativação dos conhecimentos prévios foram discutidas, para que os alunos se tornassem cientes de que o ato de ler exige engajamento e resgate de conhecimentos, em um movimento de superação da ideia de leitor passivo, que apenas recebe informações (KLEIMAN, 2011).

A seleção de textos se constituiu em outro fator de problematização. Partimos da necessidade de diversificar a escolha de gêneros, na tentativa de propiciar aos alunos uma visão abrangente sobre configurações textuais, de modo que eles pudessem se deparar com diferenças de estrutura, conteúdo, uso da linguagem e possíveis suportes de circulação característicos de cada gênero analisado, reconhecendo que os gêneros discursivos são constituídos a partir de situações comunicativas específicas dentro dos diferentes campos de atividade humana (BAKHTIN, 2017).

Com a preocupação nos debates sobre o apagamento do caráter interativo de textos ao escolarizá-los, conforme já apontado no referencial teórico, buscamos promover, a cada material textual trabalhado, uma abordagem em que sempre se discutiam com o grupo diversas características do objeto de estudo, levantando pontos referentes à formato, linguagem, intencionalidades, autoria, condições de produção e circulação (PAULIUKONIS, 2009). Nos encontros, reafirmávamos com frequência que os textos selecionados vinham originalmente de outros contextos, atendendo a propósitos que não os de transformarem-se em materiais didáticos. Dentro dessa estratégia, buscamos apresentar o suporte original do texto selecionado. No que tange a essa situação, uma experiência bastante positiva ocorreu no quinto encontro, quando trabalhamos o gênero *biografia* (proposta 04).

Junto com o texto, apresentamos à turma o livro no qual ele havia sido publicado, seguido dos questionamentos apontados no parágrafo anterior, envolvendo discussão sobre o gênero *biografia*. Vários alunos citaram ter gosto por

esse tipo de leitura. Com clareza, afirmaram que liam biografias para obter informações da trajetória de vida de pessoas socialmente conhecidas, em especial daquelas que admiravam. Por isso, muitos mencionaram o hábito de ler biografias de *youtubers*. A atividade também gerou comentários de alunos que leram obras de Clarice Lispector, personalidade central da biografia por nós apresentada.

A respeito da escolha temática para os textos, novamente consideramos a diversidade. Por se tratar de material produzido para o ensino médio integrado, selecionamos textos que envolviam assuntos do mundo do trabalho, porém em nossa concepção de educação profissional e tecnológica defendemos a superação do preparo profissional que reduz o trabalho a aspectos operacionais, substituindo-o por uma formação humana, que possibilite ao sujeito ler o mundo e integrar-se à participação cidadã, o que “supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005, p. 85). Advém desse entendimento nossa opção de incluir textos críticos, problematizadores, informativos, artísticos, científicos, articulando “cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2018, p. 59).

Tendo em vista o destaque de Kleiman (2001, p. 141) de que “uma das estratégias que nos leva à compreensão é o estabelecimento de conexões entre elementos presentes no texto com outros do contexto mais amplo”, selecionamos alguns textos cuja publicação havia ocorrido em semanas imediatamente anteriores às que o material seria explorado em sala de aula. Dessa decisão surgiu a consciência de que um curto período de tempo já seria suficiente para descaracterizar a proposta, devido ao distanciamento temporal entre a produção dos textos selecionados e seu uso em situações após a pesquisa.

Ainda dentro das questões contextuais, outro ponto falho foi percebido no segundo encontro, ao trabalharmos uma notícia (proposta 16) publicada em veículo de comunicação do estado de Santa Catarina, relatando fato ligado à concessionária de energia elétrica dessa unidade da Federação. Valendo-se apenas da sigla Celesc, o texto não explicitava o significado dessas letras. Para um leitor residente em outro estado brasileiro, o não estabelecimento de relação entre essas informações geraria dificuldade no entendimento do texto e na realização da atividade.

Visto que a pesquisa em tela envolve a criação e validação de produto educacional que possa ser utilizado em diferentes espaços educativos, seria

incoerente explorar fato que fosse entendido apenas em situação muito restrita. Sendo assim, essa percepção foi um dos motivadores do processo de readequação do produto educacional, conforme será discutido mais adiante.

No que concerne à elaboração das atividades, privilegiamos questões que estimulavam o aluno a mobilizar conhecimentos prévios, elaborar inferências, depreender sentidos implícitos, refletir sobre estratégias de escrita dos autores e dos processos de formação textual, de modo que ele desenvolvesse um enfoque analítico da leitura (KLEIMAN, 2001) em sua *caminhada interpretativa* (GERALDI, 1993) para a construção de sentidos.

Junto a isso, as respostas sugeridas eram discutidas em conjunto com o grupo, em ação que, segundo Thiollent (1992), aumenta o conhecimento de todos os envolvidos na pesquisa – neste caso, alunos e pesquisador.

5.2 A interação aluno-livro-pesquisador

Conforme já pontuado, a pesquisa envolveu a realização de 10 encontros pedagógicos ocorridos semanalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Em etapa anterior à realização dos encontros, os alunos receberam o convite para participar da pesquisa, acompanhado de um questionário contendo perguntas abertas, o qual foi coletado alguns dias depois. Embora na pesquisa-ação a geração de dados priorize técnicas coletivas, isso não inviabiliza que instrumentos individuais, tais como os questionários, sejam usados de modo crítico (THIOLLENT, 1992).

Assim, por meio do questionário inicial buscamos inferir qual o entendimento dos sujeitos acerca de texto e de compreensão textual, juntamente com uma indagação que os levasse a relatarem se apresentavam facilidade para compreender variados textos.

Em relação à primeira pergunta (*Como você definiria um texto?*), prevaleceram explicações em que a estrutura frasal se assemelhava ao seguinte modelo: expressão *conjunto de palavras* – ou derivações dessa expressão – seguida de um verbo representando determinada finalidade (*comunicar; expressar; transmitir; passar*), o qual, por sua vez, vinha acompanhado de um complemento (*ideias; mensagem; sentimentos; informação*). Vejamos um exemplo:

Como um conjunto de palavras que nos transmitem alguma informação.

(Q1S11)³

Explicações assim refletem uma concepção que toma a língua como código, em que o texto representa o resultado da codificação feita pelo emissor, cabendo ao receptor a função de decodificá-lo (KOCH, 2003), diferente de nossa abordagem dialógica em que o texto é processo da interação entre sujeitos mediados pela linguagem, também resultante da interação.

Na questão seguinte (*Para você, como ocorre o processo de compreensão do texto?*), esperávamos que os alunos explicassem qual entendimento possuíam em relação ao processo de construção de sentidos de um texto, contudo, a maioria entendeu que a pergunta sugeria que fosse detalhado o modo como se devia ler para estabelecer a coerência textual, sendo que, nesses casos, predominaram respostas que destacavam a necessidade de releituras.

Em menor quantidade apareceram respostas que:

a) enfocaram aspectos cognitivos da leitura:

Apos (sic) a leitura nosso cerebro (sic) procura as informações e forma a mensagem. (Q1S15)

b) apontaram a leitura como decodificação:

Para compreender um texto é necessário saber a língua, tentar entender cada linha, etc. (Q1S20)

c) consideraram uma visão interacionista:

Entender o contexto, conteúdo, objetivos, intensão (sic). (Q1S04)

A terceira questão (*Que tipo de estratégias você usa para compreender um texto?*) teve majoritariamente a releitura como resposta. O não uso de estratégia, seja por não conhecê-las ou por discordar de sua existência, foi mencionado por 03 alunos. Além disso, a consulta ao dicionário/celular, a leitura em lugar silencioso, a elaboração de resumo e os atos de sublinhar/grifar foram mencionados nas demais respostas encontradas.

Para o último questionamento (*Você considera que possui facilidade para compreender os mais variados textos? Por quê?*), observamos número ligeiramente

³ Transcrevemos algumas respostas dadas, acompanhadas de um código padronizado em que Q1 e Q2 representam, respectivamente, *Questionário 1* e *Questionário 2*, S significa sujeito respondente, e o número, que vai de 01 a 35, representa aleatoriamente os sujeitos que responderam às perguntas, pois nas duas ocasiões tivemos a mesma quantidade de 35 participantes que nos devolveram os questionários. A escolha de uso de códigos se dá devido ao caráter de anonimato que foi assegurado aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

maior de alunos que afirmaram certa facilidade com a compreensão textual (15 sujeitos), apresentando explicações variáveis para justificar a resposta positiva:

Razoavelmente sim, porque sempre consigo tirar boas notas em avaliações deste tipo. (Q1S04)

Sim porque é difícil eu não compreender um texto. (Q1S02)

Dentre as respostas negativas (12), também havia justificativas diversas:

Não, pois não consigo me concentrar. (Q1S34)

Não, pois eu não consigo compreender o texto lendo uma ou duas vezes, eu preciso ler mais de três vezes dependendo do texto. (Q1S24)

Os demais alunos (08) relativizaram a resposta, considerando que a relação *facilidade x dificuldade* varia de acordo com o texto lido.

A resposta dada por esses 08 alunos dialoga com os apontamentos de Koch e Travaglia (1996) e Kleiman (2013) quando afirmam que a familiaridade do leitor com determinada configuração textual é facilitadora da compreensão de textos que tenham essa mesma estrutura. É esse posicionamento que entendemos justificar porque os alunos consideraram de maior facilidade as atividades com textos do gênero *notícia*, ao passo que relataram dificuldade com a leitura e a compreensão de texto pertencente ao gênero *artigo científico*, com o qual não possuíam contato anterior.

Já tendo recebido os questionários, demos início às intervenções. Haja vista que as práticas sociais devem ser ponto de partida para que o aluno compreenda e transforme a realidade concreta (KUENZER, 1992), promovemos, no encontro inicial, debates no que concerne à presença da leitura na sociedade e apresentamos ao grupo aspectos teóricos sobre textualidade e compreensão textual, destacando o caráter interativo de texto e leitura.

Foi a partir do segundo encontro que trabalhamos atividades de leitura e compreensão elaboradas para o livro de apoio. As formas de contato com os textos não foram uniformes: ora os textos eram impressos e entregues aos alunos, ora os alunos consultavam os textos via internet (celular), pois haviam recebido digitalmente o livro de apoio. Também houve situações em que a opção foi projetar em sala textos mais curtos e que envolviam imagens.

Em alguns encontros, os alunos formavam duplas para realizar as atividades e, em outros, realizavam-nas individualmente. Inclusive quando o trabalho era em dupla, percebemos um bom aproveitamento, dado que os debates promovidos entre

os alunos serviam para aprofundar a análise textual. Obviamente, também havia duplas que se dedicavam a conversar assuntos alheios à atividade. Esses e outros aspectos foram observados, pois durante a pesquisa circulávamos pela sala para captar percepções e mostrar abertura ao diálogo, haja vista que na metodologia da pesquisa-ação é esperada uma postura de colaboração e envolvimento entre pesquisador e sujeitos participantes (THIOLLENT, 1992).

Nesses momentos, reverberavam falas comuns aos ouvidos de professores de Língua Portuguesa: *Não sei interpretar; Já li, mas não consigo entender o texto; Sou péssima em Português*. Em tais situações, adotamos posturas baseadas na manutenção de diálogo e realização de indagações que pudessem contribuir para que os alunos mitigassem essas ideias, voltando-se a elaborar estratégias para melhor compreensão na leitura, visto que é na “conversa sobre aspectos relevantes do texto” que o leitor menos experiente vai aperfeiçoando a capacidade de compreensão (KLEIMAN, 2013, p. 36).

A respeito da participação dos sujeitos nas discussões, a postura era variável a cada encontro, oscilando entre um envolvimento efetivo e um distanciamento em que alguns se esquivavam para realizar trabalhos de outras disciplinas. Nas vezes em que optamos pelo uso do celular para possibilitar o acesso aos textos, a dispersão era relativamente maior quando comparada às ocasiões em que se deu o uso do texto impresso ou a projeção do material.

Um dos momentos em que a projeção de textos foi realizada ocorreu quando o trabalho envolvia o gênero *charge* (propostas 13 e 19). Esse foi o encontro em que conseguimos a maior participação dos sujeitos, incluindo alunos que até então não haviam se posicionado em discussões anteriores promovidas no decorrer da pesquisa. Dessa constatação, inferimos que o interesse surgiu devido às características do gênero explorado. O estímulo aos sentidos visuais, marca social da contemporaneidade, foi provocado pela exposição de textos imagéticos que, além do mais, eram compostos de poucos (ou nenhum) elementos verbais.

Ademais, corrobora para esse entendimento fato ocorrido no primeiro encontro, quando exploramos as questões teóricas da textualidade. Na ocasião, o gênero *meme* foi usado nas explicações, despertando grande atenção dos alunos, o que resultou em solicitações de alguns sujeitos para que esse fosse o gênero privilegiado durante as interações. Explicamos que nossa postura era diversificar o contato com os gêneros discursivos, a fim de evitar que o foco em estruturas

textuais cuja compreensão era melhor estabelecida pelos alunos trouxesse avanços limitados.

Nessa linha, incluímos no livro de apoio textos mais complexos, os chamados *gêneros secundários*, cuja produção exige maior preocupação em atendimento a aspectos formais, por estarem relacionados a usos mais elaborados da linguagem, o que os difere dos *gêneros primários*, de caráter mais simples e que se fazem presentes nas esferas sociais cotidianas (BAKHTIN, 2017).

Mantendo sempre a postura reflexiva, começamos a sentir nos últimos encontros da pesquisa que nossa atitude em sala de aula estava se automatizando, dentro de uma ação rotineira que envolvia um mesmo ciclo: comentários sobre determinado gênero discursivo, leitura de texto, realização de atividades e discussão das respostas. Ao solicitarmos uma avaliação dos alunos sobre o encaminhamento da pesquisa, recebemos como retorno uma percepção que ia ao encontro da nossa, acompanhado de pedidos de modificações na condução do processo.

Assim, no penúltimo encontro, adotamos nova abordagem. Organizamos os alunos em grupos e sorteamos tarefas que envolviam localizar nas paredes e murais do *campus* da instituição textos com características específicas, a partir dos aspectos teóricos estudados até então, sendo que cada grupo deveria fazer uma *selfie* com o texto, retornar à sala e explicar aos demais colegas porque o texto selecionado apresentava as características solicitadas. Em uma mistura de agitação e curiosidade, os alunos receberam as tarefas, mas muitos vieram a nós alegando não saber o sentido de alguns termos usados na solicitação da atividade, como, por exemplo, implícito, ambiguidade e coesão. Dadas as explicações, partiam em busca de textos.

Em poucos minutos, alguns grupos começaram a retornar à sala de aula. Tão logo todos voltaram, iniciamos as apresentações. Por meio delas, percebemos uma boa capacidade de análise dos alunos em relação aos aspectos que deveriam ser considerados durante a atividade, sendo que quase todos os grupos cumpriram satisfatoriamente a tarefa proposta.

Na semana seguinte, já nos encaminhando para o fechamento dos encontros, finalizamos a discussão de atividades pendentes, entregamos o segundo questionário e conduzimos um diálogo de encerramento, em que os alunos proferiram falas concisas de que as práticas vivenciadas e o material utilizado foram positivos.

Em relação ao questionário, elaboramos perguntas que servissem de base para inferir as possíveis modificações dos sujeitos quanto a nossa temática central. Para tanto, a primeira pergunta repetia indagação feita no questionário anterior (*Como você definiria um texto?*). Apesar de enfatizarmos durante os encontros o caráter interativo de um texto, preponderaram definições muito semelhantes às apresentadas anteriormente:

Conjunto de palavras que expressam alguma ideia. (Q2S18)

Ancorados em Marcuschi (2008), acreditamos que a manutenção do entendimento de texto dentro da perspectiva de língua como código decorre de ser essa a concepção predominante em livros didáticos e em teorias da comunicação em geral, de tal modo que com as limitações operacionais de tempo pertinentes à pesquisa não conseguimos romper com o resultado de uma tradição já arraigada. Contudo, algumas respostas apresentaram, ainda que sutilmente, traços de uma concepção mais ampla de texto:

Um conjunto de palavras a fim de fazer sentido a partir de uma interpretação. (Q2S02)

Um conjunto de significados. (Q2S07)

A segunda pergunta (*Que aspectos você considera importante observar para compreender um texto?*) trouxe comentários pouco elaborados, sem discussão, quando esperávamos encontrar a valorização de aspectos não só linguísticos, mas também sociais e culturais dentro do processo de compreensão (GERALDI, 1993):

A coerência, pontuação e interpretação. (Q2S09)

A menção a elementos linguísticos, os quais abordamos nos encontros, mostra que os alunos se preocuparam em citar objetos de estudo, no lugar de exporem uma reflexão própria, fato que nos parece decorrer do que Geraldi (2010, p. 116) aponta como a visão de que ensinar é transmitir “conhecimento pronto e acabado”, em que os alunos devolvem ao professor o que foi ensinado.

Para a terceira questão (*Por meio das atividades realizadas durante a pesquisa, sua capacidade de compreender textos apresentou melhoras, ou não? Por quê?*) houve maior quantidade de respostas positivas:

Sim, pois comecei a prestar atenção em coisas que não prestava antes. (Q2S24)

A valorização da prática foi apontada como elemento facilitador para o desenvolvimento da compreensão textual:

Sim, pois treinei minha interpretação, e superei minha percepção sobre entrelinhas. (Q2S07)

O entendimento de compreensão como uma técnica que foi ensinada durante os encontros também apareceu, embora não fosse esse o entendimento que desejamos produzir por meio deste estudo.

Dentre as respostas negativas, encontramos nas justificativas apresentadas aspectos ligados tanto à didática e ao material adotados quanto a dificuldades que os sujeitos atribuíam a si.

No último questionamento (*O material usado durante as aulas trouxe algum benefício para você? Por quê?*), a maior parte das respostas consistiu na afirmação superficial de que o material foi válido por ajudar na melhora da compreensão de textos, mas também surgiram algumas respostas mais significativas:

Sim, me auxiliou a ter um olhar mais crítico dos textos. (Q2S03)

Sim, deu pra conhecer mais as estruturas textuais. (Q2S16)

Em quantidade reduzida, tivemos respostas negativas:

Não utilizei mais do que o necessário, portanto não acho que trouxe algum benefício. (Q2S34)

Concluída a etapa das intervenções, demos continuidade com a análise de dados para avaliarmos possíveis contribuições do produto educacional que elaboramos. Somaram-se a isso as reflexões que realizamos ao longo da pesquisa, movimento que indicou a necessidade de reformularmos o livro de apoio, transformando-o em novo material – o caderno didático-pedagógico.

5.3 O surgimento do caderno didático-pedagógico

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos em mente que não desejávamos apenas compreender melhor o problema que decidimos analisar, mas também gostaríamos de encontrar maneiras concretas para enfrentá-lo. Foi assim que realizamos leituras, construímos hipóteses e fizemos reflexões constantes com a intenção de fundamentar nossas decisões, buscando o que nos parecia o caminho mais apropriado. Trilhando um percurso permeado de incertezas, fomos percebendo a necessidade de ajustes, que nos era apontada desde fora ou que derivava de um exercício de autocrítica.

Dado que tínhamos interesse em pesquisar questões de ensino associadas ao desenvolvimento da compreensão textual, optamos por construir um produto educacional que reunisse uma seleção de textos escritos acompanhados de atividades de análise textual. Em formato de livro, o produto seria usado por alunos nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio integrado, sob mediação do docente, que deveria tomá-lo como ferramenta de apoio. No entanto, estávamos indo em direção a algo que se aproximava das críticas já aqui apontadas a respeito do uso do livro didático, correndo o risco de reforçar a prática em que o professor, ao invés de conduzir a aula tendo o livro como ferramenta, é por ele conduzido em seu fazer docente (GERALDI, 2010). A cada novo encontro usando o material que produzimos, sentíamos que nossa ação se mecanizava e incorríamos em alguns dos “enganos metodológicos comuns ao ensino da leitura em língua materna” referidos por Geraldi (2010, p. 111), causando-nos um descontentamento que também foi apontado pelos sujeitos participantes.

Somado a isso, notamos outro equívoco. Possuíamos o intuito de valorizar a observação de aspectos contextuais, por isso selecionamos alguns textos que apresentassem ligação com a região de Brusque e cuja publicação tivesse ocorrido em data próxima ao uso do material em sala. No entanto, percebemos que se a ideia era produzir um material que auxiliasse outros professores, a manutenção dos mesmos textos dificultaria a proposta de análise contextual, tendo em vista as alterações de tempo e espaço em que se daria o uso dos textos por nós selecionados.

Mediante essas constatações, reformulamos o produto educacional. Se ao começar a pesquisa tínhamos um produto que trazia material escrito para ser reproduzido em sala e compartilhado entre o público discente e docente, foi no transcorrer do processo que redimensionamos nossos interlocutores e percebemos que a criação de um produto educacional voltado diretamente aos docentes traria melhores contribuições para nossa problemática. Dessa forma, estabelecemos a construção de um produto denominado caderno didático-pedagógico, cujo objetivo é auxiliar professores a produzir seu próprio material didático no que tange ao ensino de compreensão textual.

A partir de pesquisas bibliográficas e das experiências vivenciadas durante este estudo, sintetizamos pontos que nos pareceram mais relevantes no trabalho com leitura. Expusemos os critérios que usamos para selecionar textos e elaborar

atividades, apresentando as propostas por nós construídas, não para serem replicadas, mas para exemplificarem nossas teorizações, permitindo uma atitude responsiva por parte dos docentes que entrarem em contato com o material, pois estamos de acordo com a visão de Bakhtin (1999) de que cada indivíduo formula sua palavra a partir da palavra do outro. Em contraste a uma série de textos pré-selecionados por alguém externo a cada interação existente em sala de aula, a opção por estimular o professor a criar seu material lhe possibilita levar em conta o perfil de seu alunado, o que em nossa visão pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do caderno, incluímos comentários que, além de trazerem apontamentos diretos, sugerem indagações, na tentativa de estimular os professores a adotarem uma postura ativa diante de sua prática pedagógica. Até mesmo as respostas dadas às atividades não foram postas como absolutas, pois elas derivaram do encontro de um sujeito leitor com o texto, sendo que outros olhares permitem outras respostas (GERALDI, 2010). Ademais, queremos evitar que o material seja entendido como um manual impositivo e engessado, apesar de seu caráter instrucional.

Embora o produto final traga mudanças realizadas após a pesquisa de campo, o cerne de nossa discussão se manteve. Ao que pese as revisões, mantivemos o engajamento em defesa de uma abordagem didática que se volte à reflexão da textualidade e da produção de sentidos para o desenvolvimento da compreensão textual, orientados na ideia de *caminhada interpretativa* (GERALDI, 1993), tendo em conta a necessidade de uma formação integral (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do problema desta pesquisa derivou do entendimento de que se a educação profissional e tecnológica pretende romper com o modelo educativo que se restringe a ensinar habilidades operacionais para o trabalho, é preciso, em contraponto, ofertar um ensino que traga subsídios para que os sujeitos melhor compreendam o mundo para nele agir, o que torna necessário formar leitores hábeis, haja vista que a leitura é prática consolidada cujo acesso permite maior participação cidadã.

Nesse intuito, como possível resposta para nosso problema de pesquisa, em consonância com seu objetivo geral, elaboramos uma abordagem pedagógica envolvendo seleção e uso de material didático, análise de fatores responsáveis pela constituição da textualidade e promoção de discussões que conduzissem o aluno a reconhecer como ele construía os sentidos de um texto. Com essas estratégias, acreditamos que, em certo grau, promovemos modificações nos sujeitos no que concerne aos propósitos de nosso estudo.

Embora nos questionários usados na geração de dados se repetiram percepções de texto derivadas de uma concepção que atribui à língua a função de código, depreendemos, a partir de falas mencionadas pelos participantes, posturas que mostraram reconhecer a presença de diversos aspectos agenciados para a constituição da textualidade e consequente produção de sentidos, indo muito além da mera decodificação da palavra escrita.

Ressaltamos, contudo, que esse movimento derivou muito em função dos próprios sujeitos envolvidos na interação. Nosso destaque a esse ponto se dá porque ao iniciarmos a pesquisa optamos por não realizar um detalhamento do perfil dos participantes, por acreditarmos que nossa proposta tinha foco dirigido ao futuro – na ação de fazer diante de uma situação já posta –, por isso, ater-nos a elementos anteriores a nossa interação poderia gerar dados que não fossem tão relevantes para nosso propósito. Porém, no decorrer da pesquisa, percebemos que fatores não considerados *a priori*, mas notados a cada encontro, possuíam influência direta nos resultados observados. Entre os participantes, por exemplo, percebemos a presença de muitos que possuíam hábitos de leitura, assim como alunos que estavam estudando no IFC para agregar conhecimentos que os preparassem para o

vestibular e a educação de nível superior. Obviamente, tal perfil contribuiu para que nossos encontros e resultados fossem, por vezes, positivos.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que o número de encontros e o fato de sermos externos ao grupo foram limitadores de uma maior exploração investigativa. Se tivéssemos contato anterior frequente com os sujeitos participantes, conheceríamos de antemão seu perfil, percebendo com mais precisão os alunos com menor e maior dificuldade no que tange à compreensão textual, assim como seria mais fácil acompanhar possíveis melhoras nesse aspecto, sem contar que provavelmente ampliaríamos o diálogo com o grupo.

Outra condicionante é que se nos coubesse o papel de docente titular do grupo, a exploração de nossa proposta não seria tão restrita. Abrangeríamos no trabalho a análise linguística e a produção textual nas práticas com o texto (GERALDI, 1993), somadas à inclusão da leitura literária como fruição, todos fatores fundamentais nas aulas de Língua Portuguesa, para expandir a capacidade discursiva dos sujeitos.

Destacamos também que dada a variável de determinantes envolvidos nas causas de dificuldade de compreensão textual, sabemos que o aperfeiçoamento dessa habilidade por parte dos alunos não se realiza em apenas algumas horas ou dias, mas se faz pelo contato frequente com a leitura, processo em que a escola tem o papel de colaborar, contando com a atuação do professor.

O surgimento de reflexões derivadas das interações ao longo da pesquisa nos levou à tomada de consciência de que vivenciávamos na prática o posicionamento bakhtiniano de que nos modificamos *pela* e *na* interlocução. Dessas modificações em nós surgidas, percebemos a necessidade de reformularmos o produto educacional para que ele não se tornasse rígido e anacrônico, e sim que fluísse a cada interação em que se fizesse presente. Foi nesse momento que optamos por um material dirigido especificamente ao docente e decidimos pelo formato de caderno didático-pedagógico, o qual elaboramos para que, na ação responsiva de seus leitores, surjam práticas pedagógicas criativas e engajadas que se originem da interação entre sujeitos (professores e alunos), em contraponto à automatização que muitas vezes é promovida pelo material didático tradicional.

Esperamos, assim, que a maior contribuição com a realização deste estudo seja o incentivo ao resgate da autonomia docente, em ação que exige um movimento de práxis pedagógica, no qual se una teoria e prática, pensar e fazer,

cérebro e mão, conforme os ideais preconizados para a educação profissional e tecnológica.

Dentro desse movimento, inclusive, desejamos que surjam abordagens didáticas distintas das que usamos na pesquisa, até porque em vários momentos nos afligimos ao notar que acabamos por não ser tão inovadores em nossa própria prática. Disso, vieram dúvidas relativas a como trabalhar com a análise textual por meios que difiram do modelo extenuante pautado na relação leitura-resolução de exercícios. Por ora, buscamos respostas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: 34, 2017.
- BAKHTIN, M. [Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.
- BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 mai. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- FONSECA, M. N. G.; GERALDI, J. W. O circuito do livro e a escola. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Anglo, 2008. p. 104-114.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Programa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2017: educação**. Rio de Janeiro, 2017.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. 1. reimp. Campinas: Pontes, 2001.

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

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 239-258.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 71-91.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, D. M. E o livro não “anda”, professor? *In*: **O jogo discursivo na aula de leitura**. CORACINI, M. J. (org.) 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 119-122.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A

Questionário de coleta de dados 01

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem o objetivo de compreender que entendimento você tem a respeito de texto e compreensão textual. Suas respostas servirão de base para a problematização da leitura no ensino médio integrado.

- a) Como você definiria um texto?
- b) Para você, como ocorre o processo de compreensão do texto?
- c) Que tipo de estratégias você usa para compreender um texto?
- d) Você considera que possui facilidade para compreender os mais variados textos? Por quê?

APÊNDICE B

Questionário de coleta de dados 02

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem o objetivo de captar as possíveis modificações promovidas pela pesquisa. Suas respostas servirão de base para a problematização da leitura no ensino médio integrado.

- a) Como você definiria um texto?
- b) Que aspectos você considera importante observar para compreender um texto?
- c) Por meio das atividades realizadas durante a pesquisa, sua capacidade de compreender textos apresentou melhoras, ou não? Por quê?
- d) O material usado durante as aulas trouxe algum benefício para você? Por quê?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS)

Os estudantes do 1º ano do curso Técnico Integrado em Química do IFC-Brusque estão sendo convidados a participar, como voluntários, do projeto de pesquisa intitulado “Influência da abordagem textual em sala de aula no processo de desenvolvimento da compreensão leitora”, de responsabilidade do pesquisador Glauber Pereira de Souza (Telefone: (47) 99774-3715 / Endereço profissional: Rua Dona Francisca, 8300 – Bairro Distrito Industrial, Joinville/SC), sob orientação do Prof. Dr. Bruno Nunes Batista.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver, inclusive no e-mail ps.glauber@yahoo.com.br ou pelo telefone (47) 99774-3715. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso permita que o (a) estudante pelo (a) qual você é responsável faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, você e o (a) estudante não sofrerão nenhuma penalidade.

Leia os seguintes pontos:

1. Trata-se de uma pesquisa realizada para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do IFC, com o objetivo de construir formas de ensino para desenvolver a habilidade de interpretar textos, pois se tem observado que essa é uma grande dificuldade dos estudantes brasileiros.
2. A participação do (a) estudante nesta pesquisa consistirá em preencher dois questionários e participar semanalmente, durante 10 semanas, de encontros pedagógicos nos quais serão realizados exercícios e discutidas estratégias para interpretar textos. Os encontros serão realizados no próprio *campus* do IFC de Brusque. A participação no projeto terá a duração de 10 horas, distribuídas em encontros semanais com duração de 01 hora cada.
3. Ao participar desse trabalho, o (a) estudante estará exercitando estratégias de leitura que podem contribuir para melhorar a habilidade para interpretar textos.
4. Os riscos dessa pesquisa envolvem o fato de haver momentos em que o (a) estudante se sinta desconfortável em expor seus pensamentos diante do grupo. Caso isso aconteça, você e o (a) estudante sob sua responsabilidade têm liberdade de comunicar ao pesquisador, para que ele tome providências para minimizar a situação, evitando constrangimentos.
5. Você pode solicitar a desistência do (a) estudante de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso cause prejuízos a vocês.
6. Você e o (a) estudante sob sua responsabilidade não terão despesas por participar da pesquisa e o (a) estudante poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.
7. Você está ciente de que não há valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do (a) estudante sob sua responsabilidade na pesquisa, no entanto, caso o (a) estudante tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, você será ressarcido.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação do (a) estudante no estudo, vocês poderão ser compensados conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde
9. O nome do (a) estudante será mantido em sigilo, assegurando assim a privacidade dele (a), e se você desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da

pesquisa.

10. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

“Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc-camboriu.edu.br”.

Eu, _____, RG nº _____
responsável pelo (a) estudante _____, RG nº _____,
declaro ter sido informado e concordo com a participação dele (a),
como voluntário (a), no projeto de pesquisa acima descrito.

Brusque, _____ de _____ de 2019

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa intitulado “Influência da abordagem textual em sala de aula no processo de desenvolvimento da compreensão leitora”, de responsabilidade do pesquisador Glauber Pereira de Souza (Telefone: (47) 99774-3715 / Endereço profissional: Rua Dona Francisca, 8300 – Bairro Distrito Industrial, Joinville/SC), sob orientação do Prof. Dr. Bruno Nunes Batista.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver, inclusive no e-mail ps.glauber@yahoo.com.br ou pelo telefone (47) 99774-3715. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Leia os seguintes pontos:

1. Trata-se de uma pesquisa realizada para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do IFC, com o objetivo de construir formas de ensino para desenvolver a habilidade de interpretar textos, pois se tem observado que essa é uma grande dificuldade dos estudantes brasileiros.
2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em preencher dois questionários e participar semanalmente, durante 10 semanas, de encontros pedagógicos nos quais serão realizados exercícios e discutidas estratégias para interpretar textos. Os encontros serão realizados no próprio *campus* do IFC de Brusque. Sua participação no projeto terá a duração de 10 horas, distribuídas em encontros semanais com duração de 01 hora cada.
3. Ao participar desse trabalho, você estará exercitando estratégias de leitura que podem contribuir para melhorar sua habilidade para interpretar textos.
4. Os riscos dessa pesquisa envolvem o fato de haver momentos em que você se sinta desconfortável em expor seus pensamentos diante do grupo. Caso isso aconteça, você tem liberdade de comunicar ao pesquisador, para que ele tome providências para minimizar a situação, evitando constrangimentos.
5. Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízos.
6. Você não terá despesas por participar da pesquisa e poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.
7. Você está ciente de que não há valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, será ressarcido.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação no estudo, poderá ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde
9. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se você desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação na pesquisa.
10. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

“Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc-camboriu.edu.br”.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Brusque, _____ de _____ de 2019

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E

Quadro-síntese dos encontros pedagógicos

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
01	02/08/2019	- - -	- - -
<p>Apontamentos e reflexões:</p> <p>Na data de 05 de julho de 2019, havíamos estabelecido o primeiro contato com os alunos, para convidá-los a participar da pesquisa. O grupo era relativamente grande, embora nem todos os 43 alunos estivessem presentes nesse dia. A recepção foi bastante positiva, com diálogo e interação durante todo o período de uma hora em que estivemos com o grupo. Além das perguntas relativas à pesquisa, os alunos demonstraram curiosidade sobre nossa trajetória acadêmica.</p> <p>Devido ao tempo, não fizemos apresentações individuais, mas enfatizamos o desejo de conhecer melhor os sujeitos ao longo da pesquisa. Nessa tentativa, perguntamos o que os levou a escolher pelo curso Técnico em Química Integrado. Muitos, então, se manifestaram para dizer que todos os professores faziam a mesma pergunta. Em seguida, as respostas dadas indicaram que não foi a formação técnica que os motivou ao curso, mas sim o reconhecimento da qualidade de ensino ofertado pela instituição. Chamou-nos a atenção que alguns sujeitos disseram que imaginavam que ao entrar no curso técnico teriam muitas aulas práticas em laboratório e, por isso, sentiam-se um tanto frustrados por não encontrar essa realidade. Uma quantidade pequena de estudantes disse gostar de Química, sendo que apenas dois alunos manifestaram o desejo de trabalhar futuramente na área. Entre os demais, muitos indecisos em relação à formação profissional, enquanto outros apontaram Direito e Medicina como opções. Com essas impressões, encerramos o primeiro contato com os alunos, quando entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Assentimento e o primeiro questionário de coleta de dados, que recolhemos na semana seguinte com a professora responsável por ministrar na turma a unidade curricular de Língua Portuguesa.</p> <p>Sendo assim, o primeiro encontro com a finalidade de usarmos nossa abordagem didática planejada na pesquisa ocorreu em 02 de agosto, na primeira semana de retorno pós-férias dos alunos. Novamente o grupo foi bastante receptivo. Para iniciarmos, conversamos sobre as perguntas contidas no questionário, levantando indagações que envolviam texto e leitura. Por meio da projeção de <i>slides</i>, fizemos uma apresentação sobre textualidade, abordando relações coesivas, gêneros do discurso, intertextualidade, sentidos conotativo e denotativo, além de conversarmos sobre outros aspectos envolvidos na construção da coerência, por acreditarmos que reconhecer a existência desses fatores e processos ajudaria os sujeitos na compreensão textual. Junto a isso, exemplificamos com textos, principalmente <i>memes</i>, os elementos que estávamos abordando. Encerrado o primeiro encontro, em que prevaleceu uma metodologia</p>			

expositivo-dialogada, sentidos a vontade de buscar outras formas de mediação que não se centrasse tanto na apresentação oral de um tema.

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
02	09/08/2019	15 e 16	Notícia e comentário
<p>Apontamentos e reflexões: Demos início ao segundo encontro conversando sobre a presença da mídia na sociedade, para, em seguida, caracterizarmos o gênero <i>notícia</i>. Dividimos os alunos em dupla e entregamos dois textos impressos em folha A4, acompanhados de atividades, para leitura e resolução. Durante o processo, circulamos pela sala, na intenção de observar e nos colocarmos mais próximos dos sujeitos pelo estabelecimento de interações. Em geral, notamos interesse de muitos alunos, que se dedicaram a fazer o solicitado. Percebemos também o diálogo nas duplas, discutindo sobre o texto e as questões, fato que avaliamos como bastante positivo. Mais ao final do encontro, fomos retomar em conjunto as atividades para discutir as respostas surgidas. Segundo os sujeitos, tanto a leitura quanto as atividades eram relativamente fáceis. De fato, a quantidade de respostas condizentes com os textos era grande, no entanto, o último item da questão 2 da proposta 16 foi apontado como verdadeiro pela quase totalidade dos alunos, embora a informação ali contida era desmentida por uma das vozes presentes na notícia. Conversando com os alunos, percebemos que eles se valeram mais da opinião pessoal do que do texto em si para julgar aquela afirmação. Com base nessa discussão, pudemos explorar sobre qual seria a reação da opinião pública se a afirmação ali dita fosse de fato verdadeira. Perguntamos se não seria essa a preocupação do sujeito que negou o fato na notícia, pois queríamos estimular os alunos a tomarem uma atitude mais crítica em relação à leitura. Assim, também foi possível ressaltar o quanto a construção de um texto leva em conta seu interlocutor.</p>			

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
03	16/08/2019	02 e 08	Crônica
<p>Apontamentos e reflexões: Para trabalhar o gênero <i>crônica</i>, selecionamos textos de dois autores: Martha Medeiros e Luis Fernando Veríssimo. Imaginávamos que este último seria conhecido pelos alunos, mas não foi o que ocorreu. Observamos também que o gênero abordado igualmente não era muito conhecido pelos alunos. Em relação às atividades de leitura e compreensão de texto, novamente optamos pela divisão em duplas. Notamos estudantes empenhados, mas também percebemos que as conversas estavam se tornando excessivas. No que tange às atividades, dessa vez os alunos expuseram maior dificuldade na resolução das propostas, sendo que nos diálogos que estabelecemos, encontramos diferentes compreensões para as passagens dos textos. Algo que nos chamou a atenção diz respeito ao entendimento no sentido literal dado por muitos participantes à afirmação “aquela ali tem gente em casa”,</p>			

presente no texto da proposta 02. Uma aluna, inclusive, disse que a autora do texto se referia a uma amiga que, por ser muito divertida, sempre recebia visitas em casa. Com essa constatação, vimos a necessidade de explanarmos a respeito dos sentidos conotativo e denotativo.

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
04	23/08/2019	10	Lei
<p>Apontamentos e reflexões: Ao trabalharmos o gênero <i>lei</i>, conversamos em grupo sobre a função social da legislação e caracterizamos o gênero em relação a aspectos que envolviam forma, linguagem e conteúdo. Para leitura, os textos escolhidos se referiam aos direitos do consumidor, na intenção de promover uma atividade em que os sujeitos estabelecessem relações com seu cotidiano. Diferente dos outros dois encontros, em que a leitura não era para o grande grupo, dessa vez projetamos os textos no quadro e realizamos leitura em voz alta, para que, a cada trecho da lei fizéssemos pausas e refletíssemos sobre o material lido, com a intenção de facilitar a compreensão do texto. Como os alunos haviam recebido digitalmente o material usado nos encontros, permitimos que os participantes o consultassem no celular. Essa escolha, no entanto, não nos pareceu a melhor, visto que resultou em alunos dispersos e conversas excessivas, com poucos participantes efetivamente fazendo as atividades. Acreditamos também que essas atitudes seriam um indicativo de que nossa abordagem estava se tornando cansativa para os envolvidos na pesquisa, entre os quais nos incluímos.</p>			

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
05	30/08/2019	10 e 04	Lei e biografia
<p>Apontamentos e reflexões: Na semana anterior, não tivemos tempo hábil para realizar a discussão das atividades propostas, retomando-as no quinto encontro. As respostas sugeridas pelos participantes divergiram bastante, mas tendo em vista que para a primeira questão somente duas respostas eram possíveis (acordo ou desacordo), acreditamos que muitos responderam aleatoriamente, até porque no encontro anterior não havíamos percebido engajamento com nossa proposta. Por outro lado, entre os que justificaram sua resposta, encontramos uma linha argumentativa baseada no texto que consideramos bastante efetiva, mesmo nos casos em que o entendimento apresentado divergia do nosso. Em continuidade, considerando previamente que nos restaria pouco tempo para desenvolver uma leitura mais longa, deixamos planejado o trabalho com a proposta 04, pequeno trecho da biografia de Clarice Lispector. Ao abordarmos esse gênero, fizemos perguntas aos alunos e constatamos que vários deles liam biografias, em especial de <i>youtubers</i>. A atividade também abriu margem para que falássemos de literatura e das obras de Clarice Lispector.</p>			

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
06	06/09/2019	13 e 19	Artigo científico e charge
<p>Apontamentos e reflexões: O sexto encontro se dividiu em dois momentos:</p> <p>A) O primeiro deles correspondeu à realização de uma conversa a respeito do conhecimento científico. Esse diálogo objetivou ser ponto de partida para inserirmos o gênero <i>artigo científico</i> como objeto de estudo. Em nossa ação, perguntamos aos participantes se eles já haviam tido contato anterior com o artigo, mas a resposta foi negativa. Após, explicamos as finalidades de um artigo e apresentamos sua configuração estrutural. Como estratégia de geração de dados, pedimos aos alunos que realizassem em casa a leitura e as atividades referentes ao gênero <i>artigo científico</i> (proposta 12) para que nos entregassem por escrito suas respostas. Demos um prazo de um mês para a conclusão da atividade e ressaltamos que no caso de surgimento de dúvidas, estaríamos à disposição para ajudar, porém, nas semanas seguintes as únicas dúvidas expostas eram relativas a quais atividades fazer e quando entregar.</p> <p>B) O segundo momento correspondeu ao trabalho com o gênero <i>charge</i>. Para mostrar o caráter temporal desse gênero, selecionamos duas charges publicadas no início do mês de agosto de 2019. Uma delas tinha como temática o dia dos pais e a outra, a votação da reforma da previdência. Ao apresentarmos os textos, pedimos aos membros do grupo que buscassem explicar que entendimentos tinham das imagens observadas. No caso da charge do dia dos pais, o reconhecimento da figura paterna comparada ao Super-Homem foi facilmente apreendido, algo já esperado por nós. A simbologia dessa relação também foi reconhecida com facilidade. Porém, a análise da segunda charge apresentou mais dificuldades. Os alunos não reconheceram o cenário e os personagens retratados, além do que, quando mencionamos o tema da reforma da previdência, eles manifestaram o não acompanhamento de notícias referentes ao assunto. Tratamos então de mostrar fotos do Congresso Nacional, de Rodrigo Maia e de Davi Alcolumbre, para o estabelecimento de associações entre a charge e as imagens. A simbologia do abacaxi também não foi reconhecida com facilidade. Se, por um lado, os alunos demonstraram dificuldade na compreensão dessa charge, por outro, tivemos como ponto positivo a grande participação dos estudantes na realização dessa atividade.</p>			

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
07	13/09/2019	01	Artigo de opinião
<p>Apontamentos e reflexões: Nessa semana, realizamos a proposta 01, que envolvia o gênero <i>artigo de opinião</i>. O principal destaque que damos a esse encontro consiste em uma</p>			

conversa que tivemos com os participantes a respeito da condução de nossas atividades, tendo em vista que eles estavam bastante dispersos e já sentíamos que o entusiasmo observado nos primeiros encontros estava muito reduzido. Externamos nossa percepção e recebemos o retorno dos alunos afirmando que de fato se sentiam cansados pelas constantes leituras que estávamos promovendo a cada encontro. Diante dessa situação, pedimos sugestões e assumimos o compromisso com o grupo para pensarmos em novas práticas.

Dessa conversa, ficaram algumas dúvidas:

- a) É possível um trabalho que vise ao desenvolvimento da compreensão textual sem passar, necessariamente, pela leitura de textos escritos?
- b) Que formas alternativas às que estávamos empregando poderiam ser construídas no trabalho de leitura e compreensão de textos?
- c) Como tornar mais significativas as atividades que envolvam perguntas surgidas após a leitura de um texto?

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
08	20/09/2019	17	Letra de música e verbete

Apontamentos e reflexões:

Após o diálogo da semana anterior, nos pusemos a pensar em outras abordagens, mas sem encontrar alternativas. Desse modo, optamos por trabalhar com a letra de música, por não ser um texto extenso. Projetamos a letra no quadro e solicitamos aos participantes que fizessem a leitura do texto para o grupo. Na sequência, a atividade consistiu no reconhecimento de elementos implícitos e na discussão sobre algumas questões culturais observadas na letra da música. Também trabalhamos o gênero *verbetes*, apresentando suas características e explicando a respeito da estrutura de um dicionário. No mesmo contexto, tratamos de aspectos referentes a léxico e variação linguística.

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
09	04/10/2019	- - -	- - -

Apontamentos e reflexões:

Em resposta à solicitação dos alunos por novas práticas, elaboramos uma atividade diferenciada, em que dividimos os participantes em grupos e sorteamos tarefas que exigiam a localização de textos dentro do *campus* do IFC que apresentassem determinadas características. Os textos deveriam ser fotografados em uma espécie de *selfie* em que pelo menos um membro do grupo aparecesse na imagem. Dentre os aspectos solicitados para os textos a serem encontrados estavam:

- ∟ Falta proposital de elementos coesivos que não impedissem o entendimento da leitura;
- ∟ Presença de ambiguidade ou intertextualidade;
- ∟ Necessidade de relação com o contexto imediato para uma compreensão mais ampla;

□ Complementação de sentidos construída pela linguagem não verbal;
 □ Palavra com significado diferente do usual.

Todos esses elementos já haviam sido mencionados e/ou explorados nos encontros anteriores, bem como estavam presentes no material teórico que passamos aos alunos. Apesar disso, quando receberam as tarefas, muitos grupos vieram a nós perguntando os sentidos das palavras contidas no solicitado. Ao explicarmos, os alunos partiam em busca dos textos. Feita a etapa de localização do texto e de seu registro fotográfico, os estudantes retornaram à sala e explicaram ao grupo por que o texto selecionado se encaixava nos critérios exigidos. Consideramos essa experiência bastante exitosa, pois os participantes mostraram envolvimento em sua realização, além do fato de que a grande maioria dos grupos reconheceu adequadamente os elementos sugeridos.

Número do encontro pedagógico	Data de realização	Proposta(s) utilizada(s)	Gênero(s) do discurso
10	11/10/2019	12	Artigo científico
<p>Apontamentos e reflexões:</p> <p>No encontro de encerramento, retomamos a atividade com o gênero <i>artigo científico</i>. No processo de seleção do texto, havíamos considerado a escolha de material com linguagem mais acessível, que não trouxesse terminologia técnica excessiva, e cuja temática se referisse a assunto relacionado à faixa etária dos alunos. Apesar dessas escolhas, durante a conversa os participantes relataram dificuldades com a leitura devido à extensão do texto. Já havíamos inferido a existência de tais dificuldades ao observarmos as respostas dadas na resolução das atividades escritas, entregues na semana anterior. A partir dessas considerações, acreditamos que um contato mais constante com o gênero possa ser um facilitador da compreensão textual.</p> <p>Em relação ao diálogo de encerramento, questionamos os alunos sobre os encontros e o material usado, recebendo respostas concisas que apontavam um balanço positivo.</p> <p>Como últimas palavras, achamos relevante conversar sobre a educação profissional e tecnológica e os propósitos do ensino médio integrado, para que os alunos refletissem a respeito do projeto de formação humana que está contido na origem dos Institutos Federais.</p>			

APÊNDICE F

Produto educacional

Caderno didático-pedagógico

Compreensão textual no ensino médio integrado:

**sugestões para o
desenvolvimento
de atividades**

Glauber Pereira de Souza

CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Compreensão textual no ensino médio integrado:

**sugestões para o
desenvolvimento
de atividades**

Glauber Pereira de Souza

Blumenau - SC

2020

Elaboração:

Glauber Pereira de Souza

Orientação:

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista

Projeto gráfico e diagramação:

Aline Gonçalves dos Santos Scheffler

(artefinalizando@gmail.com)

S729c

Souza, Glauber Pereira de
Compreensão textual no ensino médio integrado:
sugestão para o desenvolvimento de atividades /
Glauber Pereira de Souza.- Blumenau, 2020.
100 p. : il. color.

Formato do material: Caderno Didático
Pedagógico.

Orientador: Bruno Nunes Batista.

1. Leitura (Ensino médio). 2. Compreensão na
leitura. 3. Estudo dirigido. I. Batista, Bruno Nunes. II.
Título.

CDD 418.4

SUMÁRIO

Apresentação	05
Por que textos?	07
A seleção textual	09
A elaboração de atividades	11
Proposta 01 – Gênero do discurso: Artigo de opinião	14
Proposta 02 – Gênero do discurso: Crônica	18
Proposta 03 – Gênero do discurso: Anúncio publicitário	21
Proposta 04 – Gênero do discurso: Biografia	22
Proposta 05 – Gênero do discurso: Meme	24
Proposta 06 – Gênero do discurso: Notícia	25
Proposta 07 – Gênero do discurso: Entrevista	28
Proposta 08 – Gênero do discurso: Crônica	32
Proposta 09 – Gênero do discurso: Texto teatral	34
Proposta 10 – Gênero do discurso: Lei	38
Proposta 11 – Gênero do discurso: Autobiografia	42
Proposta 12 – Gênero do discurso: Artigo científico	48
Proposta 13 – Gênero do discurso: Charge	60
Proposta 14 – Gênero do discurso: Bula	61
Proposta 15 – Gêneros do discurso: Notícia e comentário	63
Proposta 16 – Gênero do discurso: Notícia	66
Proposta 17 – Gêneros do discurso: Letra de música e verbete	68
Proposta 18 – Gênero do discurso: Reportagem	71
Proposta 19 – Gênero do discurso: Charge	80
Proposta 20 – Gênero do discurso: Meme	81
Compreensão de textos no ensino médio integrado	83
Mais algumas considerações	98
Referências	99

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a)

A capacidade de ler e escrever em uma sociedade letrada como a nossa é importante ferramenta da linguagem para que possamos participar de forma mais plena das práticas sociais. É por isso que essas duas habilidades estão entre os objetivos básicos de aprendizagem dos primeiros anos da vida estudantil, até porque uma parte considerável dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar vai exigir dos alunos ampla capacidade de produzir textos e realizar leituras.

Nas últimas décadas se ampliou no Brasil o acesso à escola, possibilitando que uma grande parcela da população se alfabetizasse. No entanto, apesar do aumento de indivíduos escolarizados e, em consequência, alfabetizados, acabamos nos deparando com uma quantidade de sujeitos que decodificam a palavra escrita, mas que não conseguem compreender os textos que leem. Inclusive, é bem provável que você já tenha vivenciado essa realidade entre seus alunos!

Se a escola é a instituição referendada para socializar o saber sistematizado, apoiando-se nas práticas de leitura para realizar grande parte dessa atividade, não é possível aceitar que tenhamos alunos no ensino médio – e até mesmo nas universidades – com dificuldade para compreender textos.

Sabemos que o ensino médio é a fase final da educação básica, que tem entre suas finalidades a preparação para o mundo do trabalho. Sabemos também que entre os jovens das classes economicamente desfavorecidas há a necessidade de trabalhar para garantir a subsistência. Entretanto, isso não justifica que um modelo de educação que almeje formar para o trabalho ofereça um ensino centrado no aprendizado de conhecimentos básicos que se restrinjam às demandas do mercado laboral.

Ao observarmos o caso específico da educação de cunho profissional no Brasil, percebemos que historicamente ela se caracterizou por um ensino precário, cujo formato se destinava à aprendizagem de operações para o trabalho, dentro de uma concepção que acreditava ser possível separar o fazer do pensar. Tal modelo tinha como público os filhos dos trabalhadores, enquanto o ensino propedêutico, de formação humanística e geral, era reservado aos membros da elite. Desejamos e precisamos romper essa lógica, tendo como alternativa o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Na visão do ensino médio integrado, temos como propósito fornecer aos alunos um modelo de ensino politécnico, que não só os prepare para o mundo do trabalho, mas que lhes permita um desenvolvimento amplo, englobando aspectos intelectuais, culturais, físicos, científicos, humanísticos, morais, ou seja, diferentes dimensões da vida humana.

Na articulação de conhecimentos gerais e específicos, buscamos a formação de sujeitos com visão voltada à compreensão da totalidade social, incluindo as relações existentes no sistema produtivo. O resultado que ambicionamos é formar sujeitos aptos a participar ativamente da construção de uma

sociedade mais justa e igualitária, em substituição à formação de trabalhadores para o mercado e cidadãos para o consumo.

Para tanto, é preciso propiciar aos estudantes as bases de conhecimentos científicos, técnicos, sociais, culturais e políticos, permitindo-lhes analisar e compreender criticamente a realidade na qual estão inseridos, para nela atuar.

Considerando que as relações humanas se estabelecem mediadas pela linguagem, incluindo o fato de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, concluímos que a concretização de uma formação politécnica passa pela ampliação da capacidade discursiva dos alunos, situação que tem entre suas centralidades a apropriação das práticas de leitura.

Foi a partir dessas constatações que estabelecemos reflexões e pesquisas no intuito de construir práticas pedagógicas que possam contribuir para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos da educação profissional e tecnológica no que tange à compreensão em leitura.

O resultado foi a produção deste Caderno Didático-Pedagógico, dirigido a você, docente de Língua Portuguesa do ensino médio integrado. Não se trata de um guia para conduzir suas aulas, pois antes de tudo queremos respeitar sua autonomia. Além disso, sabemos que para a prática docente não há receitas prontas, até porque cada aula é um encontro único entre sujeitos, que não pode ser igualmente replicado em outras situações. O que buscamos, então, é fazer sugestões que possam auxiliar no trabalho com textos em sala de aula, apresentando alguns exemplos baseados em nossa proposta.

Esperamos que este Caderno seja útil para a formulação de diferentes práticas nas aulas de Língua Portuguesa e traga contribuições para o processo educativo de desenvolvimento da compreensão textual dos alunos do ensino médio integrado.

POR QUE TEXTOS?

Somos favoráveis à ideia de que as aulas de Língua Portuguesa têm como propósito tornar os sujeitos mais hábeis com a linguagem, melhorando sua comunicação para compreender e agir no mundo. Sendo o processo interacional de comunicação entre os seres humanos mediado por textos, é justamente o trabalho textual que precisa ser a base das aulas de Língua Portuguesa.

Com atividades de estudo de textos, é possível produzir benefícios em vários aspectos da linguagem, dentre os quais listamos alguns:

- enriquecimento vocabular;
- apropriação da linguagem formal;
- ampliação da capacidade de compreender a organização da estrutura sintática da língua;
- reconhecimento de elementos característicos dos gêneros discursivos;
- melhora na produção escrita.

A depender das intenções, são múltiplas as formas com que o texto pode ser trabalhado na escola. O que temos em mente com este Caderno é focar em práticas pedagógicas destinadas a favorecer entre discentes do ensino médio integrado o desenvolvimento da compreensão de textos escritos. Desse modo, construiremos propostas que envolvam a leitura de textos de variados gêneros e sugestões de aspectos a serem considerados para a elaboração de exercícios que conduzam os alunos a refletirem sobre a composição da textualidade e a construção de sentidos.

Esperamos que com essa abordagem os alunos percebam o texto como um processo que ocorre na interação entre sujeitos e não um produto formado pela mera junção de palavras. Para tanto, é preciso ir além das práticas de ensino pautado em frases isoladas ou que se centram no estudo da gramática normativa e da nomenclatura metalinguística.

Dentro de nosso prisma, os estudos linguísticos em sala de aula precisam apresentar um viés reflexivo. Logo, acreditamos ser importante trabalhar entre os alunos a perspectiva do que seja um texto, com a intenção de ampliar entre eles a visão que possuem a respeito desse objeto de estudo.

Sugerimos fazê-los notar que o texto é um evento sociocomunicativo, que envolve a participação de sujeitos dotados de intencionalidades e que estão em interação dentro de um determinado contexto. Isso significa perceber que há alguém querendo dizer algo a outro alguém e que, para tanto, usa estratégias para se fazer entender.

A análise dessas estratégias junto aos alunos, envolvendo os elementos que estão implicados na constituição da textualidade, pode estimulá-los a desenvolver uma leitura menos ingênua, que não se detenha tão só a buscar o que diz o texto. Outros pontos devem ser levantados, abrangendo aí questionamentos que incluam indagar como, para que e em que situação é feito o texto.

Nessa linha, é possível apresentar como se constitui a tessitura do texto pela inter-relação lexical e sintática e de que forma isso está envolvido na progressão textual e na construção de sentidos, sem deixar de lado os elementos contextuais. Dessa forma, estaríamos explorando os fatores linguísticos da textualidade: a coesão e a coerência.

**Aqui adotamos
uma perspectiva
sociointeracionista
de texto e leitura.**

Outro ponto relevante é mostrar que cada situação comunicativa envolve a adequação do texto a determinadas características, o que implica reconhecer a existência dos gêneros discursivos. Isso envolve refletir que embora relativamente estáveis, os gêneros não são rígidos, podendo apresentar adaptações derivadas da própria situação.

Na mesma linha, acreditamos ser necessário discutir o que é a leitura e pensar nos processos envolvidos na compreensão de textos durante o ato de ler. A leitura passa pela decodificação da palavra, mas não se restringe apenas a essa ação. Nosso intuito é fazer com que os discentes percebam que além do código linguístico, a leitura exige a mobilização de conhecimentos prévios para a construção de sentidos. Além disso, acreditamos ser fundamental que os alunos reflitam que o texto traz informações dadas explicitamente em sua superfície, mas que também carrega várias outras que estão nas entrelinhas e que podem ser resgatadas por processos inferenciais.

Mais uma questão interessante de ser explorada é o uso da linguagem conotativa e denotativa, em que é possível trabalhar aspectos como a polissemia das palavras, a intencionalidade, a adequação ao contexto e a ocorrência de ambiguidade, todos fatores fundamentais de serem analisados na hora de construir sentidos para os textos.

**Você está de acordo? Na sua
visão, quais outros aspectos
devem ser abordados?**

Se possível, confeccione um material contendo noções teóricas do que foi discutido em sala, com exemplos de textos ilustrativos. Seria uma espécie de conteúdo metatextual para estimular a capacidade de análise dos discentes, servindo-lhes também como fonte de consulta.

Um modelo elaborado por nós, intitulado *Compreensão de textos no ensino médio integrado*, está contido ao final deste Caderno. Confira!

A SELEÇÃO TEXTUAL

Estimado(a) professor(a), quais critérios você adota para escolher o material de leitura a ser usado pelos alunos em suas aulas?

Essa é uma questão delicada. Vejamos:

Nossa abordagem acredita na necessidade de utilizar textos reais, que atendam a finalidades comunicativas na sociedade, já que, afinal, a escola precisa preparar seus estudantes para as práticas sociais.

Sendo um processo de interação, os textos cumprem variadas funções comunicativas, não sendo feitos especificamente com a finalidade de se transformarem em objetos didáticos. Ao ser inserido como material de estudos dentro da escola, um texto acaba por perder muito da função que apresentava em seu âmbito original de circulação social, sofrendo uma espécie de descaracterização. Deixa de ser uma entidade viva, correndo o risco de virar um simulacro.

Então, como lidar com essa situação contraditória?

Como alternativa propomos que, sempre que possível, seja levado à sala de aula o texto a ser analisado, estando acompanhado do suporte original em que ele foi publicado. Por exemplo, ao selecionar uma notícia e imprimi-la em uma folha A4 para entregar aos alunos, é interessante levar o jornal em que o texto original está contido. A partir disso, há que se promover nos alunos reflexões sobre quais os objetivos daquele texto, o local e a época em que ele circulou originalmente, quem é seu autor e tantos outros aspectos que possam ser relevantes.

Essa atitude enfatiza o caráter interacional do texto e possibilita aos alunos vê-lo como uma entidade dinâmica, em vez de percebê-lo como um produto acabado.

Em relação aos gêneros a serem selecionados, acreditamos na diversidade, haja vista que o contato com variados gêneros possibilita aos alunos a aprendizagem relativa às configurações das estruturas textuais.

A escolha pode incluir tanto gêneros mais usuais no cotidiano – trazendo um apelo ao que é familiar ao estudante e que, nem por isso, deixa de ser um material linguisticamente rico – quanto aqueles mais complexos – pois dentre as funções da escola compete proporcionar ao aluno a ampliação do repertório sociocultural e o acesso ao saber elaborado.

Considerando o contexto atual, não podemos esquecer de englobar semioses diferentes. Em tempos em que o estímulo dos sentidos é constante, em especial a valorização do visual, os gêneros multimodais não devem faltar.

Para a escolha dos conteúdos a serem abordados nos textos, também vale o critério da diversidade. No entanto, ao conhecer o perfil da turma, é relevante levar temas que possam interessá-los. Somado a isso, a forma como cada professor explora o texto em aula é capaz de influenciar um maior ou menor distanciamento do aluno.

Por estarmos orientados pela perspectiva do ensino médio integrado, é importante incluirmos textos relacionados ao mundo do trabalho. Porém, como dentro da visão educacional defendida aqui não estamos concentrados exclusivamente na formação profissional, também fazemos outras sugestões temáticas. Por exemplo:

- textos que problematizem questões sociais, para desenvolver a criticidade em relação aos mais diversos aspectos da sociedade;
- textos científicos, para ampliar o acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade;
- textos artísticos, que envolvam o contato com manifestações criativas da linguagem. Nesse ponto é preciso cuidado, pois já que nosso foco é a compreensão textual, devemos ficar atentos para não causar uma redução do caráter artístico do texto.

É de importância também utilizar temas que se relacionem à faixa etária dos estudantes e ao contexto regional em que se encontram. Outra sugestão é o uso de textos mais recentes, com temas atuais, pois são boas ferramentas para a análise de questões que envolvem o contexto sócio-histórico de produção textual.

Fique à vontade para pensar em várias outras propostas.

A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

Como já afirmado anteriormente nas páginas deste material, a proposta aqui não é apresentar algo pronto que sirva para conduzir as aulas dos professores de Língua Portuguesa. O que queremos é trazer um Caderno de apoio que proporcione reflexões para que você, professor(a), crie sua aula e elabore seu próprio material didático.

Um dos motivos para nossa escolha é que pesquisas apontam que os livros didáticos, em muitos casos, vêm sendo o elemento que define o formato da aula do professor: influencia o planejamento anual e a escolha sequencial de conteúdos e, até mesmo, traz avaliações prontas para serem aplicadas entre os alunos, tendo como resultado a automatização do papel docente.

No nosso caso, queremos trazer alguns pontos de discussão que auxiliem em sua práxis pedagógica.

Além do mais, tratando especificamente dos livros didáticos de Língua Portuguesa, críticas a eles são tecidas em diversos estudos por abarcarem conteúdos e exercícios predominantemente gramaticais ou de leitura e compreensão de textos cujas informações solicitadas são retiradas a nível da superfície textual. Em oposição a esse tipo de cenário, nossa ideia é discutir algumas alternativas que possam ser usadas para trabalhar questões mais aprofundadas ligadas à compreensão textual, tendo em vista que ela é necessidade presente nas práticas sociais, sendo preciso desenvolvê-la nos alunos.

O que buscamos é estimular a elaboração de exercícios que exijam do aluno não só a necessidade de refletir sobre o texto, mas também instigá-lo a reconhecer os elementos que o levam a chegar nas respostas das atividades. Por isso que neste Caderno defendemos que é válido discutir com os discentes alguns aspectos teóricos relacionados à textualidade e à leitura.

Recomendamos exercícios que exijam a realização de inferências, associação ao contexto de produção e circulação, capacidade de sintetizar informações, resgate de conhecimentos prévios, reconhecimento de estruturas coesivas, tudo direcionado à construção de sentidos.

Para ilustrar nossa proposta, selecionamos alguns textos e construímos atividades que levam em conta o ponto de vista por nós defendido. O intuito é materializar por meio de exemplos nossas sugestões.

Diferentemente dos materiais didáticos tradicionais, que explanam sobre um determinado tema, conteúdo ou recurso, para na sequência explorá-lo exaustivamente em exercícios seriados, nossa opção é por não dividir as atividades com foco específico em cada um dos aspectos que desejamos ressaltar. Essa escolha deriva do entendimento de que a leitura exige justamente a mobilização de toda uma série de conhecimentos que não são fragmentados.

Isso significa que não faremos uma sequência de exercícios centrados apenas na identificação de implícitos ou no estabelecimento de retomadas, por exemplo. Tais pontos, como tantos outros, irão aparecer distribuídos de modo não uniforme ao longo das várias atividades.

No total, são 20 propostas que expomos nas páginas seguintes, contendo sempre, no mínimo, um texto de referência acompanhado de atividades. Para cada atividade, são apresentadas as respostas acrescidas de comentários, que podem ser sugestões, questionamentos ou a citação de aspectos envolvidos (e/ou desenvolvidos) na resolução da questão.

Aproveite e explore este Caderno Didático-Pedagógico, recordando sempre que ele foi feito para ser uma ferramenta auxiliar para a atividade docente, não um guia que determina regras para o trabalho em sala de aula.

Propostas de textos e exercícios

O ocidente precisa parar de generalizar o “país chamado África”

Kauê Lopes dos Santos

Prestes a entrar na década de 2020, o mundo ocidental – em especial a sua indústria cultural – segue comemorando o êxito de suas produções fictícias ou baseadas em fatos reais ambientadas num “país chamado África”.

Não adianta: por mais que nessa multiforme extensão espacial de 30 milhões de km² habitem mais de um bilhão de habitantes das mais diversas etnias e nações, distribuídos em mais de 50 países, prevalece ainda, para o Ocidente, a oportuna e fantasiosa construção generalista que trata a África como um bloco homogêneo.

A generalização é uma operação tentadora que se faz presente não apenas na indústria cultural, mas também na ciência e na imprensa ocidentais. Em nenhum outro lugar do mundo as partes parecem ser tão explicativas do todo: as transformações de ordem climática na savana de Botsuana passam a explicar toda a natureza africana, a queda de um ditador no Zimbábue passa a explicar toda a política africana, os investimentos chineses em infraestrutura no litoral nigeriano passam a explicar toda a lógica das relações exteriores africanas. Nessa lógica presente, as particularidades são inconcebíveis e tudo se torna “algo em algum lugar da África”.

Verdadeiro constructo ideológico que se desenvolve desde a colonização europeia, no século 19, o “país chamado África” é entendido e representado dentro de três perspectivas fundamentais.

A primeira delas é notoriamente um resquício das literaturas coloniais. Trata-se de um espaço da natureza selvagem, retratado por inexploradas savanas, florestas, desertos, rios e lagos, nos quais uma rica e diversificada fauna de pesados mamíferos vivem em harmonia com o meio. Leões e outros bichos protagonizam histórias voltadas ao público infantil, embora consumidas também por adultos saudosos. A figura humana nessas representações é praticamente inexistente ou aparece discretamente integrada à paisagem, junto aos animais e plantas.

É nessa África que nós, ocidentais, vestimos o chapéu, a bota e a calça de sarja para fazermos os safáris.

A outra representação diz respeito às culturas exóticas do continente, que são observadas em práticas religiosas *estranhas*, hábitos alimentares *curiosos* e línguas impronunciáveis para o universo latino e anglo-saxão. Da cultura material sagrada de vários desses povos saem obras de arte que servirão de *atestado de cosmopolitismo* para habitats não africanos.

É nessa África que nós, ocidentais, assistimos como antropólogos do século 19 aos festivais religiosos e musicais.

Por fim, tem-se a representação mais explorada: a da tragédia humana. Ela seria, por sua vez, um produto da suposta política desequilibrada das lideranças do continente que, geralmente, são entendidos como sujeitos corruptos, autoritários e violentos; os verdadeiros responsáveis pela explosão de sangrentos conflitos. Nos filmes documentários ou nas matérias de jornal, boa parte do

ocidente questiona-se atônita: “mas como é que podem eles [os negros africanos] estarem matando uns aos outros?”.

Soma-se a essa tragédia a disseminação de doenças como a Aids e o ebola, anunciada em dados estatísticos que raramente fazem inferências regionais. Há ainda a fome, que assola a realidade *africana* em função das incontrolláveis secas, produzidas pela supramencionada natureza selvagem.

É nessa África que nós, ocidentais, pegamos nossas câmeras fotográficas para registrar toda a benevolência de nossas almas em nossos trabalhos voluntários.

A bem da verdade, o que “país chamado África” revela é que existe a necessidade do Ocidente avançar e sofisticar em suas elaborações da indústria cultural, assim como em suas produções científicas e na qualidade das notícias que sua imprensa produz e difunde nos meios de comunicação.

Assim como entender a Albânia não é suficiente para explicar a Europa, entender Seychelles não é o suficiente para entender a África.

Atentar às particularidades de um determinado lugar e, a partir disso, buscar entender sua relação com escalas geográficas mais amplas é o esforço de complexidade contrário à tentadora e redutora generalização.

Esse esforço precisa ser feito para dividir o “país chamado África” em seus territórios reais, com suas especificidades produzidas pela dialética do processo histórico. As unidades políticas verdadeiras devem ser buscadas, com ou sem leões.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-ocidente-precisa-parar-de-generalizar-o-pais-chamado-africa/>. Acesso em 30 jul. 2019.

Atividades

01 Que ideia o autor pretende transmitir ao usar a expressão “país chamado África”?

R De acordo com a linha de raciocínio apresentada pelo autor, os países ocidentais não distinguem as especificidades existentes entre as nações africanas. A tendência é generalizar como se todo o continente africano apresentasse características comuns.

Comentário:

Essa é uma questão que valoriza a leitura integral do texto e que também permite apontar a escolha do autor em repetir várias vezes a expressão “país chamado África”, sempre destacando-a com o uso de aspas.

02 Qual estratégia é usada pelo autor, já na introdução, para mostrar a impossibilidade de o continente africano compor um bloco homogêneo?

R Já no segundo parágrafo, o autor destaca a divisão da África em mais de 50 países, o que por si só demonstraria que politicamente não há como considerar o continente africano um único país. Junto a isso, no terceiro parágrafo, os termos Botsuana, Zimbábue e nigeriano são usados propositadamente para destacar a divisão entre nações.

Comentário:

Por meio da atividade, estimula-se o leitor a localizar informação em parte específica do artigo de opinião, sem desvinculá-la da ideia presente na totalidade do texto. Soma-se a isso, o uso da palavra *estratégia* no enunciado, elemento que pode ser explorado para trabalhar a escrita do autor.

Caro(a) professor(a), pense você também de que forma seria viável usar esse texto para analisar as estratégias argumentativas do autor.

03 Kauê Lopes dos Santos argumenta que a visão que se tem da África deriva de três perspectivas, sendo uma delas resultado da literatura colonial. Para detalhar seu ponto de vista, o autor aponta que “Leões e outros bichos protagonizam histórias voltadas ao público infantil, embora consumidas também por adultos saudosos.”.

Explícite quais poderiam ser as histórias a que ele se refere.

R Os filmes *O Rei Leão* e *Madagascar*.

Comentário:

Essa é uma questão para mostrar como a leitura mobiliza os conhecimentos enciclopédicos do leitor. Outro ponto que pode ser explorado é a relação com o contexto histórico, pois no momento de publicação do texto na imprensa (julho de 2019), o filme *O Rei Leão* estava em cartaz nos cinemas brasileiros.

04 Quais seriam as três palavras que você escolheria para resumir os aspectos centrais de cada uma das três percepções estereotipadas que o Ocidente tem a respeito do continente africano?

R Alguns conjuntos de respostas possíveis são: Primeira percepção – Natureza, paisagens, selvagem, rústico... / Segunda percepção – Cultura, antropologia, rituais... / Terceira percepção – Tragédia, tristeza, sofrimento...

Comentário:

Essa é uma questão que permite uma grande variedade de respostas, desde que as palavras escolhidas abarquem genericamente as situações ilustradas no texto. Assim, é possível estimular a capacidade de síntese, que se apresenta como um bom indicador de compreensão textual por parte do leitor.

05 Em diversas passagens do texto, o autor defende que não se deve observar uma região da África e tomá-la como uma realidade comum a todas as demais regiões do continente. Em contraponto, ele propõe uma outra abordagem. Explique que proposta é essa sugerida pelo autor.

R O autor sugere que se faça uma análise da África partindo do micro para o macro, estabelecendo as relações existentes entre essas duas dimensões.

Comentário:

A atividade pede que o leitor saiba identificar uma informação presente no texto. Além disso, o enunciado afirma que o autor usa o recurso da repetição. Aqui, professor(a), encontramos novo subsídio para pensar em maneiras de explorar as estratégias argumentativas do autor: o uso da ênfase/reafirmação.

E por falar em argumentação, é curioso perceber que o ponto de vista defendido pelo autor para compreender a África está em consonância com os princípios previstos para o ensino médio integrado: no lugar de fazer a junção de fragmentos isolados, devemos estabelecer relações entre as partes para entender a totalidade.

Por se tratar de um artigo de opinião, o texto pode ser explorado para mostrar o processo argumentativo na produção textual escrita. Outro fator de destaque é a abordagem de assunto que envolve temática histórica e geográfica, o que serve como convite para um enfoque interdisciplinar.

Pessoas habitadas

Martha Medeiros

Estava conversando com uma amiga, dia desses. Ela comentava sobre uma terceira pessoa, que eu não conhecia. Descreveu-a como sendo boa gente, esforçada, ótimo caráter. “Só tem um probleminha: não é habitada”. Rimos. É uma expressão coloquial na França – *habité* – mas nunca tinha escutado por estas paragens e com este sentido. Lembrei-me de uma outra amiga que, de forma parecida, também costuma dizer “aquela ali tem gente em casa” quando se refere a pessoas que fazem diferença.

Uma pessoa por ser altamente confiável, gentil, carinhosa, simpática, mas se não é habitada, rapidinho coloca os outros pra dormir. Uma pessoa habitada é uma pessoa possuída, não necessariamente pelo demônio, ainda que satanás esteja longe de ser má referência. Clarice Lispector certa vez escreveu uma carta a Fernando Sabino dizendo que faltava demônio em Berna, onde morava na ocasião. A Suíça, de fato, é um país de contos de fada onde tudo funciona, onde todos são belos, onde a vida parece uma pintura, um rótulo de chocolate. Mas falta uma ebulição que a salve do marasmo. Retornando ao assunto: pessoas habitadas são aquelas possuídas por si mesmas, em diversas versões. Os habitados estão preenchidos de indagações, angústias, incertezas, mas não são menos felizes por causa disso. Não transformam suas “inadequações” em doença, mas em força e curiosidade. Não recuam diante de encruzilhadas, não se amedrontam com transgressões, não adotam as opiniões dos outros para facilitar o diálogo. São pessoas que surpreendem com um gesto ou uma fala fora do script, sem nenhuma disposição para serem bonecos de ventríloquos. Ao contrário, encantam pela verdade pessoal que defendem. Além disso, mantêm com a solidão uma relação mais do que cordial.

Então são as criaturas mais incríveis do universo? Não necessariamente. Entre os habitados há de tudo, gente fenomenal e também assassinos, perversos e demais malucos que não merecem abrandamento de pena pelo fato de serem, em certos aspectos, bastante interessantes. Interessam, mas assustam. Interessam, mas causam dano. Eu não gostaria de repartir a mesa de um restaurante com Hannibal Lecter, “The Cannibal”, ainda que eu não tenha dúvida de que o personagem imortalizado por Anthony Hopkins renderia um papo mais estimulante do que uma conversa com, sei lá, Britney Spears, que só tem gente em casa porque está grávida. Zzzzzzzzzzz.

Que tenhamos a sorte de esbarrar com seres habitados e ao mesmo tempo inofensivos, cujo único mal que possam fazer é nos fascinar e nos manter acordados uma madrugada inteira. Ou a vida inteira, o que é melhor ainda.

MEDEIROS, Martha. *Pessoas habitadas*. In: SANTOS, Joaquim Ferreira (org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 324-325.

Atividades

01 Na quarta linha do texto, aparece a expressão “estas paragens” para fazer referência a um lugar. É possível imaginar qual poderia ser esse local? Por quê?

R Considerando que a autora é brasileira, o suporte de publicação do texto também é brasileiro e o texto está escrito em português, o que denota que seu público tem esse idioma como língua materna, deduz-se que a expressão “estas paragens”, usada para contrapor-se à França, está relacionada com o território brasileiro.

Comentário:

Professor(a), essa é uma questão que engloba coesão dêitica. É uma boa oportunidade para explorar a importância do contexto para a produção de sentidos.

02 Considerando que um mesmo texto pode ser compreendido de formas diferentes, encontre sentidos possíveis para a afirmação da autora de que Britney Spears “só tem gente em casa porque está grávida”.

R Em uma análise literal, afirmar que Britney “só tem gente em casa porque está grávida” é o mesmo que considerar que ela é uma casa que está sendo ocupada por outra pessoa, no caso, um bebê. Por outro lado, ao fazermos uma relação com o sentido geral do texto, a autora considera que Britney Spears não é uma pessoa habitada, ou seja, interessante. No entanto, o fato de Britney estar grávida é o único evento que a torna atrativa.

Comentário:

Aspectos a serem considerados pelo leitor para resolução da questão: Ambiguidade, metáfora, denotação, conotação, relação da afirmação com a ideia central do texto.

03 No primeiro parágrafo da crônica, a autora compara conversas que teve com amigas diferentes e apresenta semelhanças na fala dita por elas. Estabeleça como se dão tais semelhanças.

R Relação de equivalência de sentidos entre “habitada” e “aquela tem gente em casa”, tanto no sentido literal (ocupação de lugar) como no figurado (pessoa interessante).

Comentário:

Novamente explorando denotação e conotação, a questão estimula o leitor a estabelecer relações no texto.

04 Analise o seguinte enunciado e explique se ele está de acordo (ou não) com a ideia apresentada no texto:

O fato de uma pessoa ser habitada faz dela alguém interessante, mas não exatamente de agradável convivência.

R A afirmação está de acordo com o texto, conforme pode ser confirmado no penúltimo parágrafo do texto, no qual a autora da crônica usa o exemplo do personagem Hannibal Lecter para justificar que ser habitada (interessante) não significa que a pessoa seja também agradável de se conviver.

Comentário:

A atividade propõe que o(a) aluno(a) encontre as pistas no texto para julgar o enunciado. Também estimula a percepção da necessidade de conhecimentos prévios para melhor compreensão do texto. Um leitor que não soubesse quem é Hannibal Lecter conseguiria compreender adequadamente essa passagem do texto?

Proposta 03



Imagem elaborada pelo autor

Atividade

01 A foto acima é o registro de um painel publicitário exposto às margens da rodovia BR-101. Por estar em um ambiente onde o público passa rapidamente, esse tipo de anúncio precisa despertar a atenção do leitor e ser sucinto. Explique – relacionando a linguagem verbal com a não verbal – de que forma essas características ocorrem no painel.

R A imagem de um animal de aparência amigável, simpática, chama a atenção do leitor, ao mesmo tempo que está diretamente ligada à frase “QUANDO SUA MARCA PRECISA EMOCIONAR”. Assim como o animal desperta emoções, uma publicidade bem feita será capaz de mexer com o público.

Comentário:

Essa atividade explora as características do gênero discursivo publicitário, o que pode servir de base para discutir a respeito de estratégias de persuasão. Por sua vez, essa discussão pode ir além, trazendo reflexões sobre o papel da linguagem no estímulo ao consumo, por exemplo.

“Eu me humanizei”

Benjamin Moser

Apesar dos estragos físicos, das decepções políticas e dos reveses pessoais, ao longo de 1968 Clarice intensificou suas tentativas de se engajar no mundo, de redescobrir “o jeito de ser gente”. Uma parte desse processo foi *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, escrito em 1968 e publicado em meados do ano seguinte. “Se o livro é bom?”, escreveu a seu filho Paulo. “Eu acho ele detestável e malfeito, mas as pessoas que o leram acham-no bom”.

Embora tenha virado um best-seller quando foi publicado, *Uma aprendizagem* é hoje uma espécie de órfão. Mesmo alguns dos críticos mais favoráveis a Clarice chegaram a acusá-lo de superficialidade e frivolidade. Talvez um pouco desse desagrado se deva à sequência cronológica em que foi publicado: o livro apareceu entre dois pontos altos, *A paixão segundo G. H.* e *Água viva*.

Não há dúvida de que *Uma aprendizagem* requer uma leitura diferente daquela das obras metafísicas de Clarice. Ela sabia que seria difícil dar uma sequência à altura de *A paixão segundo G. H.*, conforme observou em sua carta a Marly de Oliveira. Na verdade, artisticamente, superar aquela obra atordoante seria difícil para qualquer escritor. Mas o projeto de Clarice nunca foi primordialmente estético. Era, como disse Martim em *A maçã no escuro*, “a reconstrução do mundo”.

Assim, se *Uma aprendizagem* carece da titânica monumentalidade que os leitores de *A maçã no escuro* e *A paixão segundo G. H.* passaram a associar a Clarice Lispector, sua linguagem acessível e sua história de amor aparentemente banal mascaram uma batalha tão feroz quanto qualquer outra que Clarice tenha empreendido. Ele registra, de modo bastante literal, uma luta entre a vida e a morte, entre a lucidez e a loucura, dando uma rica e ambígua resposta à questão levantada por *G. H.*

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 433-434.

Atividade

01 Nesse trecho da biografia de Clarice Lispector, Benjamin Moser tece comentários em relação à obra *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* e toma um posicionamento, que pode ser notado em sua atitude de:

- a) Valorizar as críticas dadas ao livro, na intenção de comprovar a baixa qualidade literária da obra.
- b) Comparar o livro com outras obras de Clarice, mostrando que *Uma aprendizagem* tem características próprias, o que não o torna inferior aos demais escritos da autora.
- c) Responsabilizar a autora por adotar uma escrita simplificada, que não agradou a seu exigente público.
- d) Justificar que os problemas do livro derivaram das dificuldades pessoais vivenciadas por Clarice em 1968.
- e) Ressaltar que a autora tinha consciência de que após lançar *A paixão segundo G. H.* seria difícil escrever um novo livro que chamasse a atenção do público, por isso ela preferiu se empenhar na construção estética de *Uma aprendizagem*.

R Letra b.

Comentário:

O trecho da obra de Benjamin Moser é interessante para analisar estilo de escrita desse autor e perceber a articulação textual que ele elabora para dizer aquilo que intenciona.

Proposta 05



Atividades

01 A imagem acima é um meme que circulou em meios digitais e a frase nela contida remete a uma determinada circunstância social. Identifique que circunstância é essa.

R A circunstância pode ser uma aula que envolva conhecimentos matemáticos, em que um(a) estudante, na tentativa de minimizar seu erro de cálculo, alega ao professor que apenas trocou um sinal.

Comentário:

Há a necessidade de ativação de conhecimento prévio para compreender o texto e sua intenção humorística. Nesse caso, podemos afirmar que a frase do meme é um intertexto.

02 Levando em conta a resposta dada à questão anterior, explique como se constrói o humor no texto observado.

R O humor do texto está presente ao ilustrar uma possível consequência gerada pela troca de sinal em um cálculo matemático, erro muito comum entre os estudantes, que costumam recorrer ao professor sob a alegação de que o equívoco é um mero detalhe.

Comentário:

O solicitado exige que se estabeleça relação entre texto verbal e imagem, bem como contextualização. A familiaridade com o gênero discursivo em análise é outro aspecto que pode ser explorado para mostrar como isso facilita o entendimento do texto.

Também deixamos em aberto o seguinte questionamento: Que outras respostas podem ser aceitas nessa questão?

Profissionais da beleza aprendem a orientar sobre violência doméstica

Akemi Nitahara

Clientes de salões receberão dicas sobre como procurar ajuda

O programa Mãos emPENHAdas contra a Violência, lançado nesta segunda-feira (12) no Rio de Janeiro vai capacitar profissionais de beleza para orientar clientes de salões e clínicas de estética sobre onde buscar ajuda em casos de violência doméstica.

A iniciativa é uma parceria entre o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, o Serviço Nacional do Comércio (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc) e tem o objetivo de difundir, de forma preventiva, informações sobre a Lei Maria da Penha, que completou 13 anos na semana passada, e sobre a rede de apoio à mulher vítima de violência doméstica.

A coordenadora da Mulher do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, juíza Jaqueline Machado, idealizadora do projeto, disse que a iniciativa surgiu diante da percepção de que há, na sociedade, muita dificuldade em fazer as informações chegarem às mulheres vítimas de violência. “Sobre a rede de atendimento, onde e quando procurar ajuda, quando estavam em situação de risco ou num relacionamento abusivo”, explicou a juíza, ao falar sobre essas dificuldades.

Segundo Jaqueline, a profissional de beleza não acompanha a vítima até a rede de atendimento. “Ela informa a vítima, com materiais que a gente deixa nos salões, sobre os locais a que ela pode ir, o que é violência, quais os tipos de violência. Existem vários relatos sobre vítimas que foram encaminhadas à Casa da Mulher Brasileira [centro especializado multidisciplinar para atendimento da mulher vítima de violência doméstica] por intermédio do profissional que as atendeu no salão.”

De acordo com a juíza, o programa começou em 2017 em Mato Grosso do Sul, capacitou 45 salões no estado e já foi replicado em estados como São Paulo, Pará, Piauí, Paraná e Pernambuco. Agora, os cursos profissionalizantes do Senac estão passando as informações na formação dos cabeleireiros, maquiadores, manicures e técnicos. “É informação correta que está sendo disseminada”, afirmou.

“No dia a dia do salão, a gente sabe, a gente ouve muita coisa. Ouve mulheres comentando sobre sua situação, seu relacionamento. Então, é um ambiente informal onde ela começa a ter acesso a tudo isso, e é mais fácil porque aqueles profissionais não vão ficar julgando a pessoa e vão dar as orientações, para que ela – mulher – entenda a situação em que se encontra”, acrescentou Jaqueline.

A promotora de Justiça Somaine Cerruti, coordenadora da área criminal do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, ressaltou que a violência contra a mulher afeta toda a família. “A vítima mulher é uma das vítimas que mais nos são caras, porque aquele crime que acontece dentro de casa, no seio da família, acaba afetando a família como um todo, não só aquele núcleo familiar, mas a família estendida, as crianças. Então, o Ministério Público tem uma atuação muito grande no trato das vítimas e das mulheres”, disse Somaine.

Segundo Somaine, o projeto é importante para disseminar informações. “É uma iniciativa que procura chegar às pessoas, no lugar que elas frequentam no dia a dia, para esclarecer como agir quando elas, ou alguém querido, alguém próximo, está em uma situação de violência doméstica. Disseminar informação é fundamental, porque não adianta ter leis que protejam, essas leis precisam ser aplicadas. A gente precisa de uma mudança social.”

No Rio de Janeiro, os especialistas da Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar começarão a capacitar 120 instrutores dos cursos do Senac a partir da próxima segunda-feira (19). Eles atuarão como multiplicadores junto aos alunos da instituição.

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-08/profissionais-da-beleza-aprendem-orientar-sobre-violencia-domestica>. Acesso em 23 ago. 2019

Atividades

01 Observe o seguinte trecho, extraído do quinto parágrafo da notícia:

“É informação correta que está sendo disseminada”, afirmou.

A partir da leitura do texto, identifique quem fez a afirmação apontada.

R A juíza Jaqueline Machado.

Comentário:

Nessa tarefa que solicita a ligação entre informações do texto, pretende-se ressaltar a ocorrência de elemento coesivo e o seu papel na formação da textualidade. Ao mesmo tempo, é uma maneira para trabalhar com a elipse e mostrar que conseguimos preencher certos espaços no texto.

02 Explique por qual motivo o público escolhido para receber a capacitação apresentada na notícia é composto de profissionais de salões de beleza.

R Pela fala da juíza Jaqueline Machado, depreende-se que a escolha desse público se dá porque nos salões de beleza ocorrem conversas informais em que temas como relacionamento e violência doméstica podem vir à tona. Assim, no momento em que tomar conhecimento de casos de violência contra a mulher, o profissional da área de estética já estará devidamente preparado para dar orientações de como a vítima deve proceder.

Comentário:

A relação entre as informações explícitas no texto e aquelas que estão subentendidas levam o leitor a compreender as razões que justificam o formato do programa.

03 No último parágrafo, o termo *eles* substitui a palavra *especialistas* ou a expressão *instrutores dos cursos*? Justifique sua resposta.

R Tendo em vista que a frase completa é “Eles atuarão como multiplicadores junto aos alunos da instituição”, é possível afirmar que o pronome *eles* serve para substituir “instrutores dos cursos”, pois são os instrutores, e não os especialistas, que atuam em instituição responsável pela formação de alunos.

Comentário:

A ambiguidade presente no último trecho do texto pode ser solucionada pela associação existente entre as palavras *instrutores – cursos – Senac – alunos – instituição*. Socialmente, todos esses termos possuem uma proximidade com a questão educacional, então usá-los na notícia é uma forma de manter a coerência textual.

Embora sejam frases e palavras que ajudam a resolver a atividade, elas não podem ser vistas isoladamente, pois a compreensão decorre de uma análise que cria ligações com um contexto mais amplo.

A proposta traz um texto que relata fato ligado à educação profissional e tecnológica. A partir do noticiado, pense em ideias que você pode adotar para fazer com que sua aula esteja a serviço de uma formação cidadã.

Automutilação de adolescentes: estamos diante de uma epidemia?

Brenda Fucuta

Tem gente que fala de uma epidemia entre os adolescentes. Mas, na verdade, é difícil dimensionar o tamanho da prática do cutting – a automutilação como forma de aliviar o sofrimento psíquico – pois os casos raramente são notificados. Muitas vezes, nem os pais dos adolescentes ficam sabendo que eles se cortam, arranham e mordem o próprio corpo. Desde o final de abril, com a Lei 13819, as escolas passaram a ter a obrigação de notificar a prática, o que, em tese, pode ajudar a entender a proporção do problema.

Em um estudo feito por acadêmicos da Universidade Federal de São João del-Rei, quase 10% dos 517 entrevistados (adolescentes de 10 a 14 anos) relataram episódios de autolesão. Os principais motivos: tentar diminuir o vazio e as sensações ruins. Se fosse possível projetar esses 10% para toda a população pré-adolescente brasileira, teríamos um número alarmante: cerca de 1,7 milhão de pessoas. Só para efeito de comparação, em 2018, o Brasil registrou 1.659 casos de dengue.

O que torna o cutting tão presente? Tem a ver com o tempo de mudanças que vivemos? Com a popularização da prática pela internet? “São vários fatores: biológicos, ambientais, sociais. É uma complexa interação”, diz a psicóloga Ana Maria D’Alessandro de Camargo, pós-graduada em bioética e psicologia clínica. Ana Maria integra um grupo de especialistas que está criando uma cartilha de orientação a escolas no atendimento de casos de autolesão e suicídio. Abaixo, um resumo da nossa conversa sobre autolesão na adolescência.

O fato de ter muitos grupos e páginas de cutting nas redes sociais pode estimular o comportamento de automutilação?

Não acho que o adolescente vai se automutilar por imitação, não acredito no efeito Werther nesses casos (Ela se refere à suposta onda de suicídios que aconteceu no século 18 depois que o escritor alemão Goethe publicou o romance “Os Sofrimentos do Jovem Werther”, em que o protagonista se mata). Mas quando existem os fatores que ajudam a ampliar a dor existencial, quando há uma predisposição, o encontro com um grupo de iguais pode favorecer uma identificação positiva, do tipo “Ah, não sou só eu”, e negativa, de fortalecimento das práticas de autolesão como forma de alívio desta dor que não consegue nomear.

Você diz que são muitos os fatores que levam ao cutting. Quais seriam os ambientais e sociais?

Falo das condições que o adolescente vive. Desde o ambiente físico, o território que ele está habitando, as influências culturais e até o contexto familiar e seu posicionamento no grupo. O adolescente que pratica a automutilação está sofrendo por alguma dessas razões ou todas juntas, ou outras que nem identificamos. Alguns, se ferem por um processo de autopunição, por achar que merecem o castigo. Mas o mais importante é entender que o adolescente tenta aplacar a dor existencial

com a dor física. A dor é tanta que ele precisa acabar com ela. Na hora que ele se corta, a dor física parece suspender a outra dor, a psíquica. Exemplificando de maneira bem reduzida: sabe quando você fecha a porta do carro no dedo e, naquele momento, a única coisa que você sente é uma dor excruciante? Não há espaço para pensar mais nada, se preocupar com mais nada. É mais ou menos o que acontece com o cutting.

Você tem pacientes dessa faixa etária. O que está causando tanta dor nos pré-adolescentes, na sua opinião?

Durante a adolescência, a busca da identidade é uma janela para os dilemas existenciais. Mas também não podemos desconsiderar que estamos vivendo em uma época de transformação radical nos modelos sociais. É um momento atípico, em que todo mundo manda na vida de todo mundo e o papel de pai e de mãe – no sentido do adulto responsável, independentemente do gênero – está esvaziado. As pessoas têm dificuldade de criar, de educar, de dizer não. Não estou dizendo que os pais são culpados, todos estão meio perdidos com essa nova estrutura social que estamos vivendo, saindo de um lugar que conhecíamos para descobrir um novo lugar. Mas os filhos sofrem com a falta da orientação, de contenção e, principalmente, com a não construção da resiliência. Num mundo onde tudo pode, não existe proibido, a criança fica sem o contorno de quem é ela e de quem é o outro, não se frustra porque todos os seus desejos ou a grande maioria deles é realizado. Como desenvolver alguma resiliência num ambiente construído dessa forma?

Por que a falta de resiliência pode causar dor existencial?

Não vejo como uma relação causal a falta da resiliência e a dor existencial, mas posso inferir que a resiliência nos ajuda a lidar com as mazelas que a vida nos traz. A falta da habilidade em lidar com a adversidade ajuda num engessamento de respostas às situações de vida, o que pode gerar uma insatisfação em relação a ela.

Como ajudar um adolescente que está se machucando?

Na maioria das vezes, o adolescente não pede ajuda, ele esconde os machucados, as lesões. Em geral, eles se cortam em locais que ficam escondidos pela roupa. Mas, em algum momento, isso se torna visível, “escapa” e esta é a chance de os pais perceberem que há algo errado, que seu filho está em sofrimento e não está conseguindo lidar sozinho com isso. Nessa hora, existe a possibilidade de diálogo. O adolescente, sem se dar conta, está pedindo ajuda e nós pais e profissionais precisamos estar atentos a estes pequenos sinais. Se os pais ou os responsáveis diretos não conseguirem estabelecer uma conexão, construir uma ponte naquele momento, é hora de pedir ajuda externa para o médico da família ou um profissional da área de saúde mental, ou até mesmo, acionar a rede de apoio que são os amigos e familiares, para uma intervenção a favor da vida.

Existem sinais, no comportamento do adolescente, que os pais devem observar com atenção?

Existem sinais de que algo não está bem com ele e isso vale para muitos transtornos. Se ele ficar isolado demais, se se afastar do convívio familiar, ficar trancado no quarto o tempo todo e se este não for um comportamento rotineiro, é interessante prestar atenção. Se pergunte: o que meu filho está fazendo de diferente? Devemos estar atentos às mudanças bruscas de comportamento, falas sobre não ter esperança no futuro ou desejar morrer, frases como “o mundo ficaria melhor sem mim”, “queria dormir e não acordar mais” também são indicativos de que algo não está bem, são sinais de alerta importantes.

Quando o amigo do seu filho ou a amiga de sua filha está se machucando intencionalmente, como avisar os pais?

Dizendo para a mãe ou para o pai da coleguinha: “Vi que ela se machucou, fiquei um pouco preocupada. Será que posso ajudar?” Ofereça a informação de maneira delicada e não tente resolver pelos pais. Se você for acolhida pela família, pode ajudar muito, tanto na busca de profissionais de saúde, quanto no apoio, na demonstração de solidariedade.

E a escola, como ela pode lidar com essa situação?

O melhor é se antecipar, fazendo reuniões com os pais, com os alunos e profissionais. Muitos estudos e pesquisas comprovam que o momento de prevenção, em que o tema é trazido à tona, ajuda a desestigmatizar o assunto. Tanto pais quanto alunos precisam entender o que é o cutting e por que acontece. Quando aparecem situações que já se concretizaram, a escola precisa estar preparada para lidar com o problema, precisa se preocupar em ser acolhedora para a criança e para o pai. Algumas escolas fazem rodas restaurativas, envolvendo os pais. São rodas de conversa com a participação de facilitadores preparados para mediar conflitos. Como automutilação e tentativa de suicídio são muito estigmatizados, a escola tem que ajudar na reinserção do aluno também.

Disponível em: <https://nos.blogosfera.uol.com.br/2019/07/28/o-adolescente-nao-se-automutila-por-imitacao-mas-para-aliviar-a-dor/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

Atividades

01 Analise as afirmativas, classificando-as em (V) Verdadeiras ou (F) Falsas. Apresente, com base nas informações contidas no texto, como você conclui cada resposta:

(**F**) Para a entrevistada, os pais são os grandes responsáveis pelo fenômeno do cutting.

R Na apresentação da entrevistada, é ressaltada a fala em que ela diz que são muitos os fatores que levam o adolescente a praticar automutilação. Novamente esse pensamento aparece na resposta que ela dá à segunda pergunta.

(**V**) Conversar sobre a automutilação é uma estratégia que pode levar à redução dos casos de cutting.

R Em sua última resposta, Ana Maria menciona “momento de prevenção”, explicando na sequência que é quando o tema é levantado. Por esse trecho, é possível deduzir que ela considera a conversa a respeito do assunto uma forma de levar à prevenção da prática de cutting.

(**F**) O texto traz na íntegra a entrevista realizada com Ana Maria D’Alessandro de Camargo.

R No texto que introduz a entrevista, aparece a afirmação que se trata de um resumo da conversa.

(**V**) Na opinião da psicóloga, quando um adolescente que pratica o cutting percebe que outras pessoas fazem o mesmo, ocorre um sentimento de identificação, no entanto, isso não significa que a automutilação é feita para imitar os outros.

R Quando responde à primeira pergunta, Ana Maria é categórica em afirmar que não acredita que o cutting seja feito por imitação, porém, na sequência ela destaca que a identificação entre os adeptos da prática pode acontecer.

(**V**) Durante a entrevista, a psicóloga dá algumas orientações sobre como os pais e a escola podem estar lidando com os casos em que o adolescente provoca lesões em si mesmo.

R Basicamente metade das questões estão direcionadas para esse tipo de informação.

(**F**) A passagem pela adolescência justifica o comportamento dos jovens que se machucam.

R A entrevistada aponta a adolescência como um período de dilemas existenciais, mas em nenhum momento diz, ou faz o leitor deduzir, que a passagem por essa etapa leva os jovens a se automutilar.

Comentário:

A atividade estimula a reflexão do leitor ao conduzi-lo a buscar informações e realizar inferências.

02 Na resposta dada à primeira pergunta, Ana Maria diz que não acredita no efeito Werther. Em seguida, há a abertura de parênteses em que se explica o que seria esse efeito. Qual a possível explicação para adotar essa estratégia no texto?

R A entrevistada fala em efeito Werther por estar familiarizada com a expressão, no entanto, é possível que o leitor não conheça seu significado. Pensando nisso, ao transcrever-se a fala da entrevistada, ocorreu a opção por explicar qual o sentido de efeito Werther para tornar a leitura mais autoexplicativa.

Comentário:

Essa atividade pretende servir de ligação para aspectos como a necessidade de resgatar conhecimentos de mundo, o estabelecimento de intertextualidade e a consciência da participação do leitor no momento da produção textual.

03 É possível afirmar que a entrevista com a psicóloga Ana Maria D’Alessandro de Camargo serve para discutir os efeitos da aprovação da lei 13.819/2019? Justifique sua resposta.

R O que se observa é que a entrevista traz como tema a automutilação de adolescentes. A aprovação da lei é citada no começo do texto por estar relacionada ao assunto, mas não se constitui no eixo principal da conversa com a psicóloga Ana Maria D’Alessandro de Camargo, tanto que nas respostas transcritas da entrevistada não há menção à lei.

Comentário:

A partir do questionamento, o leitor é estimulado a perceber como o texto vai se articulando em função de uma ideia central, o que pode servir de subsídio para explorar a formação da coerência textual.

Anedotas

Luis Fernando Veríssimo

Um dos mistérios da vida é: de onde vêm as anedotas? O enigma da criação da anedota se compara ao enigma da criação da matéria. Em todas as teorias conhecidas sobre a evolução do universo sempre se chega a um ponto em que a única explicação possível é a da geração espontânea. Do nada surge alguma coisa. As anedotas também nasceriam assim, já prontas, aparentemente autogeradas. Você não conhece ninguém que tenha inventado uma anedota. Ou, pelo menos, uma boa anedota. Os que contam uma anedota sempre a ouviram de outro, que ouviu de outro, que ouviu de outro, que não se lembra onde a ouviu. Se anedota fosse crime, sua repressão seria difícilíssima. Prenderiam os viciados e os traficantes, a arraia-miúda, mas jamais chegariam ao capo, ao distribuidor, ao verdadeiro culpado.

– Prendemos o Joca (“Sabem a última?”) da Silva. Ele estava passando uma anedota e...

– Imbecis! Não era para prender.

– Mas, delegado. Ele estava de posse de dezenas de anedotas de primeira qualidade. Algumas novíssimas...

– Era para segui-lo e descobrir seu fornecedor. Mais uma pista perdida...

Os humoristas profissionais não fazem anedotas. Inventam piadas, frases, cenas, histórias, mas as anedotas que correm o país não são deles. São de autores desconhecidos mas nem por isto menos competentes. Uma anedota geralmente tem o rigor formal de um teorema. Exposição, desenvolvimento, desenlace. Claro que variam de acordo com quem conta. A anedota é uma continuação da tradição homérica, de narrativa oral, que transmitia histórias antes do livro. Anedota impressa deixa de ser anedota. Existem contadores eméritos. E casos pungentes de grandes contadores que, com o tempo, vão perdendo a habilidade, até chegarem ao supremo vexame de, um dia, esquecerem o fim da anedota.

– Aí o anãozinho pega o desentupidor de pia e...

– Sim?

– E... e... Como é mesmo? Já me vem...

– Não!

Pior do que isto é o contrário. O contador decadente que passa a só se lembrar do fim das anedotas.

– Como é mesmo aquela? Termina com o homem dizendo pro índio “fica com o escalpo mas me devolve a peruca”. Puxa...

Há quem diga que todas as anedotas são variações sobre dez situações básicas, que existem há séculos. Deus, depois de dar a Moisés a tábua com os Dez Mandamentos, o teria chamado de volta e dito:

– E esta é a das anedotas...

Seja como for, a anedota é a grande manifestação da inventividade popular, da inteligência clandestina que mantém vivo o espírito crítico, mesmo quando tentam reprimi-lo. Quem quiser saber o que pensavam os brasileiros dos seus líderes desde o primeiro Pedro deve procurar nas anedotas, não na história oficial. Contam que na Rússia, certa vez, Stalin decidiu formar um ministério da

anedota, para substituir as anedotas que o povo andava espalhando por sua conta. Vários ministros tentaram mas não conseguiram produzir anedotas que agradassem ao povo, e foram mandados para a Sibéria. Até que um ministro acertou e fez uma série de anedotas, todas contra Stalin, que tiveram grande aceitação popular. O ministro foi condecorado e escapou de ser mandado para a Sibéria por ter fracassado. Foi mandado para a Sibéria por fazer anedotas sobre o Stálin. E o ministério acabou logo, por falta de pessoal capacitado.

Dizem que, eventualmente, um computador bem programado poderá escrever teses e romances. Mas duvido que algum computador, algum dia, possa fazer uma anedota. As instruções seriam claras. Local: uma cela de prisão no Brasil. Personagens: os responsáveis pelos escândalos das privatizações, do Sivam, do Proer, do Daer e da Caixa Dois reunidos. Tarefa: criar uma história curta, com final surpreendente, que faça rir. O computador provavelmente responderia:

– Tarefa impossível. Situação improvável.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 107-109.

Atividades

01 Aponte quem seriam os *viciados* e *traficantes* mencionados no primeiro parágrafo do texto.

R Viciados seriam aqueles que gostam de ouvir anedotas e traficantes os que costumam contá-las.

Comentário:

O solicitado no exercício exige que o leitor reconheça as relações estabelecidas pelo autor, necessitando levar em conta o contexto do tráfico de drogas e a temática das anedotas apresentada no texto.

02 Assinale com um X as opções que descrevem características presentes no texto:(

-) Visão negativa a respeito de pessoas que fazem anedotas de políticos.
-) Reflexão sobre a autoria das anedotas.
-) Comparação entre a circulação de anedotas no meio social e o tráfico de drogas.
-) Exemplificação de situações imaginadas pelo autor.
-) Afirmação de que as anedotas já constavam nos Dez Mandamentos.

Comentário:

Exercício que está ligado à capacidade de análise do leitor a partir do que foi lido no texto.

02 Justifique a provável resposta dada pelo computador ao ser desafiado a construir uma anedota com base nas instruções recebidas:

R A resposta do computador informando que a situação relatada seria improvável deriva do fato de que o Brasil é considerado o país da impunidade, logo, na concepção do computador, políticos envolvidos em escândalos jamais seriam postos na prisão.

Comentário:

O gênero crônica é uma narrativa que usa elementos do cotidiano, muitas vezes contendo traços de humor. No texto apresentado, essas características estão presentes, o que justifica seu final. O próprio autor faz piada com um tema que é muito caro aos brasileiros.

Auto da Compadecida

Ariano Suassuna

João Grilo: [...] – Padre João! Padre João!

Padre (*aparecendo na igreja*): – Que há? Que gritaria é essa? (*fala afetadamente com aquela pronúncia e aquele estilo que Leon Bloy chamava “sacerdotais”*)

Chicó: – Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.

Padre: – Para eu benzer?

Chicó: – Sim.

Padre (*com desprezo*): – Um cachorro?

Chicó: – Sim.

Padre: – Que maluquice! Que besteira!

João Grilo: – Cansei de dizer a ele que o senhor benzia. Benze porque benze, vim com ele.

Padre: – Não benzo de jeito nenhum.

Chicó: – Mas padre, não vejo nada de mal em se benzer o bicho.

João Grilo: – No dia em que chegou o motor novo do major Antônio Morais o senhor não o benzeu?

Padre: – Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca ouvi falar.

Chicó: – Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.

Padre: – É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso, mas benzer cachorro?

João Grilo: – É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é o motor do major Antônio Morais e outra benzer o cachorro do major Antônio Morais.

Padre (*mão em concha no ouvido*): – Como?

João Grilo: – Eu disse que uma coisa era o motor e outra o cachorro do major Antônio Morais.

Padre: – E o dono do cachorro de quem vocês estão falando é Antônio Morais?

João Grilo: – É. Eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer, mas disse a Chicó: o padre vai se zangar.

Padre (*desfazendo-se em sorrisos*): – Zangar nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

João Grilo (*cortante*): – Quer dizer que benze, não é?

Padre (*a Chicó*): – Você o que é que acha?

Chicó: – Eu não acho nada de mais.

Padre: – Nem eu. Não vejo mal nenhum em abençoar as criaturas de Deus.

João Grilo: – Então fica tudo na paz do Senhor, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito.

Padre: – Digam ao major que venha. Eu estou esperando. (*entra na igreja*)

Chicó: – Que invenção foi essa de dizer que o cachorro era do major Antônio Morais?

João Grilo: – Era o único jeito de o padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do major que se péla. Não viu a diferença? Antes era “Que maluquice, que besteira!”, agora “Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!”.

Chicó: – Isso não vai dar certo. Você já começa com suas coisas, João. E havia necessidade de inventar que era empregado de Antônio Morais?

João Grilo: – Meu filho, empregado do major e empregado de um amigo do major é quase a mesma coisa. O padeiro vive dizendo que é amigo do homem, de modo que a diferença é muito pouca. Além disso, eu podia perfeitamente ter sido mandado pelo major, porque o filho dele está doente e pode até precisar do padre.

Chicó: – João, deixe de agouro com o menino, que isso pode se virar por cima de você.

João Grilo: – E você deixe de conversa. Nunca vi homem mais mole do que você, Chicó. O padeiro mandou você arranjar o padre para benzer o cachorro e eu arranjei sem ter sido mandado. Que é que você quer mais? [...]

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 36 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. p. 23-27.

Atividades

01 Qual estratégia João Grilo adotou para convencer o padre a benzer o cachorro?

R Ao perceber a resistência do padre em benzer um cachorro, mas conhecendo as atitudes do religioso em se submeter a tudo que pudesse ser do agrado do major, João Grilo inventou que o animal pertencia ao major.

Comentário:

Para a resolução do exercício, o(a) aluno(a) precisa descrever uma passagem do texto, sintetizando-a. Saber sintetizar, por sua vez, exige manutenção da ideia do texto original, o que pressupõe uma boa compreensão.

02 O texto induz o leitor a criar uma certa opinião em relação ao padre. Explícite que opinião é essa e quais as marcas contidas no texto que levam à formação dessa ideia.

R Conforme mencionado na resposta anterior, a atitude do padre em relação ao major é de submissão, o que pode ser notado em sua mudança de opinião ao ser informado de que o cachorro pertence ao major ou quando tenta naturalizar o ato de ter benzido o motor do major. Também podemos ver em outro momento do texto que João Grilo afirma que o padre “Tem medo da riqueza

do major que se péla”. Assim, é possível depreender uma imagem negativa do padre, considerando-o medroso e, até mesmo, interesseiro.

Comentário:

O intuito do solicitado é proporcionar uma análise mais crítica do texto para refletir sobre as intenções do autor.

03 É possível afirmar que o padre está convicto de que benzer motor é uma prática natural em sua função religiosa? Justifique:

R Quando o padre diz que benzer motor é algo que todo mundo faz, ele não está mostrando que acredita no que diz. Pelo contrário, tenta construir um argumento frágil para justificar seu ato considerado absurdo aos olhos da sociedade.

Comentário:

No processo sociocomunicativo da fala, quando dois sujeitos estão frente a frente, é possível analisar elementos como tom de voz e expressão corporal para identificar alguns aspectos presentes naquilo que é dito por quem fala. Agora, no caso desse trecho da obra de Ariano Suassuna, como perceber se a fala do padre corresponde ou não ao ponto de vista em que ele acredita? O questionamento feito na atividade objetiva justamente provocar reflexões a respeito das sutilezas da comunicação.

04 Observe no texto a expressão *amigo do major*, dita por João Grilo. A quem ele se refere quando fala em amigo do major?

R Ao padeiro.

Comentário:

Interessante mostrar as relações que precisam ser feitas na fala de João Grilo para solucionar esse exercício.

05 Analise a seguinte fala de João Grilo e, após, julgue as afirmativas, marcando (V) para as verdadeiras e (F) para as falsas:

– Era o único jeito de o padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do major que se péla. Não viu a diferença? Antes era “Que maluquice, que besteira!”, agora “Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!”.

(**V**) O uso de aspas indica que João Grilo está repetindo a frase dita por outra pessoa.

(**F**) No trecho, João Grilo afirma que Chicó tem medo do major.

(**V**) É possível substituir a expressão *o único jeito* por *a única maneira* sem causar mudanças de sentido no texto.

(**V**) Não haveria problemas gramaticais e semânticos no texto se o último período da fala fosse escrito da seguinte forma: *Antes ele dizia que era uma besteira, agora ele fala que não vê problema nenhum em benzer as criaturas de Deus.*

Comentário:

Esse exercício explora como questões gramaticais e lexicais contribuem para a construção de sentidos. Além disso, a abordagem feita na última afirmativa pretende mostrar que trabalhar com a mudança entre discursos (livre, indireto, indireto livre) é uma interessante ferramenta para observar aspectos de compreensão. Já pensou em criar brincadeiras com os alunos a partir de paráfrases, para mostrar o risco de criar mal-entendidos quando alguém conta o que outra pessoa disse? Essa pode ser uma atividade linguística bastante divertida!

06 Leia as seguintes afirmações:

I – O cachorro a ser benzido está à beira da morte.

II – Tanto Chicó quanto João Grilo trabalham para o major.

III – Fica claro no texto quem é o verdadeiro dono do cachorro.

IV – Na fala “Digam ao major que venha. Eu estou esperando.”, o verbo *Digam* é usado pelo padre para pedir que João Grilo e Chicó comuniquem que o cachorro irá receber a benção.

Estão de acordo com o texto apenas:

- a) I e II
- b) I e IV
- c) II e III
- d) I, III e IV
- e) II, III e IV

R Letra b.

Comentário:

Essa questão pode suscitar dúvidas no item III. Somente pela leitura desse fragmento da obra de Ariano Suassuna podemos afirmar com total certeza quem é o dono do cachorro? Ou o texto deixa apenas especificado quem quer que o cachorro seja benzido?

07 Podemos considerar que esse trecho da obra *Auto da Compadecida* apresenta traços de humor? Por quê?

R Sim, o trecho contém humor conforme se nota no inusitado das situações relatadas, na mudança de comportamento do padre e no diálogo entre Chicó e João Grilo.

Comentário:

Entender os recursos usados pelo autor é uma boa estratégia para ampliar a percepção acerca de um texto.

Lei nº 17.132, de 08 de maio de 2017

Dispõe sobre o dever de os estabelecimentos que comercializem produtos alimentícios fornecerem, gratuitamente, ao consumidor que constatar a existência de produto exposto à venda com prazo de validade vencido, produto idêntico ou similar, à sua escolha.

O Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, nos termos do § 7º do art. 54 da Constituição do Estado e do § 1º do art. 308 do Regimento Interno, promulga a presente Lei:

Art. 1º Os supermercados, hipermercados e estabelecimentos similares que comercializam produtos alimentícios devem fornecer, gratuitamente, ao consumidor que constatar a existência de produto exposto à venda com prazo de validade vencido, outro produto dentro do prazo de validade.

§ 1º O consumidor tem direito a 1 (um) único produto idêntico, ou, no caso de sua inexistência, a outro similar ou com valor equivalente, à sua escolha.

§ 2º Os estabelecimentos citados no caput deste artigo devem afixar cartazes e/ou informações acerca das disposições, em favor dos consumidores, estabelecidas nesta Lei.

Art. 2º Esta Lei não se aplica quando a constatação a que se refere o caput do art. 1º desta Lei ocorrer após a efetivação da compra.

Art. 3º Cabe ao órgão estadual de proteção e defesa do consumidor a fiscalização desta Lei, em consonância aos preceitos instituídos pela Lei federal nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, bem como o recebimento e processamento de denúncias e reclamações pelo seu descumprimento, assegurados os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Parágrafo único. O órgão estadual de proteção e defesa do consumidor poderá firmar convênio com os Municípios para fins do disposto nesta Lei.

Art. 4º A não observância desta Lei sujeitará o estabelecimento infrator às penalidades previstas no art. 56, da Lei federal nº 8.078, de 1990.

Art. 5º Os valores arrecadados com a aplicação da sanção administrativa de multa deverão ser depositados no Fundo para Reconstituição de Bens Lesados (FRBL/MP).

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO BARRIGA-VERDE, em Florianópolis, 8 de maio de 2017.

Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=343319>. Acesso em 03 ago. 2019.

Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990

Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

[...]

Art. 56. As infrações das normas de defesa do consumidor ficam sujeitas, conforme o caso, às seguintes sanções administrativas, sem prejuízo das de natureza civil, penal e das definidas em normas específicas:

- I multa;
- II apreensão do produto;
- III inutilização do produto;
- IV cassação do registro do produto junto ao órgão competente;
- V proibição de fabricação do produto;
- VI suspensão de fornecimento de produtos ou serviço;
- VII suspensão temporária de atividade;
- VIII revogação de concessão ou permissão de uso;
- IX cassação de licença do estabelecimento ou de atividade;
- X interdição, total ou parcial, de estabelecimento, de obra ou de atividade;
- XI intervenção administrativa;
- XII imposição de contrapropaganda.

Parágrafo único. As sanções previstas neste artigo serão aplicadas pela autoridade administrativa, no âmbito de sua atribuição, podendo ser aplicadas cumulativamente, inclusive por medida cautelar, antecedente ou incidente de procedimento administrativo.

[...]

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm. Acesso em 03 ago. 2019.

Atividades

01 Analise as situações hipotéticas mostradas abaixo e informe se elas estão em ACORDO ou DESACORDO com a lei 17.132/2017, do estado de Santa Catarina:

a) No sábado pela manhã, Sérgio foi à panificadora do bairro em que mora para comprar biscoitos. Quando escolheu o produto, percebeu na embalagem que os biscoitos haviam vencido no dia anterior. Ao reclamar no caixa que o produto estava vencido e que gostaria de levar outro gratuitamente, foi informado que pelo fato da compra ser realizada em uma panificadora, não se aplicavam os efeitos da lei 17.132/2017.

R Situação em desacordo com a lei 17.132/2017, pois panificadora é estabelecimento que comercializa alimentos.

b) O supermercado SuperCompras fez uma promoção para celebrar o décimo aniversário da loja, comercializando produtos com 35% de desconto. A caixa de leite de vaca, por exemplo, estava sendo vendida por R\$ 1,47. Sabendo disso, Jorge e sua esposa chegaram ao local no começo da tarde, no entanto encontraram as prateleiras quase vazias. Acabaram pegando a última caixa de leite de vaca disponível. Mas o azar maior foi quando estavam prestes a pagar pelo produto, pois nesse momento Jorge notou que o leite estava vencido. Ao ser informado do ocorrido, o gerente do supermercado ofereceu gratuitamente uma caixa de leite de soja para o casal, produto que estava sendo vendido a R\$ 2,70 no período da promoção.

R Situação em acordo com a lei. No parágrafo 1º, do artigo 1º da lei 17.132/2017 há a informação de que o cliente que constatar produto vencido tem direito a receber outro idêntico gratuitamente. Caso não haja produto idêntico, ele pode receber um similar.

c) Na tarde do dia 01 de agosto de 2019, Marta estava pesquisando preços no mercadinho ao lado de sua casa. Foi então que ela percebeu um pote de margarina cujo prazo de validade era 29 de julho de 2019. Ao informar à atendente do lugar o que havia encontrado, recebeu gratuitamente um pote de margarina da mesma marca, porém com data de validade do dia 12 de novembro de 2019. Nesse caso, a atitude da atendente pode ser considerada uma gentileza, porque a empresa não era obrigada a fornecer um outro produto tendo em conta que Marta estava apenas pesquisando preços, não mostrando intenção de adquirir nada no local.

R O ocorrido está de acordo com a lei. A norma define que a simples constatação de produto vencido dá direito ao cliente de receber outro gratuitamente, por isso a atitude da atendente não foi uma gentileza e sim cumprimento da legislação.

d) Fernando é dono de um estabelecimento que comercializa alimentos. Pela terceira vez foi constatado por entidades de fiscalização que em seu comércio os funcionários estão se negando a entregar produtos gratuitos no momento em que consumidores identificam produtos vencidos. Dada a gravidade da situação, Fernando corre o risco de ser preso por descumprimento da lei 17.132/2017.

R Situação em desacordo com a legislação. A lei 17.132/2017 não menciona as penalidades, mas em seu artigo 4º informa que seu descumprimento sujeitará o estabelecimento às penalidades previstas na lei federal 8.078/1990. Logo, trata-se de penalidades aplicadas ao estabelecimento, não ao proprietário. Além do mais, a lei 8.078/1990 não relaciona prisão como penalidade.

Comentário:

A criação de situações hipotéticas foi feita nessa atividade para que houvesse uma maior aproximação entre o texto da lei e sua aplicabilidade, exigindo amplo exercício de compreensão: de um lado, na leitura da lei e, de outro, no entendimento dos casos ilustrados, para, ao final, estabelecer vinculação entre ambos.

02 Leia a seguinte situação hipotética: Faz dois meses que Marcelo resolveu adotar uma alimentação mais equilibrada. Agora, todas as manhãs, toma iogurte natural com granola. Por causa dessa nova dieta, sempre que encontra iogurte a preço mais baixo, compra o produto em grandes quantidades. Na última segunda-feira, achou uma promoção no supermercado e adquiriu 18 potes de iogurte, que custaram no total R\$ 20,88. Ao guardar os produtos no porta-malas do carro, notou que 10 potinhos continham iogurte vencido no dia anterior, então voltou correndo para solicitar a troca por outros produtos, exigindo receber 10 novos potinhos de graça e dentro do prazo de validade. Com base na lei 17.132/2017, o supermercado é obrigado a cumprir o pedido de Marcelo? Justifique sua resposta:

R O artigo 2º da lei estadual 17.132/2017 expressa que a lei não se aplica quando a constatação de produto vencido ocorrer após a efetivação da compra. No caso exposto, Marcelo já havia efetuado o pagamento e saído do estabelecimento, então perdeu o direito a ter os potes de iogurte vencido substituídos por outros dentro da validade.

Comentário:

Como na atividade anterior, aqui se propõe que se estabeleça um paralelo entre determinada situação e o que diz a lei, no intuito de mostrar de que forma a legislação pode se fazer presente no dia a dia.

A criação do direito e da legislação se deu objetivando ser uma maneira de melhorar a vida em sociedade. Ao regulamentar vários temas por meio das leis, o poder público estabelece direitos e deveres do cidadão. Para que eles sejam devidamente cumpridos, é necessário que a população tenha conhecimento do conteúdo legislativo, por isso a existência do princípio da publicidade e a defesa da transparência na esfera pública. Com a internet, encontrar textos jurídicos se tornou mais fácil, mas será que a linguagem empregada nesses textos é acessível ao cidadão comum?

Na minha pele

Lázaro Ramos

Prólogo

A saga do camarão

Este livro começou em 12 de outubro de 2007. Eu havia passado o dia anterior preso no aeroporto de Salvador por conta do apagão aéreo que assolava o país e entrava com a mochila cheia de camarão seco, farinha, azeite de dendê e peixe frito que minha tia Elenita, que nós chamamos de Dindinha, insistiu para que eu levasse. Tinha medo de que tudo aquilo estragasse e o cheiro começasse a se espalhar pelo avião. Aterrissei no Rio com minhas iguarias intactas e segui direto para a reunião com a editora – que deveria ter acontecido na véspera, mas havia ficado para o fim da tarde daquele sábado. Comprei gelo na saída do aeroporto, que enfiei dentro de um saco junto com o camarão para ver se mantinha tudo fresco, e me encaminhei para lá.

Eu já tinha uma proposta na cabeça. Ou melhor, várias: um livro infantil baseado em uma peça que escrevi; um livro a partir de um texto que, além do nome (“A velha sentada”), só tinha oito páginas escritas; um livro com as entrevistas colhidas ao longo de três anos no programa *Espelho*, que eu dirijo e até hoje apresento no Canal Brasil.

Foi aí que começou a aventura.

Todas as minhas ideias foram rejeitadas. E veio a provocação final:

– Por que não falar da sua experiência como ator negro?

As duas perguntas que mais fazem a um ator negro, além das básicas “Esse personagem é um presente para você?” e “Você prefere fazer teatro, cinema ou TV?”, são:

– Sendo um ator negro, o que acha dessa coisa toda de racismo?

– Como é fazer um médico, arquiteto, surfista, Roque Santeiro, boêmio da Lapa, padre, gay ou seja lá quem for... negro?

Quando ouço essa última, sempre me dá vontade de responder algo bem esdrúxulo, do tipo: “Não sei, pois nunca fiz um médico, arquiteto, surfista, Roque Santeiro, boêmio da Lapa, padre, gay ou seja lá quem for... verde.”.

Às vezes, e sei que você que me lê agora também faz isso, no meio de uma conversa viajo para um universo paralelo e lembro ou imagino coisas. Neste momento, o universo paralelo se abriu e me lembrei de um papo que tive com Wagner (o Moura) depois que nos mudamos de Salvador para o Rio – ai, meu Deus, tá começando a cheirar forte o camarão –, em que ele, meio entristecido, disse que estava cansado, pois só era chamado para fazer papéis de bandido ou nordestino.

– E, eu brother, que só sou chamado para fazer negro? Você, pelo menos, ainda tem duas opções – brinquei.

Aterrissei de volta para a sala de reunião e fiz logo uma piada, daquelas com fundo de verdade.

– Só se o livro se chamar “É a última vez que falo sobre isso”.

Talvez eu tenha conseguido fazer a piada porque, àquela altura, eu já estava me sentindo satisfeito com o fato de ter na televisão um programa como o *Espelho*, em que a liberdade é total. Sem o filtro de ninguém e no tom que nos conviesse. Falar sobre questões raciais num livro estava fora de cogitação. Ou talvez estivesse sentindo o temor de ter mais uma vez um branco na chefia controlando o que eu pensava. Me pareceu mais sábio continuar a ter a liberdade do *Espelho* do que o filtro de outra voz.

Voltei para casa com os pensamentos martelando na cabeça. Não dá, é muita exposição. Será que sei mesmo falar sobre esse assunto? Se for tentar, tem que ser no mesmo tom do programa. Faria esse livro com humor e poesia. Será que coloco dreadlock de novo?

Só no dia seguinte percebi que, no caminho de volta, tinha esquecido minhas coisas da Bahia em algum lugar. Tomara que quem achou pelo menos tenha gostado da farinha e do peixe de Dindinha.

Depois de ouvir deus e o mundo, voltei à editora. Dessa vez, me pediram que contasse mais sobre a ilha de onde vem minha família. Tinham pensado melhor e, talvez, em um primeiro livro, eu devesse falar de mim.

Quase me levantei da cadeira, como um touro preparado para dar uma chifrada. Biografia nem pensar! Isso é um mico, eu sou muito jovem para falar sobre minha vida. Sou uma exceção, e história de exceção só confirma a regra. Fazer mais um livro sobre o ponto de vista de uma exceção não ajuda em nada a questão da exclusão dos negros no Brasil. Meu Deus, como fazer um relato quase autobiográfico sem tornar o texto uma apologia a mim mesmo e a meus pares um pouco mais bem-sucedidos?

Só muito tempo depois seguiram os primeiros esboços deste livro. Afinal, por que não?

Nos anos que se seguiram, realizei uma verdadeira viagem no processo de escrita. Todos os meus convidados do *Espelho*, sem exceção, me ajudaram com informações, histórias, e me deram a real dimensão da minha ignorância e falta de vivência sobre vários assuntos. Me identifiquei (sem me comparar, é claro) com passagens da biografia de Luiz Gama, o advogado também negro e baiano, e perturbei todo mundo dizendo para lerem o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. Me emocionei ao escutar as histórias dos meus parentes mais velhos. Dei muitas risadas ao relembrar as aventuras com meus companheiros de teatro e os amigos de infância do bairro do Garcia.

O *Espelho* foi o grande marco. Surgiu a partir do *Cabaré da raça* (1997), espetáculo criado e encenado pelo Bando de Teatro Olodum, grupo no qual entrei aos dezesseis anos, em Salvador. O programa estreou na TV quando já fazia cinco anos que eu estava longe do Bando, morando no Rio. Ou seja: teve início num período em que eu já não estava mais tão próximo dos meus pares, aqueles que compartilhavam comigo uma determinada visão sobre alguns aspectos da questão racial no Brasil.

Ter passado a conviver com pessoas que não refletiam sobre o racismo no seu dia a dia me fez buscar argumentos para inserir esse tema nas conversas. Queria que elas percebessem o que para mim era tão claro. Queria dividir sem medo minha sensação de entrar num restaurante e ser o único negro no lugar. Queria mostrar as riquezas da cultura afro-brasileira, da qual eu tanto me orgulho e que é tantas vezes ignorada.

A experiência no *Espelho* me dizia que havia acontecido uma mudança de atitude e eu identificava nos negros uma vontade de não “ficar na queixa”. A palavra “identidade”, que passou a aparecer com cada vez mais frequência, calou fundo em mim. Ao mesmo tempo, comecei a ter a clareza de que essa não é uma “questão dos negros”. É uma questão de qualquer cidadão brasileiro, ela diz respeito ao país, é uma questão nacional. Para crescer, o Brasil precisa potencializar seus talentos,

e o preconceito é um forte empecilho para que isso aconteça. Vamos buscar soluções efetivas para transformar essa situação?

Esta viagem que começa aqui só é possível porque redescobri um mundo que é meu, mas que não pertence só a mim. Ele é parte de uma busca que todos nós devemos fazer para compreendermos quem somos. Por isso, sempre que eu falar de mim neste livro, estarei também falando sobre você. Ou, ao menos, sobre essa busca saudável por identidades.

Os momentos que soarem mais autobiográficos estão aqui apenas para servir de fio condutor da viagem que fiz para destrinchar esse tema. Se posso fazer alguma sugestão, conselho que abra este livro não para encontrar minha biografia, mas para ouvir as vozes dos que estão ao meu lado. Estas páginas foram elaboradas por várias vozes. É uma narrativa capitaneada por mim, mas que conta com a contribuição de uma série de personagens – alguns famosos e muitos anônimos –, que se reúne aqui para construir um caudaloso fluxo de informações, sentimentos e reflexões. São pessoas de diferentes idades, profissões, gênero e religiões.

Uso esta espécie de apresentação para dizer que ainda tenho muito a aprender e que eu sei que ainda há muitas respostas a buscar fora e dentro de mim. Não sou um acadêmico ou um pensador com trabalhos voltados para esta temática, e nunca pretendi expor aqui um estudo, mesmo que informal, sobre as questões raciais no Brasil. Sei que encontrei em você uma companhia, que escolheu este livro numa livraria, ou o ganhou de presente de um amigo que não teve tempo de procurar outra coisa, ou quem sabe você o encontrou jogado num canto e começou a folheá-lo por acaso. Quem é você? Provavelmente nunca saberei, mas o importante é que o milagre aconteceu e agora estamos juntos, vestindo a mesma pele, esta pele que viaja conosco e que nos antecede.

Espero que aqui você dialogue prazerosamente com outras pessoas. Com elas, além de ter aprendido muita coisa, organizei ideias, pontos de vista e percepções a respeito de como somos afetados individual e coletivamente por simples gestos (sejam eles positivos ou negativos).

A linha que costura este livro é a minha formação de identidade e consciência sobre esse tema, mas que, no fundo, é só um artifício para falar de todos nós.

Por enquanto é isso.

Boa viagem.

P.S.: Anos depois, um taxista me disse de forma efusiva: “Grande Álvaro Gomes (sim, ele errou meu nome), é a segunda vez que levo você no meu carro. Da última vez você estava caladão e até esqueceu um pacote com cheiro de bacalhau no porta-malas”. Eu imediatamente perguntei: “E você fez o que com o pacote?”. “Sabe que nem lembro?”

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

Atividades

01 Em determinado momento do texto, o autor expõe:

Sou uma exceção, e história de exceção só confirma a regra. Fazer mais um livro sobre o ponto de vista de uma exceção não ajuda em nada a questão da exclusão dos negros no Brasil.

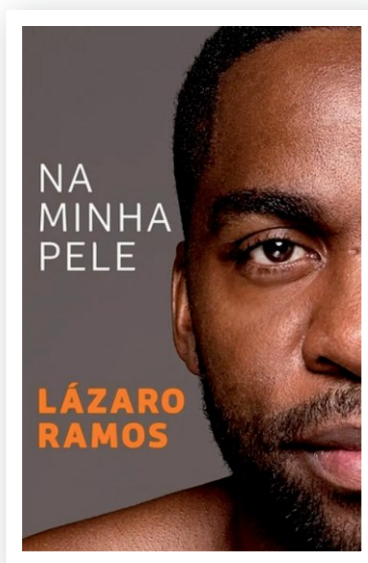
Refleta e procure explicitar porque o autor considera que o ato de expor sua história individual não contribui no combate ao processo de exclusão vivenciado por sujeitos negros no país.

R Para o autor, retratar sua história pode acabar fazendo com que sua vida se transforme em um exemplo de superação que basta ser seguido. Tal situação reduziria ao nível individual uma problemática que faz parte de uma conjuntura mais ampla. Além do mais, seria capaz de produzir valorização da meritocracia e minimização da realidade social vivenciada pela população negra do Brasil.

Comentário:

Na atividade, é solicitado que seja reinterpretada a afirmação do autor, o que se dá pela realização de inferências.

02 A capa da 1ª edição do livro, publicada pela editora Objetiva, possui uma foto da face do autor:



Após analisar a imagem da capa, estabeleça uma relação entre ela, o texto lido e o título da obra (Na minha pele):

R O texto é autobiográfico, expondo aspectos da vida do autor. Nesse sentido, a expressão *na minha pele* destaca a força do elemento subjetivo e a foto traz a ideia de proximidade. Ao mesmo tempo, no prólogo se nota que a questão racial – ligada à cor de pele – está ressaltada e se fará presente ao longo do livro, de forma que a imagem da capa tenta explorar o fato de o autor ser negro.

Comentário:

Diferentes olhares permitem diferentes visões. Que outras interpretações são possíveis?

03 Ao descrever uma reunião que teve em uma editora, Lázaro Ramos sugere escrever um livro cujo nome seria *É a última vez que falo sobre isso*. Retomando aspectos mencionados no texto, explique o que justifica essa proposta de título.

R Lázaro Ramos se sentiu incomodado ao ser instigado a falar de sua experiência como ator negro, pois, segundo ele, esse é um tipo de questionamento que lhe fazem com bastante frequência. Por isso ele expressa na resposta seu desconforto alegando que faria o solicitado desde que fosse pela última vez.

Comentário:

Se é fácil deprender que alguém que diz *É a última vez que falo sobre isso* está expressando incômodo, por outro lado, entender o que incomoda e por que incomoda exige conhecimento de aspectos contextuais.

04 Na parte inicial do texto, o autor se vale da palavra *iguarria* para retomar termos mencionados anteriormente. Quais são esses termos?

R Iguarria retoma as expressões camarão seco, farinha, azeite de dendê e peixe frito.

Comentário:

Claro exemplo para ilustrar as retomadas no processo de coesão, em que os vaivéns vão formando a tessitura textual.

05 Leia as informações abaixo:

I – O autor rejeita a ideia de fazer um livro que se dedique especificamente a descrever sua vida, embora tenha escrito uma biografia.

II – Há momentos em que o autor se dirige de modo direto ao leitor, produzindo um efeito de proximidade.

III – O prólogo é denominado *A saga do camarão*, pois o destino dado à mochila com camarão seco é o tema central do texto, tanto que ele está presente no início e no desfecho da narrativa.

IV – As discussões sobre as questões raciais que Lázaro Ramos teve com todos os entrevistados do programa *Espelho* serviram de base para a escrita do livro.

Estão corretas apenas as afirmativas contidas em:

- a) I e II
- b) I e III
- c) II e IV
- d) I, III e IV
- e) II, III e IV

R Letra a

Comentário:

As afirmativas intencionam produzir análise de alguns aspectos que o autor usa na formação de sua narrativa.

06 Observe os dois fragmentos retirados do texto:

Aterrissei no Rio com minhas iguarias intactas e segui direto para a reunião com a editora [...]

Aterrissei de volta para a sala de reunião e fiz logo uma piada, daquelas com fundo de verdade.

O verbo *Aterrissei* aparece escrito de modo idêntico em ambos os trechos, no entanto, em cada um deles, apresenta significado diferente. Levando em conta o contexto, descreva essa diferença de significados, apontando o sentido expresso pelo termo em cada uma das situações que foram destacadas acima.

R Na primeira aparição, o verbo *aterrissei* está em seu sentido literal para indicar o movimento de pouso do avião. Já na segunda vez que o termo aparece, seu sentido é figurado. Lázaro Ramos relata que estava participando de uma reunião, quando, por um momento, distraiu-se com suas lembranças. Na sequência, centrou seu foco de pensamento novamente na reunião, atitude que ele representou empregando o termo *aterrissei*.

Comentário:

No uso da linguagem, é possível que as palavras apresentem polissemia, sendo que a construção de sentidos para elas envolve o reconhecimento do contexto.

Percepção de risco de adolescentes escolares na relação de álcool e comportamento sexual

Percepción de riesgo de adolescentes en escuela relacionados con el alcohol y el comportamiento sexual

Perception of risk of school adolescents in relation to alcohol consumption and sexual behavior

**Francisco Jucier Luz Sampaio Filho^I; Pedro Ricardo Mesquita de Sousa^{II};
Neiva Francenely Cunha Vieira^{III}; Maria de Fátima Bastos Nóbrega^{IV};
Fabiane do Amaral Gubert^V; Patrícia Neyva da Costa Pinheiro^{VI}**

^IEnfermeiro graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

^{II}Enfermeiro, Bolsista da Escola de Saúde Pública do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

^{III}PhD em Educação em Saúde, Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFC, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) - nível 2, Fortaleza, Ceará, Brasil

^{IV}Enfermeira, Doutoranda em Enfermagem da UFC, Serviço de Educação Continuada em Enfermagem, Hospital Universitário Walter Cantídio, Fortaleza, Ceará, Brasil

^VEnfermeira, Doutoranda em Enfermagem da UFC, Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fortaleza, Ceará, Brasil

^{VI}Doutora em Enfermagem, Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO

O uso de álcool tem sido uma das principais causas desencadeadoras de situações de vulnerabilidade na adolescência. O estudo tem como objetivo analisar a percepção de risco de adolescentes acerca da relação consumo de álcool/comportamento sexual. Os sujeitos foram dez adolescentes entre 14 e 19 anos, estudantes de escola pública em Fortaleza, Ceará. Estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado na técnica de Grupo focal, sistematizado por meio de cinco oficinas. Os adolescentes reconhecem o risco entre o consumo de álcool e comportamento sexual, e destacam que o ato de beber facilita as relações entre os pares e apontam a influência da mídia neste processo. Conhecer a percepção dos adolescentes e sua relação com o abuso de álcool e suas conseqüências é relevante para a implementação de políticas de prevenção e combate ao consumo de bebidas alcoólicas nesta etapa de crescimento e desenvolvimento.

Descritores: Adolescente. Consumo de bebidas alcoólicas. Comportamento sexual.

RESUMEN

El consumo de alcohol ha sido una las principales causas desencadenantes de situaciones de vulnerabilidad en la adolescencia. El estudio tiene como objetivo analizar la percepción de riesgo sobre la relación del consumo de alcohol de los adolescentes y el comportamiento sexual. Los sujetos fueron diez adolescentes de 14 y 19 estudiantes en una escuela pública en Fortaleza, Ceará, Brasil. Estudio exploratorio y descriptivo, basado en la técnica de grupos focales y sistematizada a través de

cinco talleres. Los adolescentes reconocen el riesgo entre el consumo de alcohol y el comportamiento sexual y hacer hincapié en que la bebida facilita las relaciones entre parejas sexuales e indicar la influencia de los medios de comunicación en este proceso. La percepción de los adolescentes y su relación con el abuso del alcohol es particularmente relevante para la aplicación de las políticas para prevenir el consumo de alcohol en esta etapa de crecimiento y desarrollo.

Descriptor: Adolescente. Consumo de bebidas alcohólicas. Conducta sexual.

ABSTRACT

Alcohol use has been a major precipitating causes of situations of vulnerability in adolescence. The study aims to analyze the risk perception about the relationship of adolescent alcohol use and sexual behavior. The subjects were ten adolescents between 14 and 19, students at a public school in Fortaleza, Ceará, Brazil. Exploratory and descriptive qualitative approach based on the technique of focus group and systematized by means of five workshops. Teenagers recognize the risk between alcohol consumption and sexual behavior and emphasize that drinking facilitates the relationships between sexual pairs and indicate the influence of media in this process. The perception of adolescents and their relation to alcohol abuse and its consequences is particularly relevant to the implementation of public policies for preventing and combating alcohol consumption at this stage of growth and development.

Descriptors: Adolescent. Alcohol drinking. Sexual behavior.

INTRODUÇÃO

Adolescência é uma etapa crucial do desenvolvimento do indivíduo, e marca não apenas a aquisição da imagem corporal definitiva como também a estruturação final da personalidade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera esta fase como a segunda década da vida, de 10 a 19 anos. Já a lei brasileira considera adolescência, a faixa etária entre 12 e 18 anos; assim, há uma divergência entre a fixação etária do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da OMS, também adotada pelo Ministério da Saúde⁽¹⁾.

Atualmente, 1,7 bilhões de pessoas (mais do que a quarta parte dos habitantes do planeta) são adolescentes e jovens, sendo que 86,0% dos indivíduos deste grupo etário habitam em países em desenvolvimento⁽²⁾. No Brasil a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2008 evidencia que quase metade (49,6%) das famílias brasileiras, conta com, pelo menos, um de seus componentes com idade até 14 anos. Destaca também, crescimento na taxa de adolescentes que frequentam a escola na última década, atingindo, em 2007, 81,7%⁽³⁾.

A população escolar destacando adolescentes entre 11 e 19 anos, adoece menos que outros grupos etários e, de fato, tem taxas de morbidade e mortalidade mais baixas que da população em geral. Mas um olhar mais aprofundado aponta para um aumento no número de adolescentes que adoecem pelo abuso de álcool, que associados a fatores socioeconômicos e culturais, têm profundas repercussões na qualidade de vida e saúde⁽⁴⁾.

O uso e o abuso de álcool tem sido uma das principais causas desencadeadoras de situações de vulnerabilidade na adolescência e juventude, a exemplo dos acidentes, suicídios, violência, gravidez não planejada e a transmissão de doenças por via sexual⁽⁵⁾. De acordo com o V Levantamento Nacional com Estudantes realizado em 2004 pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), 65,2% dos estudantes relataram uso de álcool; 44,3% nos últimos 30 dias;

11,7% uso frequente, ou seja, seis ou mais vezes no mês; e 6,7% uso pesado, isto é, 20 ou mais vezes no último mês⁽⁶⁾.

No que se refere ao comportamento sexual de risco o uso de álcool é considerado um dos principais fatores que incidem negativamente neste contexto influenciando inclusive, o início precoce de atividade sexual, não uso de preservativo, pagamento por sexo e, inclusive, prostituição⁽⁷⁾. Portanto, por se tratar de uma droga de fácil acesso e lícita, o álcool se apresenta como um dos principais antagonistas da vivência saudável da sexualidade, o que contribui para um aumento da vulnerabilidade em relação às doenças sexualmente transmissíveis (DST). Desse modo, nota-se que a compreensão dos problemas relacionados ao consumo de álcool entre adolescentes deve se estender para além da prevalência do uso, e considerar também os diversos fatores que influenciam este comportamento.

Conhecer a percepção dos adolescentes acerca dos sentimentos presentes nesta fase e sua relação com o consumo de álcool e suas consequências é particularmente relevante para a implementação de políticas públicas de prevenção e combate ao consumo de bebidas alcoólicas, especialmente porque este grupo encontra-se em pleno crescimento e desenvolvimento físico e mental e os danos causados pelo álcool podem ser irreparáveis. Partindo dessas premissas, o presente estudo tem como objetivos analisar a percepção de adolescentes acerca da vulnerabilidade e risco na relação consumo de álcool e comportamento sexual.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, realizado em uma escola pública de Fortaleza, Ceará. A abordagem qualitativa se justifica por ser a forma mais adequada para responder aos objetivos propostos, na medida em que procura centrar a atenção na especificidade, no individual, almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados⁽⁸⁾.

Os sujeitos do estudo foram dez adolescentes na faixa etária entre 14 e 19 anos. Os critérios de seleção dos participantes foram: estar regularmente matriculados na instituição, ter disponibilidade para participar das atividades, interesse pela temática, assiduidade nas aulas e autorização dos pais.

A coleta de informações ocorreu entre os meses de março e maio de 2009. A técnica de grupo focal foi utilizada a fim de desvelar as opiniões e percepções dos adolescentes, por meio de cinco oficinas com duração de uma hora e trinta minutos. O grupo focal pode ser entendido como uma entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Diferentemente, a essência dessa técnica reside justamente na relação de interação entre seus participantes, no processo de coleta de dados. A coleta de informações se desenvolve a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador ou moderador do grupo⁽⁹⁾.

Para conduzir o grupo focal há um moderador, o qual assegura por meio de uma intervenção discreta e firme, que o grupo cubra os tópicos de interesse do estudo da maneira menos diretiva possível⁽⁹⁾. No estudo os moderadores foram dois pesquisadores treinados para a coleta de informações com proficiência na temática, os quais observaram a conduta do grupo, auxiliando na anotação dos acontecimentos-chave.

Com vistas a aprofundar o processo de coleta de informações e interação entre pesquisadores e adolescentes utilizou-se consoante a técnica de grupo focal a metodologia de oficinas em dinâmica de grupo, prática de intervenção psicossocial adaptável a diversos contextos. A oficina tem suas bases e forma de organização originárias da pesquisa-ação, grupos operativos e pedagogia da autonomia⁽¹⁰⁾. Desta forma, as oficinas educativas tiveram as seguintes etapas:

a) levantamento necessidades dos adolescentes, tendo em vista as prioridades, detectadas no momento de apresentação dos objetivos do estudo;

b) planejamento ciclo de cinco oficinas, nas quais utilizamos técnicas de sensibilização, dinamização, comunicação e reflexão, a fim de propiciar a formação de vínculo grupal e estimular o debate nos grupos focais;

c) execução implementação das oficinas e grupo focal, divididas em temas centrais: características do adolescer; DST e Vírus da Imunodeficiência Adquirida (HIV); efeitos do álcool sobre o comportamento sexual; mídia e sua influência na sexualidade do adolescente. Esta etapa baseou-se em exposição dialogada e uso de materiais educativos preconizados pelo Ministério da Saúde;

d) avaliação encontro final com adolescentes a fim de validar os achados do estudo, resgatando todas as oficinas realizadas e depoimentos registrados.

As informações submeteram-se à técnica de categorização dos discursos, que é um processo do tipo estruturalista que comporta duas etapas: o inventário, que é o ato de isolar os elementos, e a classificação, que é a divisão de forma organizada dos elementos da mensagem⁽⁸⁾. Em síntese podemos ordenar as ideias e os fatos segundo as semelhanças. Emergiram do estudo três categorias: Características da adolescência; Ingestão de Álcool e Comportamentos de Risco Sexual e A mídia como fator de risco para o consumo de álcool.

O estudo respeitou os aspectos legais e éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde⁽¹¹⁾. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (COMEPE), sob protocolo nº 118/08.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Características da adolescência

O conteúdo presente nessa categoria refere-se à compreensão dos participantes sobre a adolescência, caracterizando-a como uma etapa de dificuldades e barreiras que seriam intrínsecas a essa fase do desenvolvimento.

É importante ressaltar que os adolescentes eram provenientes de famílias com renda familiar variando entre um e dois salários mínimos, seis adolescentes eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Todos eram residentes próximos a escola selecionada, ou seja, um bairro da periferia da capital. Em relação à procedência dos jovens, três eram do interior do estado. A seguir, depoimento acerca do sentimento de vivenciar esta fase da vida:

Ser adolescente é muito difícil (Cebolinha).

Essa fala pode ser atribuída ao fato de o adolescente se perceber como alguém que está deixando a infância e está prestes a ingressar na vida adulta, sentindo-se, portanto, inseguro pela dificuldade de definir-se como criança ou adulto⁽¹²⁾. Outra característica oriunda dos discursos foi acerca do desejo de experimentar o novo.

Adolescente gosta de se divertir, de conhecer coisas novas (Magali).

Vivenciar situações novas e diferentes não é somente um grande desafio, mas pode ser o determinante da situação de adolescente. Isso porque essas situações abrem a possibilidade de testar os próprios limites e de experimentar “emoções inusitadas”. A falta de maturidade do(a) adolescente,

somada à curiosidade de experimentar o novo, consumir álcool, por exemplo, e à perspectiva do desafio resulta, quase que invariavelmente, em um dano, advindo daí uma situação de vulnerabilidade⁽¹³⁾.

O aumento da vaidade é perceptível na adolescência, sendo o sexo feminino, o gênero que mantém uma relação mais íntima com essa característica, segundo os depoimentos:

[...] a gente é ligada na moda, tenta andar arrumada, perfumada e tal. A gente começa a se preocupar com a aparência (Rosinha).

A vaidade se apresenta como um fator construtor da identidade do jovem, pois o corpo pode ser considerado a tela em que ele vai representar as suas subjetividades, valores criados em nossa sociedade, como a moda, e a inserção em determinado grupo social, além de ser uma forte manifestação da sexualidade no que diz respeito ao jogo de sedução entre os sexos. Por vaidade, os adolescentes muitas vezes consomem bebidas alcoólicas, o que faz com que se sintam diferentes, mais alegres, descontraídos e corajosos⁽¹³⁾.

A adolescência também é caracterizada por ser uma fase de conflitos, principalmente no campo do relacionamento interpessoal. Os conflitos presentes são ocasionados pelas grandes alterações de humores que sofrem nesta fase. Até certo ponto, eles se fazem necessários para a aquisição da identidade adulta.

[...] nós tivemos dificuldade de entrar em acordo com as meninas (Rolo).

Na adolescência os relacionamentos são caracterizados por mudanças, tendo picos de instabilidade, muitas vezes por não aceitar as normas e imposições dos pares. Esse comportamento é típico deste período, pois o adolescente deseja a sua almejada independência, procurando por novos valores e padrões de comportamento a partir do relacionamento e comunicação com novos grupos.

Ingestão de álcool e comportamentos sexual de risco

Nessa categoria, percebe-se que os participantes sentem-se expostos a riscos quando ingerem álcool:

Muitas vezes quando a gente bebe e pega a moto do pai escondida [...] pode acabar sofrendo um acidente. A gente sabe que é errado, mas a vontade é maior (Penadinho).

O pensamento abstrato, ainda imaturo nos participantes, faz com que se sintam invulneráveis, se expondo a riscos sem prever suas consequências. Instáveis e susceptíveis a influências grupais, têm acrescido a isso o consumo de álcool como fator potencializador de comportamentos de risco devido ao sentimento de onipotência⁽¹⁴⁾.

O adolescente, no plano cognitivo, tem a dificuldade no acesso ao raciocínio formal, a dificuldade em fazer escolhas racionais em longo prazo e a dificuldade em refletir sobre todas as consequências dos seus atos, fazendo com que, muitas vezes, tenha uma percepção distorcida do risco real da infecção pelo HIV nas relações sexuais, pensando que este é um perigo impossível ou altamente improvável. Essa percepção de risco, que já é distorcida normalmente na adolescência, é agravada com o consumo de bebidas alcoólicas.

A fala dos adolescentes merece destaque ao apontar uma situação de risco relacionado ao consumo de álcool:

[...] pra não ficar de fora, tem que beber mesmo às vezes e até pra dar coragem pra chegar em uma menina, numa festa (Cebolinha).

Estudo realizado pelo Núcleo de Prevenção à Aids (NUPAIDS) observou que o consumo de bebidas alcoólicas estimula a atividade sexual, uma vez que logo após o uso do álcool a impressão dos adolescentes é de que a conquista do sexo oposto fica mais fácil, a libido é maior e o desempenho na relação sexual melhora⁽¹⁵⁾.

Para compreender o risco existente em relação ao uso de álcool e possível atividade sexual dos adolescentes, deve-se levar em conta também o ambiente no qual a bebida é utilizada, ou seja, em festas, bares, lugares de grande aglomeração de jovens, o que favorece o encontro de um possível parceiro sexual.

O álcool e/ou drogas ilusoriamente supre tudo o que desejam, dando a idéia de que são invulneráveis a quaisquer riscos e sofrimentos. Imunes ao perigo, eles não ponderam muito antes de se exporem a situações de perigo, nem se previnem em relação às DST:

Se estiver muito bêbado, você nem lembra se está com camisinha ou não, vai de qualquer jeito, vai bem desistir na hora lá (Penadinho).

[...] às vezes esquece de usar a camisinha, porque está muito bêbado (Cascão).

Adolescentes que usam álcool, são sexualmente mais ativos, têm maior número de parceiros e iniciam a atividade sexual precocemente⁽¹⁶⁾. O álcool causa um efeito desinibitório que facilita a relação sexual e, ao mesmo tempo, diminui a intenção de uso do preservativo, configurando-se assim, como um fator comprometedor da vivência saudável da sexualidade destes jovens.

É relevante destacar também que diante deste cenário a influência do ambiente familiar e social é fator condicionante para o uso de álcool, já que o adolescente começa a observar o comportamento dos pais desde muito cedo, e com isso percebe que situações de alegria e prazer estão relacionadas ao consumo de álcool. No decorrer de sua vida, repetirá esse comportamento, relacionando-o sempre às situações de descontração, desafio e coragem, nunca a um vício devastador⁽¹⁴⁾.

A mídia como fator de risco para o consumo de álcool

Durante a realização das oficinas, o tópico que discutiu a influência da mídia no início e fortalecimento da prática de consumo de álcool, foi um dos mais debatidos entre os alunos. Essa categoria mostra-se relevante no sentido de auxiliar o entendimento dos fatores que levam o adolescente a ingerir bebidas alcoólicas.

Além da veiculação de propagandas de bebidas alcoólicas acontecerem em qualquer horário, há ainda a associação direta entre o consumo de bebidas e o sucesso, a sexualidade e participação de artistas nacionalmente conhecidos e identificados com o público jovem. O seguinte depoimento revela esta realidade:

Na propaganda de cerveja, sempre tem mulher de biquíni, mulheres gatas, perto do cara que tá bebendo [...] e quando a gente bebe [...] a gente pensa nisso (Cebolinha).

É nítida a influência que a mídia exerce sobre a população e o indivíduo quando exposto às propagandas, tenderá a associar o consumo do álcool com prazer sempre que se colocar em uma situação ou ambiente que recorde as cenas vivenciadas nas propagandas⁽¹⁷⁾. O álcool passa a fazer parte da própria auto-imagem, a constituir um estilo, um jeito de ser, reforçando ainda mais positivamente a escolha pelo produto.

Características como quão atraentes as propagandas são para os jovens (principalmente as de cerveja) e sua exposição a elas estão relacionadas com uma maior expectativa de consumo futuro e possivelmente com um consumo maior e mais precoce por adolescentes.

Nesse sentido, as imagens são criadas com o objetivo de “seduzir o sujeito” nas mais diversas faixas etárias. Os meios de comunicação em massa “retocam” a realidade de maneira a torná-la mais atraente, existe um culto à imagem. Isso é resultado do sistema capitalista dessa nova era, o qual transformou o consumo em uma instituição que determina um conjunto de valores com função de integralização e controle social. O sentido de “ter” passa a substituir o sentido de “ser”, para ser alguém socializado e inserido em um grupo social você precisa ter certas coisas, no caso dos

adolescentes, para eles estarem inseridos em seu grupo eles precisam beber, ou ter a bebida alcoólica no seu cotidiano⁽¹⁸⁾.

O Ministério da Saúde posiciona-se em relação às propagandas de bebidas alcoólicas no sentido de controlar sua veiculação, enfatiza a urgência de adoção de medidas visto que reconhece que o consumo de álcool entre jovens contribui decisivamente para situações de sexo desprotegido⁽¹⁹⁾.

Mas o ponto que deve ser mais enfatizado é relativo ao papel da família no combate a influência da mídia, a qual é referencial comportamental básico para o jovem, e ela pode influenciar o consumo tanto no plano da experimentação quanto no regular. A atitude mais ou menos crítica dos pais, bem como suas próprias pautas e parâmetros de consumo, podem atenuar ou reforçar a influência de instituições como agentes desencadeadores do processo de experimentação, além de influenciar na legitimidade conferida ao uso dessas bebidas⁽²⁰⁾.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adolescentes participantes percebem a adolescência como um período conflituoso e difícil, onde a própria comunicação com outros sofre influência das modificações biopsicossociais características deste período. A possibilidade de vivenciar novas experiências também foi apontada pelos jovens, independente do gênero, e foi possível compreender que experimentar o novo faz parte do processo de adaptação da transição entre a infância e a idade adulta.

Por meio da troca de conhecimentos entre adolescentes, seus pares e pesquisadores, foi possível ressignificar conhecimentos, o que pode vir a facilitar a aquisição de novas habilidades e atitudes para os participantes, frente a situações futuras que envolvam o uso de álcool. Assim haverá o fortalecimento da autonomia e empoderamento dos adolescentes frente às suas vidas.

Em relação à percepção dos adolescentes acerca da associação entre o consumo de álcool e comportamento sexual, apontaram situações que evidenciam os riscos dessa díade, sendo o gênero masculino predominante em seus relatos. Salientam que beber facilita as relações interpessoais, nomeadamente com o par sexual, ficam mais descontraídos e sentem-se mais corajosos, o que pode facilitar o abuso desta substância provocando situações de risco e vulnerabilidade que influenciam negativamente na qualidade de vida.

As falas apontam que a mídia exerce influência importante, e é condutora ao consumo, influenciando o comportamento dos jovens. Neste contexto, ela exerce papel preponderante por ser mediadora de informações, que muitas vezes pode ser inconsistentes e persuasivas a população juvenil, a qual muitas vezes despreparada, absorve as informações sem refletir sobre a real mensagem e conteúdo.

A família neste quesito deve ser reconhecida, valorizada e fortalecida com vistas à influenciar positivamente a vida de seus membros adolescentes, pois é no seio familiar que o jovem recebe os primeiros ensinamentos para o viver saudável. É preciso juntar esforços, entre profissionais de saúde, educação, políticas de saúde, gestores e sociedade civil para o empoderamento da família, escola e comunidade para rompermos com o uso abusivo de álcool e suas consequências na vida de adolescentes no Brasil.

Ressaltamos que os achados aqui descritos não podem ser generalizados para toda a população adolescente, já que este estudo empregou um processo de amostragem por conveniência, ou seja, eles se referem ao grupo específico de jovens que participaram da pesquisa. Nessa perspectiva os resultados contribuem para o entendimento da questão do comportamento sexual de risco associado ao consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes, servindo, também, como ferramenta de construção de estratégias educativas em trabalhos posteriores que visem à promoção da saúde desse grupo.

REFERÊNCIAS

- 1 Ministério da Justiça (BR). Estatuto da Criança e do Adolescente: 12 anos. Brasília (DF); 2002.
- 2 Espinosa MA, Jourdan GAM, Landmann SC. Padrão de comportamento relacionado às práticas sexuais e ao uso de drogas de adolescentes do sexo feminino residentes em Vitória, Espírito Santo, Brasil, 2002. *Cad Saúde Pública* [Internet]. 2005 [citado 2009 jan 13];21(1):207-16. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n1/23.pdf>.
- 3 Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BR), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2008. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1.
- 4 Camargo BV, Bertoldo RB. Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV. *Estud Psicol* [Internet]. 2006 [citado 2010 mar 16];23(4). Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v23n4/v23n4a05.pdf>.
- 5 Reboussin BA, Song EY, Shrestha A, Lohman KK, Wolfson M. A latent class analysis of underage problem drinking: evidence from a community sample of 16-20 year olds. *Drug Alcohol Depend*. 2006;83(3):199-209.
- 6 Galduroz JCF, Noto AR, Fonseca AM, Carlini EA. V levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras: 2004. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas/UNIFESP; 2005.
- 7 Vilelas Janeiro JMS. Educar sexualmente os adolescentes: uma finalidade da família e da escola? *Rev Gaúcha Enferm*. 2008;29(3):382-90.
- 8 Polit DF, Beck CT, Hungler BT. Fundamentos da pesquisa em enfermagem: método, avaliação e utilização. Porto Alegre: Artmed; 2004.
- 9 Morgan DL. Focus group as qualitative research. Newbury Park: Sage; 1988.
- 10 Afonso L. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Campo Social; 2000.
- 11 Ministério da Saúde (BR), Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196, de 10 de outubro de 1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF); 1996.
- 12 Gubert FA, Santos ACL, Aragão KA, Pereira DCR, Vieira NFC, Pinheiro PNC. Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE. *Rev Eletrônica Enferm* [Internet]. 2009 [citado 2010 mar 16];11(1):165-72. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/v11n1a21.htm>.
- 13 Folle E, Geib LTC. Representações sociais das primíparas adolescentes sobre o cuidado materno ao recém-nascido. *Rev Latino-Am Enfermagem* [Internet]. 2004 [citado 2010 mar 14];12(2):183-90. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a06.pdf>.
- 14 Brêtas JRS, et al. Os rituais de passagem segundo adolescentes. *Acta Paul Enferm* [Internet]. 2008 [citado 2009 jul 14];21(3):404-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/04.pdf>.
- 15 Núcleo de Apoio e Prevenção a Aids (SP). Dados estatísticos do estudo na FEBEM Feminina e Masculina. São Paulo; 1992.

- 16 Dalen WE, van Kuunders MMAP. Alcohol marketing and young people: an analysis of the current debate on regulation. *Nordic Stud Alcohol Drugs*. 2006;23(6):415-26.
- 17 Pinsky I, Jundi S. O impacto da publicidade de bebidas alcoólicas sobre o consumo entre jovens: revisão da literatura internacional. *Rev Bras Psiquiatr [Internet]*. 2008 [citado 2009 jul 14];30(4):362-74. Disponível em: http://www.abead.com.br/artigos/arquivos/Artigo_O_impacto_publicidade_bebidas_alcoolicas_sobre_o_jovens.pdf.
- 18 Hastings G, Anderson S, Cooke E, Gordon R. Alcohol marketing and young people's drinking: a review of the research. *J Public Health Policy*. 2005;26(3):292-5.
- 19 Ministério da Saúde (BR). Diretrizes e recomendações para o cuidado integral de doenças crônicas não-transmissíveis: promoção da saúde, vigilância, prevenção e assistência. Brasília (DF); 2008.
- 20 Abramovay M. Drogas nas escolas: versão resumida. Brasília (DF): UNESCO/Rede Pitágoras; 2005.

SAMPAIO FILHO, Francisco Jucier Luz [et al]. *Percepção de risco de adolescentes escolares na relação consumo de álcool e comportamento sexual*. *Rev. Gaúcha Enferm. (Online)*, Porto Alegre, vol.31, n.3, p. 508-514, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472010000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 02 ago. 2019.

Atividades

01 Selecione com X a única alternativa que apresenta uma informação que está de acordo com o texto:

- a) O artigo demonstrou que a ingestão de álcool é um ponto comum entre os 10 adolescentes que participaram da pesquisa.
- b) Conflitos na adolescência são destacados como fundamentais durante esse processo da vida.
- c) O Ministério da Saúde, por ser uma instituição brasileira, usa o mesmo critério exposto no Estatuto da Criança e do Adolescente para definir a faixa etária que compreende a adolescência.
- d) É possível constatar que a visão apontada pelos adolescentes que participaram da pesquisa é compartilhada entre os adolescentes brasileiros.
- e) Consumir álcool é fator que produz aumento da libido entre os adolescentes.

R Letra b.

Comentário:

A capacidade de compreensão geral dos assuntos trazidos no texto é promovida a partir de cada alternativa. Em relação à alternativa “e” cabem aqui alguns comentários, visto que ela pode suscitar dúvidas sobre estar correta ou não.

Diz em determinado trecho do artigo:

Estudo realizado pelo Núcleo de Prevenção à Aids (NUPAIDS) observou que o consumo de bebidas alcoólicas estimula a atividade sexual, uma vez que logo após o uso do álcool a impressão dos adolescentes é de que a conquista do sexo oposto fica mais fácil, a libido é maior e o desempenho na relação sexual melhora⁽¹⁵⁾.

Por uma análise de paralelismo sintático, depreende-se que o aumento da libido é uma impressão que os adolescentes têm, não sendo exatamente um fato real. Pela construção frásica, é possível entender que essa impressão é a mesma sentida em relação à facilidade na conquista do sexo oposto e à melhora no desempenho na relação sexual. Você concorda com essa justificativa para invalidar a afirmação?

02 O artigo sustenta que não basta apenas pesquisar a respeito dos problemas causados pelo consumo de álcool entre adolescentes, propondo que seja feita uma abordagem mais ampla do tema. Que outros aspectos são sugeridos pelos autores para que essa ampliação ocorra?

R Os autores propõem que sejam estudados os fatores que levam os adolescentes a comportamentos de consumo de álcool.

Comentário:

Por meio da paráfrase e da generalização, o enunciado da questão fornece pistas de uma informação que precisa ser identificada durante a leitura do texto.

03 Assinale as opções que levam os adolescentes a consumir bebidas alcoólicas:

- (**X**) Experimentar sensações novas e de alegria.
- () Adotar comportamentos sexuais de risco.
- () Estabilizar as mudanças de humor.
- (**X**) Sentir-se mais desinibido.
- () Romper os limites impostos pela sociedade.

Comentário:

Formato de questão que procura promover a capacidade de compreensão em relação a assunto tratado em trecho específico do artigo.

04 O resumo de um artigo científico traz informações sintetizadas do estudo que será apresentado no texto. Leia o resumo do artigo em questão e transcreva os trechos que apontam para os seguintes aspectos da pesquisa: Objetivo / Apresentação sucinta dos resultados / Tema central / Metodologia.

R Objetivo: O estudo tem como objetivo analisar a percepção de risco de adolescentes acerca da relação consumo de álcool/comportamento sexual.

Apresentação sucinta dos resultados: Os adolescentes reconhecem o risco entre o consumo de álcool e comportamento sexual, e destacam que o ato de beber facilita as relações entre os pares e apontam a influência da mídia neste processo.

Tema central: (Conhecer) a percepção dos adolescentes e sua relação com o abuso de álcool e suas consequências [...]

Metodologia: Estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado na técnica de Grupo focal, sistematizado por meio de cinco oficinas.

Comentário:

Para promover maior familiarização com certas características do gênero artigo científico, o solicitado procura ser bem objetivo, focando no reconhecimento direto de informações que são dadas ao leitor no resumo.

05 Por meio de uma leitura mais exigente, nota-se que o resumo apresenta problemas de coesão, pois não ocorre uma interligação elaborada entre os períodos que compõem essa parte do artigo. Visando melhorá-lo, reescreva o resumo usando elementos coesivos, sem que isso cause alterações de sentido em relação ao resumo original.

R Resposta variável.

Comentário:

A intenção é que a coesão seja estabelecida considerando sempre a manutenção da coerência, haja vista que a escolha de um ou outro conectivo, por exemplo, pode gerar diferenças de significados.

06 Cada parágrafo abaixo traz uma síntese de algumas partes do artigo, no entanto, em cada um deles foi posta uma informação que não corresponde ao que está escrito no texto. Identifique essas informações incorretas, sublinhando-as.

I – A *Introdução* do artigo inicia com uma pequena caracterização da adolescência e apresenta dados estatísticos informando a quantidade de adolescentes a nível de mundo e de Brasil. Após, o texto contém informações sobre o uso de álcool na adolescência, para, na sequência, abordar o tema relacionando-o com questões ligadas ao comportamento sexual. Por fim, é exposto o objetivo da pesquisa.

II – No item *Percurso metodológico*, há a descrição de quem eram os sujeitos da pesquisa e os critérios usados para selecioná-los. Também aparece o período de realização da pesquisa, as técnicas utilizadas, bem como breves explicações sobre elas. Entre outros fatores apresentados, incluem-se as fases em que as oficinas foram divididas, as três categorias prévias estipuladas para o estudo e a obediência a preceitos éticos e legais para pesquisas com seres humanos.

III – Nas *Considerações finais* são retomados brevemente alguns temas debatidos ao longo do artigo, tais como as características da adolescência, os resultados da interação entre adolescentes, seus pares e os pesquisadores, a relação entre o uso de álcool e o comportamento sexual, a influência da mídia e a importância da família para evitar o uso abusivo de álcool. Por fim, são apontados pontos positivos da pesquisa, a qual é sugerida como base para trabalhos futuros envolvendo educação e promoção de saúde entre adolescentes.

Comentário:

A compreensão é explorada quando se solicita ao leitor que apresente uma ideia geral do que leu. No caso dos itens I e II, o reconhecimento da informação inadequada se dá pela leitura, respectivamente, dos tópicos *Introdução* e *Percurso metodológico*. Já no item III, a identificação do erro decorre de

sintetizar todo o artigo, pois só a partir da sua leitura na íntegra que o leitor perceberá que é apenas nas *Considerações finais* que os autores do texto pontuam, mesmo que ligeiramente, os resultados da interação entre eles (autores/pesquisadores) e os adolescentes participantes da pesquisa.

07 Além dos riscos comportamentais, o artigo aponta para problemas no desenvolvimento biológico do adolescente que consome álcool. Localize essa informação no texto e transcreva o trecho que a contém.

R [...] especialmente porque este grupo encontra-se em pleno crescimento e desenvolvimento físico e mental e os danos causados pelo álcool podem ser irreparáveis.

Comentário:

Ao descrever uma ideia contida no texto e solicitar que ela seja localizada, a atividade estimula o leitor a identificar a presença de determinada informação. Sua resolução requer um leitor atento.

Tendo em vista que o artigo científico não é um gênero com o qual os alunos do ensino médio estejam acostumados a ter contato, somado ao fato de ele ser um texto com extensão considerável, optamos por formular questões mais objetivas, que solicitassem a localização de informações no texto.

Proposta 60



Jornal *O município*, ano 65, edição 6.822, Ed Carlos Santana, 8 de agosto de 2019, p. 2.

Atividades

01 O que seria “o resto”, termo mencionado pelo menino na charge?

R O super-herói.

Comentário:

Nossos(as) alunos(as) consideram que o símbolo nas mãos do menino também é um texto? Partindo dessa indagação, é possível estimular reflexões que levem à percepção de que a charge estabelece relações intertextuais com o universo do Super-Homem.

02 Qual representação simbólica da figura paterna está presente no texto? Como é possível chegar a essa conclusão?

R Ao associar a figura paterna ao personagem Super-Homem, o texto transmite a ideia de que o pai é uma figura forte, protetora, cheia de virtudes, tal qual um super-herói.

Comentário:

É preciso fazer relações com conhecimentos de mundo para compreender a metáfora contida na charge.

Interações medicamentosas

A dipirona pode causar redução dos níveis de ciclosporina no sangue. As concentrações da ciclosporina devem, portanto, ser monitoradas quando a dipirona é administrada concomitantemente. A administração concomitante de dipirona com metotrexato pode aumentar a toxicidade sanguínea do metotrexato particularmente em pacientes idosos. Portanto, esta combinação deve ser evitada. A dipirona pode reduzir o efeito do ácido acetilsalicílico na agregação plaquetária (união das plaquetas que atuam na coagulação), quando administrados concomitantemente. Portanto, essa combinação deve ser usada com precaução e pacientes que tomam baixa dose de ácido acetilsalicílico para cardioproteção. A dipirona pode causar a redução na concentração sanguínea de bupropiona. Portanto, recomenda-se cautela quando a dipirona e a bupropiona são administradas concomitantemente. Não há dados disponíveis até o momento sobre a interação entre alimentos e dipirona nem sobre a interferência de dipirona em exames laboratoriais. Informe ao seu médico ou cirurgião-dentista se você está fazendo uso de algum outro medicamento.

Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=23453592016&pIdAnexo=3925722. Acesso em 06 ago. 2019.

Atividades

01 O texto acima é um trecho da bula do medicamento *dipirona*, indicado para casos de dor e febre. Feita a leitura do item *Interações medicamentosas*, analise as afirmações que seguem, classificando-as em (V) Verdadeiras ou (F) Falsas. Para as opções julgadas falsas, justifique a resposta.

(F) Há um alerta indicando que a dipirona e as ciclosporinas não podem ser consumidas ao mesmo tempo.

R O texto alerta que ocorre redução dos níveis de ciclosporina no sangue quando ela é administrada junto com a dipirona, mas não indica que se deve evitar o uso concomitante das duas substâncias.

(F) O texto mostra que não há riscos causados pela interação da dipirona com alimentos.

R A bula informa que não há dados disponíveis a respeito da interação entre dipirona e alimentos.

(F) A dipirona tem sua eficácia diminuída quando usada concomitantemente à bupropiona.

R A interferência é contrária: a dipirona diminui os índices de bupropiona.

(V) O texto tanto descreve as interações medicamentosas, quanto se dirige diretamente ao leitor para orientá-lo.

(F) De modo geral, o ácido acetilsalicílico está entre os medicamentos que não devem ser usados por quem toma dipirona.

R A bula informa que a dipirona pode reduzir o efeito do ácido acetilsalicílico na agregação plaquetária para, na sequência, sugerir precaução a um tipo específico de usuário do medicamento.

(V) A combinação de dipirona com metotrexato é arriscada, sendo seu efeito mais nocivo em idosos do que em pacientes mais jovens.

02 Considerando as relações de sentidos estabelecidas, explique a função desempenhada pela conjunção *portanto*, presente na segunda linha.

R O emprego da conjunção *portanto* indica que se conclui a necessidade de monitorar os níveis de ciclosporina no sangue quando administrada concomitantemente à dipirona, isso porque, conforme informado no texto, a dipirona reduz os níveis de concentração de ciclosporina.

Comentário:

A atividade mostra que os conectores, cumprindo sua função de elemento da coesão textual, não servem apenas para ligar orações, mas também auxiliam na construção de sentidos para o texto.

A opção pela análise de um tópico da bula de remédio é uma tentativa de desconstruir a percepção de que ela é um texto incompreensível. Ao mesmo tempo, não deixamos de reconhecer que o gênero discursivo em questão, embora esteja dirigido aos profissionais da saúde (médico, enfermeiro, farmacêutico...) e aos usuários de medicação em geral, apresenta o predomínio de linguagem técnica que acaba dificultando a compreensão por uma parte considerável do leitor que forma seu público-alvo.



Não é só uma brincadeira! Aplicativo FaceApp pode ser investigado pelo FBI

Preocupado com a segurança nacional e com os riscos para privacidade de milhões de americanos, o líder da minoria do Senado americano, Chuck Schumer, pediu à polícia federal dos Estados Unidos (FBI) e à Comissão Federal de Comércio para investigar o FaceApp, aplicativo que simula como as pessoas ficariam quando mais velhas, brincadeira que também virou febre no Brasil.



Em uma carta divulgada na quarta-feira (17), Schumer pediu que o FBI avalie se os dados pessoais enviados para o FaceApp “podem estar chegando às mãos do governo russo” ou grupos associados a Moscou – os desenvolvedores do aplicativo estão sediados em São Petersburgo, na Rússia. O Comitê Nacional Democrata alertou as campanhas presidenciais contra o uso do FaceApp por causa de suas raízes russas.

Nos EUA, celebridades como Drake, LeBron James e Jonas Brothers postaram suas fotos envelhecidas nas redes sociais. No Brasil, a moda também pegou entre os famosos e os usuários das redes sociais. Desde que foi lançado em 2017, mais de 80 milhões de pessoas editaram suas fotos através do FaceApp.

2 Comentários em “Não é só brincadeira! Aplicativo FaceApp pode ser investigado pelo FBI”

 **[Redacted Name]** 
1 dia 7 horas atrás
Tudo que e modinha besta que os norte-americanos lançam, os bestas dos brasileiros copiam.

[Responder](#) Esconder Respostas ^

 **[Redacted Name]** 
1 dia 7 horas atrás
Acho que não leu tudo. Esta imbecilidade foi desenvolvida na Rússia e não nos EUA.

[Responder](#)

Adaptado de: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/aplicativo-faceapp-pode-ser-investigado-pelo-fbi-nos-eua/>. Acesso em 19 jul. 2019

Atividades

Após ler o texto e os comentários de dois leitores da notícia publicada no site do jornal Tribuna do Paraná, realize os exercícios a seguir:

01 Justifique o motivo que gerou a resposta dada por um usuário do site ao comentário feito por outro usuário.

R O segundo usuário a comentar considera que o outro usuário entendeu que o aplicativo FaceApp foi lançado nos Estados Unidos, quando, segundo a notícia, a origem do aplicativo é russa. No entanto, pode ser que o equívoco de compreensão seja do segundo usuário em relação ao comentário do primeiro, pois talvez este, ao usar a expressão “modinha besta” e o verbo “lançam”, quis dizer que os brasileiros copiaram o comportamento (e não o aplicativo) dos estadunidenses de superestimar o uso do FaceApp.

Comentário:

Por meio dos comentários e da atividade é possível levantar a discussão sobre a existência de se construir compreensões diferentes para um mesmo texto, desde que os sentidos sejam ancorados nas pistas dadas pelo texto.

02 Assinale a alternativa que contenha uma informação que não condiz com o texto:

- a) Nas duas vezes que o termo *também* é usado, há a intenção de destacar que comportamentos observados nos Estados Unidos estão se repetindo no Brasil.
- b) A primeira parte do título (Não é só uma brincadeira!) indica um alerta para apontar que o aplicativo *FaceApp* pode ter objetivos que vão além de simplesmente simular a aparência envelhecida de uma pessoa.
- c) Os parênteses especificam informações dadas no texto, de forma a torná-las mais claras ao leitor.
- d) O uso do aplicativo *FaceApp* entre cidadãos estadunidenses foi responsável por gerar preocupação por parte da presidência dos Estados Unidos.
- e) O senador Chuck Schumer não foi a única voz política que demonstrou preocupação a respeito do *FaceApp*.

R Letra d.

Comentário:

A atividade engloba recursos expressivos e informações contidas no texto para estimular a análise por parte do leitor.

03 Marque a opção cujo termo da esquerda (sublinhado no texto), ao ser substituído dentro da notícia pelo termo da direita, gera alterações significativas de sentido no texto:

- a) Avalie – Verifique
- b) Associados – Equivalentes
- c) Postaram – Exibiram
- d) Raízes – Origens
- e) Febre – Moda

R Letra b.

Comentário:

Questão em que se abordam léxico e semântica a partir do contexto.

Trio é preso suspeito de fraude contra Celesc

Mateus Boaventura e Karollayne Rosa

Mandados de prisão temporária foram cumpridos em Florianópolis, Balneário Camboriú e Curitiba (PR)

Três pessoas foram presas na manhã desta sexta-feira na Operação Curto Circuito, que investiga desvios no pagamento de empresas conveniadas com a Celesc. Os mandados de prisão temporária foram cumpridos contra um ex-funcionário da fornecedora de energia, preso em Florianópolis, e dois empresários, um homem e uma mulher, detidos em Balneário Camboriú e em Curitiba (PR), respectivamente.

As investigações começaram em 2018, a partir de uma denúncia da Celesc, de acordo com o diretor da Diretoria Estadual de Investigações Criminais (Deic), Luis Felipe Fuentes.

– Foi percebida internamente uma irregularidade, além das providências administrativas foi encaminhada essa situação para a Polícia Civil, que prontamente instaurou o inquérito policial – afirmou Fuentes.

Conforme a Polícia Civil, os desvios teriam ocorrido entre 2009 e 2017, resultando em aproximadamente R\$ 10,6 milhões em prejuízos à empresa catarinense, sem correção monetária. O delegado revelou que o funcionário preso foi demitido em 2017.

DESVIO NO REPASSE

O delegado Jefferson Prado Costa, que está à frente da investigação, explica que a Celesc é responsável por receber e repassar valores às empresas conveniadas. Neste caso, de acordo com ele, o funcionário fazia alteração manual no sistema em favor de uma empresa que fornecia seguro de vida.

– Ele entrava no sistema, fazia a alteração dos valores, imprimia esse documento e encaminhava para pagamento e sempre mudava para maior. Durante o período investigado, foram feitas 136 alterações – explicou o delegado.

Costa afirma que o consumidor final pagava o valor correto do seguro de vida e, como alteração era feita no controle contábil, o impacto era referente ao valor repassado à empresa e o dinheiro saía dos cofres da Celesc.

Jornal *Diário Catarinense*, ano 34, nº 11.950, 3 e 4 de julho de 2019, p. 19.

Atividades

01 Os títulos das notícias das propostas 15 e 16 contêm palavras que, no lugar de afirmar com exatidão, servem para gerar uma ideia de possibilidade. Indique quais são essas palavras:

R Pode e suspeito.

Comentário:

A intenção é mostrar como a escolha de uma palavra dentro do texto influencia para entendimentos específicos. No caso de *pode*, no título da notícia *Não é só uma brincadeira! Aplicativo FaceApp pode ser investigado pelo FBI*, gera-se a possibilidade e não a garantia da investigação, enquanto em *Trio é preso suspeito de fraude contra Celesc*, há a indicação de que o trio preso talvez não seja responsável pelo crime que está sendo acusado.

02 Analise as afirmativas abaixo, classificando-as em (V) Verdadeira ou (F) Falsa. Apresente justificativas para cada resposta dada:

(**F**) Denúncias feitas à Celesc motivaram o início das investigações feitas pela Polícia Civil.

R A denúncia não foi feita à Celesc, mas sim pela Celesc.

(**V**) O pronome pessoal *ele* é usado no texto em dois momentos, referindo-se, em cada caso, a pessoas diferentes.

R Na primeira aparição, *ele* retoma o delegado Jefferson Prado Costa, enquanto que no segundo uso, o pronome se refere ao (ex) funcionário investigado.

(**V**) Além do ex-funcionário, foram presas mais duas pessoas: um homem, que foi detido em Balneário Camboriú, e uma mulher, presa na cidade de Curitiba.

R A expressão *respectivamente* associa, no texto, homem a Balneário Camboriú e mulher a Curitiba.

(**F**) O desvio gerou custos extras que acabaram sendo transmitidos ao longo dos anos aos consumidores de energia elétrica.

R A notícia traz a informação que um ex-funcionário da Celesc alterava para mais valores de pagamentos destinados a empresas conveniadas. No entanto, de acordo com o último parágrafo do texto, esse dinheiro saía dos cofres da Celesc, sendo que o consumidor pagava o valor correto – não o adulterado – do seguro de vida.

Comentário:

Aqui são envolvidos aspectos coesivos, de escolha vocabular e de inferência.

03 Operações policiais costumam ser batizadas com nomes sugestivos, relacionados aos casos investigados. Estabeleça a relação existente entre a situação objeto de investigação e o nome dado à operação noticiada no texto.

R Curto-circuito é um fenômeno relacionado à eletricidade, serviço que é oferecido pela Celesc.

Comentário:

A matéria menciona o nome Celesc, sem especificar seu sentido ou o significado da sigla. Se a notícia fosse veiculada em um jornal de abrangência nacional, também seria escrita sem essas informações?

Tira onda

Se o mar tá flat, a gente tira onda
Se tá chovendo, a gente toma chuva
Se aqui tá ruim, a gente vai pra praia
E se morar na praia então não reclama

Se a festa acaba, a gente continua
Se a brisa passa, a gente faz de novo
Se não tem graça, a gente conta outra
Se não tem grana, a gente põe na conta

Se tiver baixo, a gente frita as caixa
Se tiver quente, a gente põe no gelo
Se tiver medo, vai com medo mesmo
Se encher o saco, a gente muda a faixa e canta

Se não tem vento, a gente rema, rema
Se ela tá chata, chocolate e flores
Se tiver lento, a gente acelera
Se acaba a luz, a gente acende a vela

Se não tem play, a gente joga truco
Viver segunda como fosse sexta
Se tá fluindo, é só seguir o hit
Aumenta o som e deixa no repeat, vai!

Se o mar tá flat, a gente tira onda
Se tá chovendo, a gente toma chuva
Se não ajuda, então não atrapalha
E se cansar a gente para

Compositores: Di Ferrero / Gee Rocha

Adaptado de: <https://www.vagalume.com.br/nxzero/tira-onda.html>. Acesso em 12 ago. 2019.

Tirar onda: Fazer algo que desconhece aparentando ter habilidade. Expressão surgida na prática do surf, onde o sujeito fica com a prancha na arrebentação, mas nunca “pega” onda. Fica só “tirando onda”.

Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/tirar+onda/>. Acesso em 14 ago. 2019.

Flat |fléte| - (palavra inglesa)

substantivo masculino

[Brasil, Moçambique] Apartamento.

Adjetivo de dois gêneros

2. [Esporte] Que não tem ondas adequadas para a prática de surfe (ex.: *mar flat*). Plural: *flats*.

Nota: no português de Moçambique, é substantivo feminino.

Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/flat>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ad.ver.si.da.de: *s.f.* 1 qualidade do que é adverso 2 infortúnio, revés 3 transtorno, contrariedade

re.sig.na.ção [pl.: -ões]: *s.f.* 1 submissão à vontade de alguém ou ao destino 2 aceitação serena do sofrimento da existência 3 demissão voluntária de um cargo.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4 ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

01 A letra da canção interpretada pelo grupo *NX Zero* contém uma série de implícitos que podem ser identificados pelo ouvinte/leitor. Observe os trechos abaixo e torne explícitas as informações que estão presentes em cada parte apontada:

a) Se não tem graça, a gente conta outra

R Há implicitamente menção à piada. Se alguém conta uma piada e ninguém acha ela engraçada, busca-se uma nova piada.

b) Se ela tá chata, chocolate e flores

R Para mudar o estado de humor negativo de alguém, provavelmente uma namorada ou esposa, sugere-se presentear-la com algo agradável.

c) Viver segunda como fosse sexta

R Culturalmente no Brasil a segunda-feira é vista como um dia penoso por estar ligada ao rompimento com o final de semana de descanso e simbolizar o início do cumprimento de obrigações sociais, tais como o trabalho e os estudos. Por outro lado, a sexta-feira é aguardada com grande expectativa, pois antecede o final de semana. Logo, a frase sugere que a segunda-feira promova a mesma sensação que é proporcionada pela sexta-feira.

Comentário:

Essa atividade envolve leitura de implícitos. É uma oportunidade para abordar reflexões sobre gêneros discursivos, ao retratar a característica de a piada ser um gênero que tem como propósito produzir graça. Também serve para discutir o quanto aspectos da construção social se fazem presentes em nossa linguagem, tais como gênero, relacionamentos afetivos, consumo, trabalho, lazer...

02 De acordo com o sentido expreso, classifique os seguintes versos da letra musical em (A) – Postura de resignação – ou (B) – Resposta às adversidades:

(?) Se o mar tá flat, a gente tira onda

(?) Se tá chovendo, a gente toma chuva

(?) Se aqui tá ruim, a gente vai pra praia

(?) Se a festa acaba, a gente continua

(?) Se não tem graça, a gente conta outra

(?) Se não tem grana, a gente põe na conta

Comentário:

Para quem deseja respostas absolutas, esse pode ser um exercício provocador. A condicionalidade apresentada em cada verso não poderia ser sempre uma resposta de um sujeito diante da adversidade? Até mesmo a resignação não seria uma espécie de resposta à adversidade, ou seja, um ato de quem, como estratégia de defesa, aceita o infortúnio por não vislumbrar possibilidade melhor de escolha?

O trabalho com letra de música pode vir acompanhado da escuta musical do texto, atitude que valoriza a presença de semioses diferentes.

Saúde ou emprego? O dilema do amianto, que fez Goiás desafiar o STF

Vinícius Lemos

Em novembro de 2017, o impasse sobre o amianto no Brasil parecia um capítulo prestes a ser encerrado. Na época, o Supremo Tribunal Federal (STF) proibiu a extração, industrialização, comercialização e distribuição de todos os tipos do produto no país. Porém, o uso do material, que, conforme diversos estudos, possui elementos altamente cancerígenos, ainda é alvo de imbróglio sem data para acabar.

O amianto foi proibido no Brasil, assim como já havia acontecido em dezenas de países, por ser perigoso à saúde, principalmente daqueles que trabalham diretamente com a fibra mineral sedosa.

Em 16 de julho deste ano, mesmo com a proibição do STF, o governador de Goiás, Ronaldo Caiado (DEM), sancionou uma lei que autoriza a extração e exportação do amianto crisotila no Estado. A medida se deu, principalmente, porque ali está localizada a pequena cidade de Minaçu, considerada o berço do amianto no país.

O governador alega que a lei, proposta pela Assembleia Legislativa de Goiás, tem o objetivo de preservar empregos daqueles que lidam com o amianto, além de dar prazo maior para que as empresas que trabalham com o material possam encerrar as atividades de modo adequado.

O principal argumento de Caiado é que o julgamento sobre o tema ainda não foi concluído, pois há recursos que precisam ser analisados pelo STF.

A medida do governador causou revolta em segmentos que defendem o fim do uso do amianto no país. A Associação Nacional dos Procuradores do Trabalho (ANPT) entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no STF para pedir que a lei seja suspensa.

A procuradora Márcia Kamei López, gerente do Programa Nacional de Banimento do Amianto, do Ministério Público do Trabalho (MPT), defende a proibição do amianto no Brasil como um marco na proteção à saúde e ao meio ambiente. Em razão disso, afirma ter encarado com “muita tristeza e preocupação” a lei que permitiu a extração e exportação da fibra mineral em Goiás.

“Já passamos da hora de pensarmos nas pessoas e no meio ambiente dentro de um sistema sustentável. Uma atividade que pode adoecer e causar danos irreparáveis ao meio ambiente não é sustentável, não traz dignidade às pessoas e não deveria ser estimulada”, afirma a procuradora à BBC News Brasil.

A proibição

O amianto é usado, principalmente, na fabricação de telhas e largamente empregado em residências populares. Ele também está presente em diversas caixas d’água em casas brasileiras. O setor do produto calcula que metade das residências do país tenha telhas compostas pela fibra mineral. Antes da proibição do STF, o país estava entre os três maiores produtores do mundo.

Desde 1995, um outro tipo de amianto, o anfibólio, é proibido no Brasil, por também ser considerado cancerígeno. Somente o tipo crisotila era permitido, desde que fossem seguidas determinadas normas de segurança – isso até a decisão do STF.

A Agência Internacional de Pesquisa sobre o Câncer (Iarc, na sigla em inglês), ligada à Organização Mundial de Saúde (OMS), afirma que “todas as formas de amianto são cancerígenas”.

O principal câncer relacionado ao amianto é o mesotelioma, que acomete membranas que revestem órgãos como o pulmão. É uma doença rara, que pode demorar até 40 anos para se manifestar a partir da exposição ao amianto e que pode matar em cerca de um ano.

O diagnóstico é muito difícil. Entre 1980 a 2010, ocorreram 3,7 mil mortes por mesotelioma no Brasil, segundo estudo do médico sanitário Francisco Pedra, da Fiocruz.

“No Brasil, são registradas de 100 a 150 mortes por mesotelioma a cada ano. Provavelmente, metade dessas mortes ou mais são causadas por exposição direta ao amianto. Entre as outras mortes, há a possibilidade de ter ocorrido exposição indireta, que muitas vezes as pessoas nem se lembram”, explica o pneumologista Hermano Castro, diretor da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz.

A Iarc também relaciona o amianto a câncer de pulmão, laringe e ovário. A fibra mineral também é relacionada à asbestose, uma doença que pode provocar enrijecimento no pulmão e dificuldade respiratória.

Os trabalhadores que atuam diretamente com o amianto podem desenvolver os graves problemas de saúde por inalação das pequenas partículas liberadas pelo produto. “Quando a fibra de amianto é inalada, provoca uma inflamação pulmonar e na pleura (a membrana que envolve o pulmão) que pode levar à fibrose e pode induzir alterações ou mutações em genes, que podem provocar câncer ou outros problemas de saúde”, detalha o pneumologista Ubiratan de Paula Santos, médico da Divisão de Pneumologia do Instituto do Coração.

Dados do Ministério da Saúde apontam que foram registradas, entre 2012 e 2017, 600 mortes por mesotelioma e 92 por asbestose no Brasil – conforme a pasta, os óbitos foram causados em decorrência do contato com o amianto.

Além disso, o amianto representa riscos ao meio ambiente. Isso porque ele não degrada no ambiente. Desta forma, permanece por períodos longos na natureza, torna-se cumulativo e perigoso para animais e seres humanos.

Com base nos estudos que apontam as consequências que o produto pode trazer à saúde e ao meio ambiente, os ministros do STF se posicionaram contra os interesses da indústria do amianto e declararam inconstitucional o artigo de uma Lei Federal que autorizava a fibra mineral no país.

No julgamento, os ministros ressaltaram que o uso do amianto ofende artigos da Constituição Federal que protegem a saúde do cidadão e o meio ambiente.

Anterior à decisão do STF, alguns Estados e municípios brasileiros já haviam banido todas as formas de amianto, por considerarem inseguro todo tipo de manipulação do material. Foi o caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

O amianto já havia sido banido em mais de 60 países, como França, Alemanha, Itália, Portugal e Japão. Mais recentemente, Canadá também banuiu a fibra mineral. Nos Estados Unidos, o material não é totalmente proibido, mas as restrições ao seu uso reduziram drasticamente a produção. Em países como Rússia, Cazaquistão e China, o uso da fibra mineral é permitido.

Contrários à decisão do STF

Na época do julgamento no STF, representantes da cadeia produtiva de amianto afirmaram que a variedade produzida no Brasil oferecia menos riscos e era trabalhada com alto padrão de segurança. Empresas ligadas à fibra mineral afirmavam que a proibição à produção e comercialização traria sérios prejuízos, além de culminar nas demissões de centenas de trabalhadores.

O setor asseverou, também antes do julgamento do STF, que o amianto é “importantíssimo para a construção civil por não ser inflamável, ter resistência mecânica superior a do aço, grande durabilidade, ser um excelente isolante térmico.”

“A decisão a ser tomada pelo STF terá enorme impacto sobre uma atividade que envolve 170 mil empregos, diretos e indiretos, em todo o território nacional”, afirmou nota do Instituto Brasileiro de Crisotila (IBC), em agosto de 2017, pouco antes do julgamento no STF. A reportagem tentou novo contato com representantes do IBC, que está situado em Goiânia (GO), mas não obteve respostas.

Em Minaçu (GO), a decisão do STF teve grande repercussão. Ali está a maior jazida de amianto da América Latina, em operação desde a década de 1960. Toda a produção nacional tinha origem no município e abastecia fábricas brasileiras, além de países como Índia, Indonésia e Colômbia.

Apesar da grandeza da mina, o amianto não estava entre os principais produtos de exportação do Brasil. Em 2017, uma reportagem da BBC News Brasil mostrou que dados do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviço apontavam que o produto ocupava posição 251 do ranking de vendas ao exterior. Desta forma, sua importância econômica era local, para Goiás e Minaçu.

Antes mesmo da proibição determinada pelo STF, os números de fábricas que usavam o amianto no Brasil estavam em queda. Em novembro de 2017, restavam apenas dois grupos principais. O maior deles era o Eternit, proprietário de uma unidade na Bahia e da mina de Goiás.

Na Bahia, a Eternit substituiu o uso do amianto por fibras sintéticas e celulose. Já em Minaçu, a empresa não fez nenhuma substituição. Isso porque segue na expectativa para que possa retomar suas atividades com a fibra mineral.

Em nota encaminhada à BBC News Brasil, a Eternit, que adquiriu a Sama Minerações em 1997 e tornou-se responsável pela jazida de Minaçu, afirma que fez, ao longo dos anos, altos investimentos em tecnologia, equipamentos e sistemas de controle para garantir que seus funcionários trabalhassem em ambiente seguro e livre de exposição ao amianto, “eliminando os riscos de contaminação”.

“Toda a operação é automatizada e enclausurada, o que significa que não há contato algum dos operadores com o material. Em reconhecimento à sua excelência operacional, a Sama já recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, além das certificações ISO 9001, ISO 14001 e OHSAS 18001. Nos últimos dez anos, foi incluída entre melhores empresas para se trabalhar no Brasil e na América Latina”, afirma a empresa, em nota.

A lei de Goiás

Apesar de o julgamento sobre a proibição do amianto ter ocorrido em novembro de 2017, a produção da fibra mineral foi suspensa no Brasil somente em fevereiro deste ano, período em que foi publicado o acórdão do julgamento do STF sobre o tema. Isso porque, após a decisão da Corte Suprema, a ministra Rosa Weber concedeu uma liminar permitindo que Estados que não tinham leis proibindo o amianto continuassem a produzir até a publicação do acórdão.

A Eternit informou que, em 11 de fevereiro, após a publicação do acórdão, paralisou as atividades em Minaçu. Em 31 de maio, todos os trabalhadores da cidade foram desligados, “após

negociação junto aos funcionários e ao sindicato”. A empresa assegura que tem seguido o cronograma acordado de pagamento dos direitos trabalhistas.

Em Minaçu, diversos trabalhadores protestaram contra a decisão do STF. Os funcionários da Sama criticaram a medida e afirmaram que ela trouxe prejuízos enormes à população local.

Em entrevista à BBC News Brasil em novembro de 2017, logo após a proibição do amianto, o prefeito de Minaçu, Agenor Nick Barbosa (DEM), lamentou a decisão.

“Se a proibição acontecer mesmo, será a pior coisa para Minaçu. Aqui, 60% da arrecadação da prefeitura vem do amianto. Vamos perder uma renda absurda, vai ser um acontecimento catastrófico. Somos uma cidade com 31 mil habitantes, aqui não tem agricultura, pecuária, nada. Vamos ter que começar do zero. Era preciso ter um período de transição, para o município se preparar”, disse Barbosa, à época. A reportagem tentou contato novamente com o prefeito, mas não obteve respostas.

Logo após a proibição, tiveram início articulações entre políticos, principalmente de Goiás, para amenizar a proibição ao amianto. Um dos principais objetivos é conceder prazo maior, de até 10 anos, para que sejam encerradas as atividades com o produto no Brasil.

Em maio deste ano, um grupo de senadores, incluindo o presidente do Senado, Davi Alcolumbre (DEM-AP), visitou a mina da Sama, em Minaçu, junto com o governador de Goiás. O objetivo dos parlamentares era mostrar que a proibição do amianto traz prejuízos econômicos à região. Eles alegam que não há comprovações científicas sobre as mazelas trazidas pela fibra mineral à saúde do trabalhador.

Para tentar modular os efeitos da decisão do STF, ou seja, amenizar as consequências da proibição imediata para a indústria do amianto no Brasil, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI) e o IBC protocolaram recursos no STF, por meio de embargos de declaração – quando se pede para que uma decisão seja reavaliada, através de esclarecimentos em eventuais contradições ou omissões.

O principal objetivo das entidades é conseguir que seja permitida a extração para exportação do amianto pelos próximos cinco ou 10 anos, para que as atividades de mineração possam ser encerradas gradativamente. Ainda não há definição sobre as datas em que os recursos – ao todo são sete embargos, que pedem prazo de até uma década para encerramento das atividades ligadas à fibra mineral no Brasil – serão analisados pelo STF.

Com base nos embargos protocolados no STF, o governador de Goiás decidiu promulgar a lei que permite a extração e a exportação do amianto no Estado. Ele justifica que a medida não é ilegal, pois o julgamento ainda não se encerrou, em razão dos recursos que deverão ser analisados.

Em nota encaminhada à BBC News Brasil, o Governo de Goiás afirma que, com a Lei estadual, as exportações da fibra mineral seguirão “padrões internacionais de transporte e em obediência às normas de proteção à saúde e segurança do trabalhador”.

“A Lei tem efeitos imediatos e não contém vício de iniciativa, visto que a decisão do Supremo não vincula o Legislativo, que é o autor do projeto de lei. A sanção governamental foi motivada pelo compromisso com a preservação dos empregos de todo um município, bem como pela compreensão de que é fundamental que haja um período de transição até o encerramento da atividade econômica em questão, para que as empresas possam recuperar o passivo ambiental deixado”, afirma nota do Governo de Goiás.

O comunicado do Executivo de Goiás afirma ainda que o governo “segue firme em suas ações junto ao Supremo Tribunal Federal precisamente no sentido de viabilizar uma modulação da decisão de proibir a extração de amianto no país.”

A Eternit declara, em comunicado, que “vê com otimismo os possíveis efeitos” da lei de Caiado. Apesar da permissão do Governo, a empresa não retomou os serviços na Sama, pois informa que somente voltará às atividades após um posicionamento do STF sobre os embargos.

“Os ativos imobilizados da mineradora estão sendo mantidos em condição de pronta retomada de produção, tecnicamente chamada de hibernação”, diz nota da empresa à BBC News Brasil.

Reação à Lei

Logo que Caiado promulgou a lei, defensores do banimento do amianto no país criticaram duramente o governador.

“Essa lei de Goiás é inconstitucional em sua origem, porque ela afronta uma decisão do Supremo. Ela foi a forma que eles (políticos de Goiás favoráveis ao amianto) encontraram para tentar burlar a decisão do STF, ou para ganhar tempo até que o Supremo se manifeste sobre os recursos”, afirma Fernanda Giannasi, ex-auditores do extinto Ministério do Trabalho, hoje Ministério da Economia. Por 30 anos, ela atuou em fiscalizações na indústria do amianto e foi a responsável por criar a Associação Brasileira dos Expostos ao Amianto (Abrea).

“A decisão do STF sobre a proibição do amianto é histórica, mas lamentavelmente ainda não foi totalmente implementada. Então, na verdade, estamos naquela fase do ganhou, mas não levou, como se diz no jargão mais popular”, opina o advogado Leonardo Amarante, que representa a Abrea. Há duas décadas, ele cuida de processos de pessoas que sofrem em decorrência de inalação da fibra mineral.

Para Amarante, “o banimento deveria ser total e implementado imediatamente. Já passaram mais de 20 anos desde o início das discussões sobre esse assunto. Foi tempo suficiente para as empresas se prepararem para isso. Inclusive, muitas já abandonaram o uso do amianto há muito tempo”, declara o advogado.

Na ação movida pela Associação Nacional dos Procuradores do Trabalho no STF para barrar a Lei de Goiás, a entidade afirma que a medida promulgada por Caiado vai em direção contrária à Constituição Federal, pois “afronta os direitos fundamentais à saúde como direito de todos e dever do Estado, à proteção em face dos riscos laborais e ao meio ambiente”.

Ainda não há prazo para que o STF avalie o recurso protocolado pela associação.

Na quarta-feira (4), a Abrea encaminhou pedido aos ministros do STF para que eles não alterem a proibição ao amianto no Brasil. No documento, representantes de entidades que pedem o banimento do produto em todo o mundo afirmaram que é fundamental que a fibra mineral continue banida no país.

A procuradora-geral da República, Raquel Dodge, emitiu, na última segunda-feira (9), parecer favorável à proibição imediata do amianto e contra qualquer modulação na decisão que baniu o produto no Brasil. “Os altos custos associados à continuidade da produção e exploração do amianto relacionados à saúde e ao meio ambiente reforçam a necessidade de que a decisão de proibição das atividades com o minério concretize-se o mais rápido possível, como bem pontuou a manifestação da Procuradoria-Geral do Trabalho”, assinalou Dogde.

Agora cabe ao STF analisar os embargos de declaração.

As consequências do amianto

Em meio ao debate sobre o uso da fibra mineral, casos de pessoas afetadas pelo amianto vêm à tona. A Abrea se dedica a dar assistência a pessoas que tenham desenvolvido problemas de saúde por

exposição ao material. No Brasil, dezenas de processos movidos por trabalhadores contra empresas que comercializaram amianto – o número pode chegar a centenas, mas não há dados oficiais – tramitam na Justiça.

A cadeia do amianto nega que trabalhadores possam ter desenvolvido câncer em decorrência do contato com a fibra mineral, pois alega que o produto é tratado de forma adequada para evitar qualquer problema de saúde.

“Esse tema sempre foi tratado de forma muito maniqueísta, com os defensores do banimento fazendo questão de difundir o medo, espalhando a ideia de que o amianto mata e que não é possível se fazer uso seguro dele”, defendeu o presidente do Instituto Brasileiro do Crisotila, Marcondes Braga de Moraes, em entrevista para a BBC News Brasil em agosto de 2017.

“Como aconteceu com tantos outros produtos no passado, é possível, sim, utilizar corretamente o amianto. O Brasil tornou-se referência mundial nesse sentido, relegando ao passado os casos de adoecimento de trabalhadores por exposição ao mineral”, completou Moraes, na entrevista de dois anos atrás.

Conforme estudos sobre o tema, os trabalhadores que lidavam diretamente com o amianto correm mais riscos de desenvolver problemas de saúde pelo contato com a fibra mineral, por estarem mais suscetíveis à inalação da poeira. Porém, a população em geral também está exposta, devido à grande presença da substância nas cidades brasileiras.

“As chances de uma pessoa que não trabalhou diretamente ou indiretamente com amianto desenvolver problemas de saúde por conta do produto são baixas. Mas não é risco zero. A pessoa pode inalar resquícios do material e ter um quadro de saúde agravado por uma possível pré-disposição genética”, afirma o pneumologista Hermano Castro.

“Se a pessoa tem telha de amianto, a gente aconselha a, pelo menos, tratar, impermeabilizar para não liberar fibra no ar e proteger crianças e adultos. Caso queira descartar, a orientação é procurar a Vigilância Sanitária, porque é preciso orientação para não tirar as telhas de qualquer modo, porque a pessoa irá se expor ao material. Além disso, também não pode deixar a telha jogada na rua, porque causará mais exposições para outras pessoas e ao meio ambiente”, acrescenta Castro.

Vítimas do amianto

Em nota à BBC News Brasil, a Eternit afirma que “o setor de saúde da Sama sempre atuou com seriedade e de acordo com os controles mais rígidos, não possuindo registro algum de trabalhador que tenha ingressado na empresa a partir de 1980 e ficado doente em decorrência direta do trabalho com o amianto na mina de Minaçu.”

A versão da empresa, porém, é confrontada pelos apontamentos de estudos feitos pelo antropólogo Arthur Pires Amaral. Em sua tese de doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal de Goiás (UFG), ele abordou os impactos do amianto explorado na pequena Minaçu.

Amaral também publicou um artigo sobre o assunto no site do International Ban Asbestos Secretariat (IBAS), no Reino Unido, entidade que luta pelo banimento da fibra mineral em todos os países.

Para conhecer histórias sobre as consequências da fibra mineral aos trabalhadores, ele morou em Minaçu por quase um ano, entre 2016 e 2017.

“Quando cheguei a Minaçu, em setembro de 2016, conheci as histórias de três trabalhadores que tinham falecido anos ou meses antes (em decorrência do amianto). Tive acesso aos relatos sobre eles através das viúvas e dos filhos”, detalha à BBC News Brasil.

Ele rebate as afirmações da Sama de que todos os trabalhadores da mineradora recebiam a segurança adequada nas atividades com o amianto nas últimas décadas e, por isso, não corriam risco de contrair doenças.

“É a resposta-padrão que a empresa emite sempre que se toca no assunto acerca dos casos de adoecimento e morte de seus ex-funcionários em decorrência da exposição ao amianto crisotila”, afirma.

Os três trabalhadores que serviram como base para os estudos do antropólogo atuaram por 10 ou 15 anos na mineradora de Minaçu. “Eles adoeceram devido ao amianto. Mas as doenças deles nunca foram reconhecidas pela junta médica a serviço da empresa como mazelas relacionadas ao amianto”, declara.

De acordo com o antropólogo, os três trabalhadores apresentavam sintomas como insuficiência respiratória aguda e progressiva, tosse constante, cansaço extenuante, dores no corpo, entre outras dificuldades. Tais problemas são relacionados por estudos internacionais a doenças causadas pelo amianto.

“Esses trabalhadores tiveram longo e doloroso caminho em busca de respostas para suas mazelas, mas nunca receberam diagnósticos de doenças relacionadas ao amianto, porque há médicos de Minaçu que são ligados à empresa”, declara.

Para o antropólogo, a Sama tenta culpar os trabalhadores pela doença. “A empresa usa argumentos como os de que eles tiveram esses problemas porque fumavam, bebiam ou não usaram equipamentos de proteção individual. É uma tentativa de responsabilizar o trabalhador pela doença”, declara.

A Eternit nega qualquer tentativa de induzir laudos médicos para impedir que doenças sejam relacionadas ao amianto. A empresa assegura que, há 22 anos, desde que assumiu a Sama, oferece toda a segurança necessária para impedir que os trabalhadores tenham problemas de saúde em razão do material.

Adaptado de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49589925>. Acesso em 13 de set. 2019

Atividades

01 Após a leitura do texto, publicado em setembro de 2019 no site *BBC Brasil*, assinale a opção incorreta:

- a) O estado de Pernambuco havia proibido o amianto antes de 2017.
- b) O Brasil possui a maior jazida de amianto da América Latina, no entanto, a substância não figura entre os destaques das exportações brasileiras.
- c) A proibição da extração, industrialização, comercialização e distribuição de amianto, ocorrida em 2017, teve efeito imediato.
- d) A questão econômica é a principal motivação daqueles que são contrários à decisão de proibir a produção de amianto no Brasil.
- e) Embora emita sinais de otimismo, a empresa Eternit se mostra cautelosa ao não retomar imediatamente os trabalhos com amianto.

R Letra c.

Comentário:

Para solucionar a questão, é preciso localizar informações no texto e estabelecer relações entre elas.

02 Leia a afirmação abaixo e classifique-a em *Verdadeira* ou *Falsa*, justificando sua resposta:

Em diversos trechos do texto é apontado que o amianto é cancerígeno. A partir desse fato, fica evidente que os três trabalhadores que serviram de base para os estudos do antropólogo Arthur Pires Amaral faleceram vítimas de câncer.

R A afirmação é falsa, pois o amianto pode causar outras complicações de saúde além do câncer. Prova disso é que no mesmo parágrafo em que são mencionados os sintomas que os trabalhadores apresentavam, também aparece a informação que estudos internacionais mostram que tais problemas estão relacionados a doenças causadas pelo amianto. Logo, não há como garantir que foi o câncer a causa da morte desses trabalhadores.

Comentário:

A reiterada informação que vincula o amianto ao câncer pode levar o leitor a criar uma relação de causa e efeito que nem sempre será verdadeira. Estar atento a aspectos menos enfatizados também faz parte do processo de compreensão textual.

03 Explique, baseado no conteúdo da reportagem, a pergunta que dá título ao texto.

R O amianto, ao mesmo tempo em que é responsável pelo desenvolvimento econômico de uma região de Goiás, também é apontado como o causador de doenças, entre as quais o câncer, principalmente entre os trabalhadores que exploram o mineral. Por isso, optar por permitir ou proibir a exploração e venda de amianto é uma decisão que envolve escolher entre preservar a saúde ou o emprego da população.

Proposta 80



Jornal *A Notícia*, ano 96, nº 28.241, José da Silva Junior, 9 de agosto de 2019, p. 4.

Atividades

01 A charge acima foi publicada logo após a aprovação, em votação de 2º turno na Câmara Federal, da reforma da Previdência. Considerando essa informação, indique a importância dos aspectos contextuais para a compreensão do referido texto.

R Para uma boa compreensão da charge apresentada, é importante que o leitor reconheça que ali é retratado o Congresso Nacional e são representadas as figuras dos presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. O leitor precisa saber que nesse ambiente, sede do legislativo nacional, estava tramitando a Proposta de Emenda Constitucional que alterava as regras da aposentadoria e que, por legislação, ela primeiro foi votada no Congresso e depois encaminhada ao Senado.

Comentário:

Essa atividade se apoia em um texto não verbal, mas repleto de sentidos. Observe a riqueza de detalhes que um material assim acrescenta nas práticas de compreensão textual. Nos trabalhos com charge, é recomendável, quando possível, levar imagens reais das representações contidas nos textos para que os alunos possam realizar as associações.

02 De modo geral, qual sentido figurado é atribuído ao abacaxi? Como esse sentido se faz presente na charge?

R O abacaxi representa um problema. No caso da charge, ele serve para simbolizar a reforma da Previdência, assunto extremamente impopular devido aos efeitos produzidos na vida da população trabalhadora.

Comentário:

Para detalhar essa questão, é possível mencionar a expressão “descascar abacaxi” para fazer referência ao ato de lidar com uma situação complicada. Também é interessante enfatizar que o abacaxi/reforma da Previdência/problema está seguindo um rito, sendo passado adiante, das mãos de Rodrigo Maia para Davi Alcolumbre, representando o trâmite ocorrido no Congresso Nacional.

Proposta 81



Atividade

01 Após a análise do meme, que circulou em redes sociais, leia as afirmativas a seguir:

I – O meme aponta que hoje a comunicação humana por meio da escrita se estabelece da mesma forma que ocorria há 4 mil anos.

II – De modo humorado, a imagem tenta apresentar a existência de semelhanças entre a comunicação por hieróglifos e por emojis.

III – Ao empregar imagens de emojis, fica clara a crítica ao uso excessivo de aplicativos de comunicação instantânea na atualidade.

IV – A linguagem não verbal é usada para que o leitor possa constatar a afirmação contida na linguagem verbal, logo, se os aspectos imagéticos fossem retirados, a compreensão do texto seria dificultada.

Estão corretas as sentenças:

- a) I e II
- b) II e IV
- c) III e IV
- d) I, II, III
- e) I, III e IV

R Letra b.

Comentário

Atividade que engloba semioses distintas que se complementam para o estabelecimento de sentidos. O resgate de conhecimentos prévios também é necessário.

Compreensão de textos no ensino médio integrado

**Exemplo de material teórico elaborado
para distribuição entre os alunos**

Compreensão de textos no ensino médio integrado

Vivemos em uma sociedade em que saber ler e escrever é muito importante. Estamos em contato frequente com textos escritos, o que faz com que precisemos ter bem desenvolvida a capacidade de compreensão textual.

Mas o que é um texto e o que é necessário fazer para construir seus sentidos por meio da leitura?

É essa questão que nos conduzirá ao longo desse material, com a intenção de auxiliar você no desenvolvimento da capacidade de ler e compreender os mais diversos textos escritos. Aprimorar a leitura é fundamental para sua formação como aluno do ensino médio integrado, auxiliando-o em seus estudos, em sua preparação para o mundo do trabalho e, principalmente, possibilitando uma ampliação das capacidades de uso da linguagem que lhe permitam exercer satisfatoriamente sua cidadania.

Texto: unidade básica comunicativa

O que você entende por texto? Será que ele é um amontoado de palavras que formam frases, que, por sua vez, formam parágrafos?

Na verdade, não é tão simples assim. Pensemos no texto escrito. Quando alguém escreve um texto é porque tem uma intenção ao realizar essa ação: quer informar, provocar, distrair, divertir... Para tanto, deseja ser compreendido, o que exige que alguns cuidados sejam tomados no momento de escrever. Cada ação precisa ser planejada de modo que o leitor consiga estabelecer sentidos para o texto, até porque, em geral, o autor não estará ali presente para tirar possíveis dúvidas.

Pensando nisso, considera-se que o texto é uma unidade básica de comunicação, dotada de sentido. Para a formação desse sentido, vários fatores interagem entre si. Não é à toa que a palavra *texto* tem a mesma origem do termo *tecido*, por isso a semelhança entre os vocábulos *texto* e *têxtil*. Assim como um conjunto bem articulado de fios entrelaçados por um sujeito forma um tecido, a inter-relação entre sujeitos usando a comunicação e seus constituintes constrói um todo com sentido – o texto.

Esse sentido lógico que o leitor constrói a partir da leitura do texto se dá pelo que chamamos de coerência. Quando tal lógica não é possível de ser estabelecida e o texto se revela incoerente, não

pode ser compreendido por seu leitor e assim, a comunicação – propósito básico – acaba não se estabelecendo. Observe:

O celular caiu no chão e quebrou, mas minha irmã disse que não vai ao trabalho amanhã. Isso sem contar que a lua tem quatro fases e o governo revisou a previsão de crescimento do país.

Podemos dizer que o enunciado acima é coerente? Inicialmente não, pois não é possível entendê-lo. Por outro lado, se considerarmos que ele foi escrito propositadamente assim para que as questões de coerência textual fossem trabalhadas neste material, o enunciado tem uma razão lógica em ser ilógico! Logo, há um contexto muito específico em que ele se torna coerente. Complexo, não é verdade? Mais adiante, ao se trabalhar o tema da leitura, voltaremos a ver essa questão do contexto e entenderemos melhor que um texto não pode ser visto de modo isolado.

Outro aspecto que deve ser entendido sobre o texto é o que se denomina de coesão. É ela a responsável por estabelecer a relação entre as partes do texto. A escolha das palavras e a obediência à gramática da língua são elementos responsáveis por gerar ligações que levam ao avanço do texto e à formulação de sentidos.

A partir da leitura do texto abaixo, vamos analisar alguns elementos que geram coesão:

Avanço contra a psoríase

Marcada¹ por descamação, coceira e² placas avermelhadas na pele, essa doença³ de origem autoimune acaba de ganhar uma nova alternativa terapêutica: o risanquizumabe⁴. “O fármaco⁵ bloqueia a interleucina 23, uma molécula inflamatória⁶ que está por trás do transtorno⁷”, destrincha⁸ a médica Karina Fontão, diretora da AbbVie, laboratório responsável pela inovação. Nos estudos que serviram de base para a liberação do medicamento⁹, 85% dos voluntários atingiram uma resposta ótima, com 90% do corpo livre das lesões típicas da psoríase¹⁰ após 52 semanas de tratamento.

O risanquizumabe é aplicado por meio de uma injeção a cada três meses e está indicado para quadros moderados a graves. Para as situações mais leves, é possível recorrer antes a pomadas e terapias à base de luz.

Revista *Saúde é vital*, nº 444, jul. 2019, p. 18 (Texto adaptado).

- 1 O termo que dá início ao texto estabelece ligações diretas com as expressões *psoríase* e *essa doença*;
- 2 A conjunção *e* une a relação de sintomas da psoríase;
- 3 A expressão *essa doença* é usada para retomar a palavra *psoríase*, que aparece no título;

- 4 Para apresentar qual seria a nova alternativa para tratamento da doença, usam-se os dois pontos, seguidos do nome da substância;
- 5 *Fármaco*, termo que designa substância medicamentosa que auxilia no tratamento de doenças, é empregado para retomar a ideia contida em *alternativa terapêutica*;
- 6 O uso da vírgula após *interleucina 23*, seguido da oração *uma molécula inflamatória que está por trás do transtorno* serve para indicar ao leitor a explicação do que vem a ser a interleucina 23;
- 7 A palavra *transtorno* é usada para fazer referência à psoríase;
- 8 A escolha do verbo *destrincha* relaciona a fala citada anteriormente, assinalada entre aspas, com a autora dessa fala (Karina Fontão);
- 9 *Medicamento* serve como sinônimo de fármaco e remete à *risanquizumabe*;
- 10 A repetição de *psoríase* é outra estratégia para continuar retomando a doença, que junto com o novo tratamento, forma o objeto central do texto.

Podemos fazer uma analogia entre coesão e coerência e a construção de uma casa: a coesão é usar os materiais de construção, tais como cimento, areia, tijolo, portas e telhas, para fazer a ligação entre toda a moradia, enquanto a coerência é levantar a casa com uma proposta lógica, de forma que a porta de entrada seja na frente, em vez de ser nos fundos, as telhas sejam usadas no teto – não no piso – para proteger os moradores e a cozinha seja o ambiente para o preparo de comida, no lugar de ser o ambiente para guardar o carro.

Também é importante destacar que há certos textos que, por suas próprias características, não precisam apresentar elementos coesivos, assim como sua coerência se forma de modo diferenciado. É o caso dos poemas:

vertigo
ver te
comigo

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. 1. ed. 15. reimpr. São Paulo. Companhia das Letras, 2014, p. 314.

O poema exemplificado não estabelece a nível sintático relação direta entre os vocábulos, evitando até mesmo os sinais de pontuação, entretanto, ele faz um jogo de palavras e se aproveita de recursos sonoros (características comuns em poemas) para expressar a emoção do eu lírico ao estar, ou imaginar-se, junto de determinado ser.

A intertextualidade é outro item importante de ser analisado para que se tenha um melhor entendimento sobre texto e se amplie a capacidade de compreensão. Chama-se intertextualidade a relação que um texto estabelece com outro texto já existente. Veja o exemplo seguinte:



Adaptado de: <https://www.americanas.com.br/produto/78509745/placa-divertida-em-mdf-pate-de-a-lcool-20x28cm>. Acesso em: 19 fev. 2020.

Você já identificou a qual texto a frase descrita na imagem acima está se referindo? Claramente ocorre uma alusão ao ditado popular “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”. Saber reconhecer a presença de um texto dentro de outro e estabelecer as devidas relações se tornam facilitadores para a compreensão.

Para solucionar a pergunta do meme a seguir também é preciso recorrer à intertextualidade. A resposta ao questionamento você encontra na seção *Leitura, sentidos e conhecimentos prévios*, assim verá o quanto o conhecimento de mundo facilita a compreensão de textos. Não se esqueça de observar que o meme é um texto multimodal. Isso quer dizer que ele envolve diferentes códigos, misturando palavras (linguagem verbal) e imagens (uma das possibilidades de linguagem não verbal).



Gêneros do discurso

Você já deve ter notado que os textos podem apresentar características muito diferentes entre si, ao mesmo tempo em que textos diferentes podem possuir grandes semelhanças. Esse fato fez com que Mikhail Bakhtin, um filósofo russo dedicado aos estudos da linguagem, considerasse que as possibilidades de uso da língua são tão variadas quanto as formas de interação humana. A partir dessa ideia, Bakhtin propôs o conceito de gêneros do discurso, segundo o qual situações específicas exigem textos específicos, com atributos próprios.

Isso significa que quando se constrói um texto, necessitamos observar certos detalhes, tais como a finalidade com a qual ele está sendo feito, a que tipo de estrutura precisa atender, à qual público se dirige, em que suporte será publicado. Da mesma forma que cada ambiente social exige de nós um certo comportamento, a escrita de um texto faz com que tenhamos que nos adequar à determinada situação.

Pensemos na ocorrência de um fato considerado importante que vai ser informado para a população por meio de um texto jornalístico. Nesse caso, é possível escrever uma notícia, usando a linguagem formal, que está de acordo com a norma culta da língua, para retratar o acontecimento. Além disso, notícias possuem título, apresentam o passado como tempo verbal predominante e podem conter fotos. Observe a notícia a seguir, retirada do site do jornal *O município*, de Brusque, e note a presença dos elementos citados:

ACESSE CONTEÚDO LIMITADO

O Município

Polícia Civil descobre laboratório de drogas sintéticas, em Blumenau

Prensa para preparo de ecstasy, comprimidos da substância e cocaína foram apreendidos

Por Redação | 20/07/2019 | 22:05



Foto: Polícia Civil de Blumenau/Divulgação

1/1

f t w

Durante este sábado, 20, policiais da Divisão de Investigação Criminal (DIC), da Polícia Civil, atuaram na descoberta de um laboratório de drogas sintéticas em grande escala, em Blumenau.

Em uma residência no bairro Garcia, foram apreendidas uma prensa para a preparação de ecstasy, a matéria-prima para a produção da substância, como 500 gramas de metilendioximetanfetamina (MDMA), e reagentes na posse de um homem de 43 anos.

Em sequência, os policiais se dirigiram para uma residência no bairro Vila Nova, onde encontraram 200 comprimidos de ecstasy, 1,9 kg de maconha, 300 gramas de cocaína e uma balança de precisão.

Em seguida, os agentes foram em outra residência no bairro Água Verde, onde realizaram a prisão de um homem de 38 anos, o proprietário dos materiais apreendidos.

A DIC destaca que os traficantes poderiam produzir mais de cinco mil comprimidos de ecstasy, com a prensa e a matéria-prima apreendidas. Os dois envolvidos foram presos.

Imagem montada pelo autor a partir de: <https://omunicipio.com.br/policia-civil-descobre-laboratorio-de-drogas-sinteticas-em-blumenau/>. Acesso em 26 jul. 2019.

Esse mesmo fato foi noticiado na página do Facebook do *Diarinho de Blumenau*, cujo propósito é retratar de forma bem humorada as notícias da cidade de Blumenau e região:



Diarinho de Blumenau

Uma fábrica de droguitas foi descoberta no bairro Garcia. Os homi da lei receberam uma denúncia e deram um confere no local e paaa! Acharam um blumenóida de 43 anos com um monte de parada cabreirona.

No local foi encontrado um mini laboratório de droguitas sintéticas, faziam comprimidos pro cara ficar doidão e não pra curar uma dorzita de cabeça como uns paracetamol da vida...

No local tinha uma prensa, reagentes e produtos pra fabricar "ecstasy" em alta quantidade. Quase uma versão blumenauana do breaking bad.

Logo após os homi saíram a milhão pra a Vila Nova e deram com os pés na porta de outra residência e acharam 300 gramas de cocaína, quase 2 kilos de coco de cavalo vulgo maconha e mais um monte de comprimido de ecstasy, alí pegaram informações e metaram a mão no zé droguitas responsável pelas paradas que estava MOQUIADO em outro local.

Foi encaminhado pro seu Delega e agora junto do PARÇA vai responder por tráfico de droguitas.

#diarinhodeblumenau
#drogas #droguitas #blumenauano
#BLUMENAU #trafico #apoiequemteprot
ege #pmsc #policiacivil

Fotos da linha do tempo · 22 de jul às 12:03 · 🌐

Imagem montada pelo autor a partir de: <https://m.facebook.com/diarinhodeblumenau/>.
Acesso em 26 jul. 2019.

Mais do que informar, a ideia do site é produzir humor ao romper com o formato tradicional de uma notícia. Para tanto, o autor do texto intencionalmente se vale de termos populares e não respeita a norma padrão estabelecida para a escrita. Essas mesmas características não seriam bem recebidas pelo leitor se aparecessem nas páginas de um grande jornal.

Vamos pensar agora em outros textos. Quando alguém deseja ensinar como se prepara um determinado prato culinário, qual gênero do discurso deve usar? Uma receita culinária, não é mesmo? Socialmente, está definido que esse gênero serve para orientar uma pessoa a preparar um alimento.

Leia a receita abaixo:

BRIGADEIRÃO DE MICRO-ONDAS

Ingredientes:

- 02 latas de leite condensado
- 01 lata de creme de leite sem soro
- 01 caixa de creme de leite
- 03 ovos inteiros
- 01 colher (sopa) de margarina
- 01 xícara de achocolatado em pó

Modo de preparo:

Bater tudo no liquidificador até virar uma mistura homogênea.

Untar com margarina uma forma de silicone.

Levar ao micro-ondas por 10 minutos.

Deixar a forma no congelador por no mínimo 4 horas.

Notamos, então, que uma receita culinária possui algumas características básicas:

- Ingredientes necessários, com suas respectivas medidas/quantidades;
- Modo de preparar a receita, que serve para instruir por meio de verbos, seja no infinitivo ou no modo imperativo, o passo a passo para fazer determinado alimento;
- Vocabulário específico (nesse caso surgem termos como *untar* e *mistura homogênea*).

Também é possível indicar a quantidade de porções que a receita rende, assim como colocar uma imagem do alimento já preparado, para estimular sensações no leitor.

Já que estamos tratando de um tema ligado à alimentação, vamos pensar em outro gênero que diz muito a respeito dos alimentos: a tabela nutricional. No exemplo que segue, temos a imagem retirada de uma caixa de leite:

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL		
Porção 200ml (1 copo)		
Quantidade por porção		%VD(*)
Valor energético	118kcal=496kJ	6
Carboidratos	9,7g	3
Proteínas	6,2g	8
Gorduras totais	6,0g	11
Gorduras saturadas	4,9g	22
Gorduras trans	0g	**
Fibra alimentar	0g	0
Sódio	136mg	6
Cálcio	210mg	21

*% Valores Diários com base em uma dieta de 2.000kcal ou 8.400kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas. **VD não estabelecido.

Imagem elaborada pelo autor

Em sua estrutura, tabela nutricional é um texto constituído de linhas e colunas, cujo conteúdo tem a presença de linguagem numérica. Objetiva informar o leitor sobre as características nutricionais de um alimento e é veiculada no exterior da embalagem desse mesmo gênero alimentício. No caso da imagem acima, temos a informação que 200 mililitros de leite – medida equivalente a um copo – contém 9,7 gramas de carboidratos, o que corresponde, em média, a 3% da quantidade de carboidratos que um indivíduo precisa consumir durante um dia. Como o próprio texto indica, essa porcentagem sofre variação a depender do sujeito e da dieta por ele adotada.

A presença desse conjunto de características faz com que nós consigamos reconhecer um texto como sendo uma tabela nutricional, sem confundi-lo, por exemplo, com uma tabela de classificação de um campeonato de futebol.

Vejamos rapidamente aspectos básicos de outros gêneros do discurso:

- Currículo** Conjunto de informações pessoais e profissionais de alguém que busca uma oportunidade de trabalho.
- Testamento** Registro de desejos para serem cumpridos depois da morte de uma pessoa. Normalmente envolve aspectos ligados à herança.
- Reportagem** Texto investigativo que traz informações detalhadas a respeito de um determinado tema. Costuma veicular em meios como jornais, revistas, rádio e televisão.
- Ata** Registro formal das informações e acontecimentos de uma reunião.
- Previsão do tempo** Gênero que informa como serão as condições atmosféricas em determinado período e lugar.
- Jingle** Música composta com o intuito de promover uma marca ou produto.
- Diário** Texto pessoal em que alguém faz um relato do cotidiano, sem a intenção de

	torná-lo público.
Bilhete	Gênero curto, informal, que serve para transmitir um recado.
Telefonema	Diálogo realizado entre pessoas por meio de um telefone.
Charge	Desenho que geralmente circula em meios jornalísticos e aborda, de forma bem humorada, fatos sociais relacionados ao momento de sua publicação.
Artigo científico	Texto usado para tornar pública a divulgação de pesquisa científica, abordando aspectos como os métodos usados na pesquisa e os resultados observados.
Romance	Narrativa literária, geralmente longa, que apresenta um enredo situado dentro de um tempo e espaço, contendo também a presença de personagens.

Esses são apenas alguns exemplos de gêneros, pois a quantidade que circula socialmente é enorme. Novos gêneros surgem e outros vão sendo deixados de lado. Há até aqueles gêneros que se formam a partir de outros gêneros, como é o caso da paródia, derivada da letra de música, o cordel, poema regional nordestino, com traços típicos, e o blog, inspirado nos diários.

Reconhecer a existência dos gêneros discursivos, bem como a necessidade de adequação do texto aos seus propósitos e à esfera de circulação social, é relevante tanto para o processo de produção textual quanto para a leitura.

Leitura, sentidos e conhecimentos prévios

Já sabemos o quanto a leitura faz parte das relações sociais. Ela serve para as mais diversas atividades: identificar a direção para a qual um ônibus vai; ver informações de um produto no encarte do supermercado; entender os direitos e os deveres que constam em um contrato de trabalho; apreciar uma obra literária; encontrar informações em uma pesquisa na internet; receber o recado deixado por alguém; entreter-se com um gibi etc.

Para se atingir a finalidade que se busca na leitura, é preciso construir sentidos para os textos que lemos e isso não ocorre apenas pelo reconhecimento das palavras escritas. Ler é um ato de interação entre sujeitos. Há o autor, que procura dizer algo por meio do texto, e o leitor, que faz a leitura e vai estabelecendo sentidos para aquilo que lê.

Essa construção de sentidos passa pela decodificação da palavra, mas vai muito mais além, pois é preciso resgatar uma série de outros conhecimentos que envolvem as vivências do leitor, sua bagagem cultural, aspectos ligados ao momento histórico em que ele vive, quem escreveu o texto e a época em que foi escrito, quais as características do gênero discursivo usado, entre outros elementos.

Para exemplificar essa afirmação, vamos observar a tirinha a seguir, do personagem Radicci, criado pelo jornalista e cartunista Carlos Henrique Iotti:



Jornal *Diário Catarinense*, Carlos Henrique Iotti, 15 de setembro de 2016

Em primeiro lugar, é necessário que o leitor conheça o código linguístico usado na tirinha, no caso, a língua portuguesa. No entanto, a simples decodificação não é suficiente para perceber outros aspectos ali presentes. Inclusive, se não observar certo conjunto de elementos, o leitor não conseguirá identificar o efeito humorístico que o autor quis produzir.

Vejam os:

1. O leitor precisa conhecer termos ligados ao universo tecnológico, como *plataforma multimídia* e *viral*. Em outro contexto, como no caso de textos científicos da área da medicina, *viral* estaria relacionado a vírus, definido como parasita intracelular obrigatório, capaz de causar doenças;
2. O nome Octo Pus faz referência ao filme de nome Octopus. Além disso, a palavra inglesa *octopus* equivale ao termo português *polvo*;
3. A autoria da frase citada por Radicci “O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário!” é atribuída ao cientista Albert Einstein. Aqui ocorre o uso da intertextualidade;
4. A compreensão da frase citada por Radicci exige que o leitor conheça um dicionário e saiba que nesse material as palavras estão rigorosamente dispostas em ordem alfabética, por isso, o sucesso, cuja letra inicial é S, vem antes de trabalho, termo iniciado pela letra T;
5. O uso da palavra *único* na frase de Einstein gera o sentido de que, exceto no dicionário, em todas as demais situações possíveis, uma pessoa só irá conquistar o sucesso depois de muito trabalho;
6. O personagem Radicci é um agricultor de descendência italiana. Sua personalidade retrata um estereótipo de características e valores associados à população que representa o grupo de brasileiros descendentes de imigrantes italianos;
7. Ter lido outras tirinhas do personagem faz com que o leitor já conheça o perfil de Radicci, de sua esposa e de seu filho. Assim também conseguirá perceber as impressões que cada um deles tem entre si e em relação aos demais personagens que costumam aparecer na tirinha;
8. O gênero tira/tirinha envolve aspectos verbais e não verbais e, normalmente, apresenta presença de humor. Essas características precisam ser observadas pelo leitor.

Com base nesse conjunto de informações citadas, o leitor poderá compreender o tom crítico da fala de Radicci, que tem por hábito considerar seu filho um sujeito preguiçoso, que não gosta de trabalhar. Sendo um agricultor que valoriza o esforço físico como elemento essencial para a própria sobrevivência, Radicci não entende como trabalho as atividades que seu filho faz no computador, por isso, conclui que o rapaz não terá sucesso. O comentário de Radicci reflete seus valores, sua opinião em relação ao filho e também retrata o conflito de gerações.

Três quadrinhos, três falas e três personagens. Um texto curto, porém que exige uma série de conhecimentos que precisam ser resgatados para que o leitor possa estabelecer sentidos ao que lê.

E por falar em resgatar conhecimentos, vamos à resposta do meme que pergunta qual é a música. Para responder a essa questão, é preciso que o leitor reconheça o nome da pessoa que aparece na imagem. No caso é Jackie Chan, ator de filmes de ação, nascido em Hong Kong. Também é importante que o leitor conheça o refrão da música *Segure o tchan*, do grupo baiano *É o tchan*. A partir dessas informações, é possível estabelecer a relação entre as imagens e o trecho da música que diz: *Segure o tchan, amarre o tchan, segure o tchan, tchan, tchan, tchan, tchan*.

Usamos esse meme aqui no material para ilustrar de modo bem humorado como os conhecimentos de mundo, a intertextualidade e a análise de imagens (exigida em algumas situações) são importantes e servem para o estabelecimento de sentidos no momento da leitura de textos. Pensar nessas questões ao ler um texto pode ser útil para lhe auxiliar nos processos que envolvem a compreensão textual.

Mas será que tudo está tão claro no texto?

Já vimos que a produção de um texto não acontece aleatoriamente. Seu autor objetiva um propósito e, para isso, precisa definir estratégias no momento da escrita. Uma das ações tomadas pelo autor/escritor é pensar em quem será seu leitor, seja ele real ou imaginário. Entre as consequências dessa situação está deduzir que certas informações, mesmo que não ditas claramente, serão identificadas pelo leitor.

Analise como isso acontece lendo o título da notícia a seguir, publicada no site da rádio *Araguaia*, da cidade de Brusque:

Homem foi preso após realizar teste de alcoolemia

Disponível em: <https://araguaiabrusque.com.br/noticia/homem-foi-presos-apos-realizar-teste-de-alcoolemia/58142> 28/07/2019. Acesso em: 28 jul. 2019.

O título da notícia informa que um homem fez o teste de alcoolemia e foi preso. Qual seria, então, o motivo de sua prisão? Mesmo que não esteja explicitado no título, o leitor que entende o sentido da expressão *teste de alcoolemia* provavelmente irá deduzir que o homem preso estava dirigindo, foi abordado por policiais e submetido ao teste de bafômetro, no qual foi detectado consumo de álcool por parte do motorista. O leitor também deve ter o conhecimento que no Brasil é proibido dirigir veículo após a ingestão de bebida alcoólica, por isso compreenderá o motivo da prisão do motorista.

Vejamos agora o corpo da notícia:

Por volta das 02h23 deste domingo, 28 de julho, uma guarnição da Polícia Militar deslocou-se até a Rua Florianópolis, bairro Primeiro de Maio, para atender ocorrência de acidente de trânsito.

No local, após submeter o condutor ao teste de alcoolemia, obteve-se o resultado de 0,57 mg/l.

Diante disto foi dada voz de prisão ao homem que foi encaminhado à Delegacia de Polícia Civil para procedimentos.

Adaptado de: <https://araguaibrusque.com.br/noticia/homem-foi-presos-apos-realizar-teste-de-alcoolemia/58142> 28/07/2019. Acesso em: 28 jul. 2019.

Ao se ler a notícia, encontramos maiores informações: a abordagem da polícia se deu devido a um acidente de trânsito e o condutor do veículo envolvido no acidente fez o teste de alcoolemia, obtendo o resultado de 0,57 mg/l.

Novamente aqui não aparece com todas as letras que o motorista ingeriu álcool, mas o leitor é capaz de subentender essa informação estabelecendo relações entre a leitura e seu conhecimento de mundo. Essa ação recebe o nome de inferência e a fazemos com uma frequência constante, encontrando elementos implícitos nas mais diversas situações do dia a dia. Quer ver?

Imagine a situação em que alguém chega e lhe diz: “— Não lembro teu nome”. Qual será sua reação? É bem provável que você diga seu nome. Sabe por quê? Porque você subentende que a pessoa que disse “Não lembro teu nome” indiretamente perguntou pelo seu nome, só que ela não falou isso abertamente.

O que entendemos sem que alguém nos diga claramente é o que chamamos de implícito. O mesmo serve para alguém que diz “Você tem horas?”. Compreendemos, a partir dessa pergunta, que a pessoa que questiona não quer apenas saber se o outro sujeito “tem horas”, ou seja, se carrega um relógio ou celular indicando as horas. O que ela quer, na verdade, é ser informada sobre qual é o horário no exato momento em que ela está fazendo aquela pergunta.

Essas situações são bastante comuns nos diálogos, mas em textos escritos acontece o mesmo. Por isso, devemos sempre pensar para além do que é dito ali.

O gênero piada, por exemplo, envolve bastante a questão das implicitudes e inferências. Veja só:

Namorado cético

A garota chega pra mãe, reclamando do ceticismo do namorado:

— Mãe, o Mário diz que não acredita em inferno.

— Case-se com ele, minha filha, e deixe o resto comigo!

Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/blogs/triboladas/pessoa-mais-rapida>. Acesso em 28 jul. 2019.

E então, o que está implícito nesse texto? O leitor que, independente de crença religiosa, sabe que o inferno é associado a algo negativo, que gera sofrimento, assim como sabe que culturalmente se associa a figura da sogra à imagem de uma pessoa desagradável, conseguirá inferir que a mãe da garota irá perturbar muito a vida do rapaz chamado Mário.

O gênero piada, por sua característica de querer produzir risadas no leitor/ouvinte, traz finais inesperados, muitas vezes cheios de informações implícitas, mas que devem ser facilmente compreensíveis, caso contrário, não se encontrará a graça da piada.

Já em outros gêneros, o implícito pode aparecer de maneira mais sutil. Veja, por exemplo, o trecho de reportagem publicada no site da *BBC Brasil*:

O país que tem o unicórnio como símbolo nacional

Em Edimburgo, do lado de fora do Palácio de Holyroodhouse, residência oficial da rainha na capital escocesa, Kenny Hanley, um guia de 74 anos, pode ser encontrado com frequência apontando para uma escultura de pedra no alto do portão de entrada.

A atenção dele está voltada para uma criatura mágica – que, embora poucos saibam, é repleta de significado – enquanto conta uma história quase inacreditável sobre a identidade nacional da Escócia.

Ao dar um passo para trás, é possível ver a imagem completa. Há uma segunda figura de pedra do lado oposto: um leão feroz, coroado, segurando uma bandeira enquanto monta guarda. Mas o olhar de Hanley permanece voltado para a esbelta e mítica criatura acorrentada à nossa direita.

Essa figura que se parece com um cavalo – adornada com um chifre único em espiral na testa – é um unicórnio. E, acredite ou não, o animal é símbolo nacional da Escócia. (...)

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-tra-48278296>. Acesso em: 28 jul. 2019.

No quarto parágrafo, o fato de o autor usar os termos “acredite ou não” pode indicar implicitamente que ele imagina que o leitor ficará surpreso em saber que o unicórnio, animal produto da fantasia humana, é símbolo de uma nação europeia.

Como você deve ter percebido, realizar inferências é essencial para compreender textos. Além do mais, conseguir perceber implícitos nos ajuda a desenvolver uma leitura mais atenta, o que vale, inclusive, para notar situações em que determinado texto busca sutilmente influenciar nossa opinião.

É isso mesmo?

Quando uma criança está aprendendo a falar, é comum que os adultos ao seu redor lhe mostrem certo objeto e indiquem o nome do item apresentado para que ela estabeleça relações entre o que vê e a palavra dita, ampliando assim seu vocabulário. É assim que ao longo da vida vamos atribuindo significados às palavras que usamos.

No entanto, há palavras que podem possuir significados diferentes a depender do contexto em que ela está sendo empregada. Pensemos no caso da palavra *descansar*. O que ela significa para você?

Em seu sentido mais direto, chamado de denotativo, o verbo *descansar* indica que alguém deixou de realizar esforços e está recuperando forças. Agora leia o conteúdo publicitário divulgado no site do jornal digital *O município*, da cidade de Blumenau.



Nesse caso, o verbo *descansar* não é usado em seu sentido original, mas sim em um sentido mais amplo, conotativo, correspondendo ao verbo falecer. É interessante destacar que a substituição de *morrer*, *falecer*, *vir a óbito* por *descansar* foi feita com a intenção de suavizar o efeito da palavra, caracterizando o que denominamos de eufemismo. Isso porque abordar o tema da morte se constitui em algo difícil para muitas pessoas.

Fica claro mais uma vez que não basta apenas reconhecer o sentido original da palavra, mas considerar o contexto em que ela está sendo usada para produção de novos sentidos.

Também acontecem situações em que um mesmo texto pode apresentar, intencionalmente ou não, duplo sentido. Analise o meme ao lado, que circulou em redes sociais:



Na primeira leitura o uso da expressão “vendo”, acompanhada das características e da imagem de um carro, leva o leitor a imaginar que se trata de um anúncio de venda de veículo. Porém, na sequência da leitura, o leitor entende que a expressão serve para referir-se ao ato de enxergar. O texto, pelas características do próprio gênero, usa de propósito a palavra “vendo” para criar duplo sentido (também chamado de ambiguidade) e, desse modo, confundir o leitor.

Analise mais este texto, publicado em rede social de uma academia de Joinville. Um cartaz semelhante também circulou em murais de ambientes universitários da cidade:



Imagem disponível em: <https://m.facebook.com/AcademiaTheBest/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

A primeira oração (A vida é uma batalha), quando percebida em seu aspecto literal (denotativo), dá a ideia de uma luta. A imagem de uma mulher com armadura colabora para esse entendimento. Por outro lado, a mesma frase pode ser compreendida como uma metáfora, em que a vida é entendida como uma constante superação de dificuldades.

A oração seguinte (Mantenha-se forte) também apresenta duplo sentido. Manter-se forte indica tanto resistência emocional frente às dificuldades quanto desenvolvimento do físico corporal. Este último sentido, inclusive, parece ser mais aceitável se considerarmos aspectos contextuais, pois o anúncio serve para divulgar comercialmente uma academia, ambiente social destinado ao desenvolvimento da força física.

O que aconteceu foi um uso criativo da linguagem. Perceba então que a língua não é um código fechado. Ela é uma entidade viva e dinâmica, assim como seus usuários!

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Caro(a) docente

Esperamos que a leitura deste Caderno venha a auxiliar seu trabalho no ensino de Língua Portuguesa, no entanto, ressaltamos novamente que a ideia aqui apresentada consiste em sugerir formas (e não “a forma”) possíveis para abordar atividades que objetivem desenvolver a compreensão textual nos alunos do ensino médio integrado. Nossa escolha em concentrar a abordagem voltada para esse tema, inclusive, é um ponto sobre o qual gostaríamos de tecer alguns comentários.

A compreensão de textos é uma dificuldade presente em grande parte dos estudantes brasileiros. Foi por isso que este material procurou tratar de questões pedagógicas para explorar o assunto durante as aulas de Língua Portuguesa, até porque uma formação dentro da perspectiva do ensino integrado pressupõe preparar o sujeito para a participação efetiva nas práticas sociais. Se vivemos em uma sociedade permeada pela cultura escrita, inevitavelmente nos é exigida uma boa habilidade com a leitura para termos maior acesso ao capital cultural, ao mundo da ciência, ao universo acadêmico, à fruição literária... Negar aos alunos e alunas a apropriação efetiva da leitura é perpetuar um modelo de educação excludente que alimenta as desigualdades sociais.

É devido a tal constatação que nos detivemos em discutir questões específicas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos, entretanto, essa opção não significa que entendemos que as aulas de Língua Portuguesa devam ficar restritas a esse aspecto. As práticas de produção textual e de análise linguística, embora não discutidas aqui, também devem estar presentes na escola, tendo sempre o texto como base para o trabalho didático.

Entenda que este material não substitui a necessidade de aprofundamento teórico, por isso, aconselhamos a realização de outras leituras sobre os conceitos e discussões que trouxemos. Logo, sugerimos que você tenha contato, por exemplo, com obras dos autores que compõem nosso referencial bibliográfico.

Queremos enfatizar também que as respostas dadas para as atividades deste Caderno não são absolutas, pois resultam do encontro entre um sujeito leitor e o texto, então, sob outros olhares, são válidas tantas outras respostas que estejam condizentes com os textos apresentados.

Se no ato de ler cada sujeito resgata toda uma bagagem de leituras anteriores, estabelecendo diálogo com os textos e construindo significados, igualmente desejamos que a interação promovida pela leitura deste material cause em você reflexões e gere respostas criativas e engajadas em sua ação docente. Desse modo, o Caderno terá um efeito que vai em sentido oposto à mecanização que muitas vezes acaba sendo produzida pelo uso do livro didático.

Que você tenha uma boa jornada pedagógica, atuando sempre em prol da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 1. ed. 15. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora 34, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: Concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. 1. reimp. Campinas: Pontes, 2001.

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

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

MARTINO, Agnaldo. A linguística textual na prática de leitura e interpretação de texto em língua portuguesa. **Verbum**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 64-79, mai. 2015.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silva Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 239-258.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

Compreensão textual no ensino médio integrado:

**sugestões para o
desenvolvimento
de atividades**