



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO DE LETRAS

LUDYMILA DE SOUZA FIRMINO

USO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: LETRAMENTO
EM SALA DE AULA

Brasília, 2012

LUDYMILA DE SOUZA FIRMINO

**USO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: LETRAMENTO
EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. MSc. Rosi Valéri Corrêa Araújo

Brasília, 2012

LUDYMILA DE SOUZA FIRMINO

**USO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: LETRAMENTO
EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. MSc. Rosi Valéri Corrêa Araújo

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. MSc. Rosi Valéri Corrêa Araújo (UniCEUB)

Profa. MSc. Cátia Regina Braga Martins (UniCEUB)

Profa. MSc Cláudia do Prado Maia Ricardo (UniCEUB)

Aos meus pais.

“Se pude enxergar mais longe, foi por me ter erguido sobre os ombros de gigantes.”

Isaac Newton

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela sabedoria que a mim tem derramado. Sem sua benção e amor não teriam sentidos todas as experiências vividas nesta vida. Agradeço a Nossa Senhora que como minha protetora e mãe nunca me deixou desprotegida e desamparada.

Como agradecimento maior, dedico minhas palavras de amor e carinho aos meus pais que sempre me incentivaram e apoiaram em qualquer decisão que eu escolhesse ser a melhor pra mim. Além de todo o apoio, sempre me deram condições para chegar até aqui sem que fosse preciso abrir mão de meu conforto, em nome de minha felicidade e bem estar. São os grandes merecedores de qualquer conquista que eu tenha alcançado.

Agradeço, também, a minha orientadora, aos meus amigos e familiares que sempre ouviram meus questionamentos e que me deram forças para continuar perseverando. E a todos aqueles que de alguma forma estão e estiveram próximos a mim, fazendo a vida ter mais sentido.

“Eu, por exemplo, gosto do cheiro dos livros. Gosto de interromper a leitura num trecho especialmente bonito e encostá-lo contra o peito, fechado, enquanto penso no que foi lido. Depois reabro e continuo a viagem. (...) Gosto do barulho das paginas sendo folheadas. Gosto das marcas de velhice que o livro vai ganhando: (...) a lombada descascando, o volume ficando meio ondulado com o manuseio. Tem gente que diz que uma casa sem cortinas é uma casa nua. Eu penso o mesmo de uma casa sem livros.”

Martha Medeiros

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar uma discussão sobre as práticas de leitura social em sala de aula, nas aulas de língua materna, desenvolvidas no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal. Os dados foram coletados através de observação das aulas e também questionário semi-estruturado aplicado ao professor regente. A metodologia de caráter qualitativo está baseada no paradigma interpretativista e a fundamentação teórica dialoga principalmente com autores como Kleiman, Solé, Koch, Freire, Marcuschi. Quanto à análise de dados ficou evidente o uso do livro didático como material único de leitura, a prática de leitura fora do contexto, sem objetivos e finalidades e a falta de aplicação do caráter social da leitura, o letramento, na metodologia de ensino utilizada pelo professor.

Palavras-chave: Leitura como prática social. Letramento. Ensino.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
1.1 OBJETIVO GERAL	11
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	12
2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO PROCESSO COGNITVO E METACOGNITIVO	13
2.2 LETRAMENTOS: USO DA ESCRITA RELEVANTE PARA A FUNÇÃO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	20
2.3 PROCESSO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL EM SALA DE AULA E AS PROPOSTAS DOS PCN.....	22
3 METODOLOGIA	27
2.1 OBSERVAÇÃO	30
2.2 QUESTIONÁRIO.....	30
4 ANÁLISE DE DADOS.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE A	42
ANEXO A.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLEM Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

1 APRESENTAÇÃO

A formação do leitor estabelece-se em primeiro âmbito no espaço familiar, e logo depois na escola. No ambiente escolar o professor é quem vai ser o principal mediador desse processo e é através dele que se formarão leitores. Esse leitor deverá adquirir habilidades e competências que o levarão à reflexão e não apenas à leitura de forma mecânica.

Partindo dessa ideia, os estudantes necessitam de leituras que norteiem seus posicionamentos. As estratégias de leitura encontradas em sala de aula devem estar adequadas ao ambiente social dos alunos, o que os leva a competências e habilidades leitoras. O papel do professor é de grande importância, pois são suas práticas pedagógicas que influenciarão o bom desenvolvimento do estudante.

O trabalho, de utilização da leitura como prática social, junto ao aluno será desenvolvido para que a leitura tenha relevância necessária, oportunizando ao discente criar hipóteses sobre a estrutura, a partir de textos que venham a se tornar fontes de conhecimento. É explicitando seu objetivo com clareza, colocando em foco os principais conflitos que cercam o cotidiano do aluno, que é formado um leitor crítico, competente e cidadão.

A leitura tem papel importante dentro da sociedade contemporânea, ela é um elemento de inserção social e oferece conhecimentos e informações necessárias para a interação na sociedade. A leitura, através do uso social, acontece contextualizada em vários espaços e não se limita à utilização de uma regra em específico e muito menos a padrões sociolinguísticos já estabelecidos.

Ler, no contexto social, não significa decodificar palavras, mas atribuir a essas, significados, relações, interpretações e inferências. Informações oferecidas por meio da escrita são bastante utilizadas em nosso cotidiano, evidenciando o uso de diferentes gêneros textuais para alcançar um objetivo determinado.

No segundo capítulo intitulado “A importância da leitura”, os aspectos sobre importância e estratégias de leitura estarão descritos no primeiro subitem. No segundo subitem do capítulo, estarão descritas as práticas de leitura social em sala

de aula, ou seja, as práticas de letramento que envolvem a leitura em ambiente escolar. O terceiro e último subitem explicita a relação entre a leitura como prática social em sala de aula e as propostas dos PCN.

O terceiro capítulo traz a abordagem metodológica utilizada para a coleta de dados e os instrumentos de pesquisa.

A análise da leitura como prática social, no contexto escolar será foco do quarto capítulo do documento, junto à verificação de criação de sujeitos sócio-históricos utilizando a produção de sentido de textos escritos, em sala de aula, e a análise dos dados coletados.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de ensino-aprendizagem no incentivo à leitura como prática social. A leitura não simplesmente como os textos nos apresentam, mas a percepção do cotidiano. Verificar a relação entre professores e alunos de língua materna e as estratégias de leitura e a formação do leitor com base em uma educação interacional que se utiliza de aplicações no âmbito social.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a relação entre as propostas pedagógicas utilizadas pelos professores de língua materna, e as propostas documentadas nos PCN em relação à importância da leitura.
- Analisar a metodologia do ensino em sala de aula em relação a promoção da leitura como prática social.
- Verificar quais as estratégias de leitura como prática social empregadas em sala de aula.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura tem papel de grande importância para a formação de sujeitos e para seu desenvolvimento como ser humano. O processo de leitura é entendido como uma ação de interação entre o texto, o leitor e o autor. Dessa forma, a leitura é efetiva quando o leitor se utiliza de várias estratégias com a finalidade de compreender e interpretar o texto lido. E, para que seja realmente significativa, a leitura precisa estar baseada em textos do cotidiano. A prática do processo de vínculo com a realidade dentro dos textos veiculados na sociedade faz da leitura chave para o exercício da cidadania e a inserção do indivíduo na sociedade letrada.

Segundo Freire (1992), “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo”, ou seja, a leitura não deve ter caráter mecânico e sim, estar relacionada ao contexto da linguagem e à realidade.

O autor postula que a leitura é muito mais do que decodificar palavras, e por isso, a leitura do mundo é feita antes da leitura das palavras escritas, esta só pode ser realizada a partir da leitura daquela, o que implica uma compreensão e percepção das ligações entre o próprio texto escrito e o contexto.

“[...] ler [...] é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.” (SOARES, 1995 apud MORTATTI, 2004, p. 100).

Ler, além de decifrar sinais gráficos, é também compreender e interpretar ideias e conceitos. A leitura tem significado muito mais amplo do que a decodificação. A leitura é um processo que fazemos antes da alfabetização e que requer objetivos por parte do leitor.

Através da leitura pode-se comparar novas experiências e/ou ideias e aceitar ou refutar opiniões. Nesse processo de ação mútua ou compartilhada os efeitos são valiosos para a formação identitária do leitor.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO PROCESSO COGNITIVO E METACOGNITIVO

De acordo com Koch (2012), o texto é o lugar de interação entre sujeitos sociais, é nesse espaço que ações linguísticas e sociocognitivas constituem os próprios sujeitos. É também nesse espaço que existe a possibilidade de criação das diferentes formas e organizações textuais evidenciando o caráter multifacetado da leitura.

Solé (1998) explica que ler é compreender e interpretar, além de alcançar o propósito de diferentes formas de textos escritos. Essa é uma capacidade que se faz instrumento de inserção na sociedade letrada. “Leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p. 21).

Direcionando o foco da leitura para a interação autor, texto e leitor, Koch (2012) trata a leitura como uma atividade baseada nas experiências e conhecimentos do leitor e o próprio leitor não como componente passivo desse processo, mas sim como agente da produção de sentido. A leitura é ação subjetiva à medida que necessita de conhecimentos intrínsecos à formação do leitor.

Orientando-se pela autora, não se fala em um sentido do texto, mas em um dos sentidos do texto, uma vez que são ativados valores subjacentes a nossa vivência em determinado ambiente social. A leitura é um processo individual, no qual existe a relação desse ato com vivências e bagagem cultural. Conhecimentos da estrutura de um texto e do vocabulário da língua também direcionam a interpretação e compreensão do texto escrito. Lugares sociais, crenças, valores e principalmente a bagagem cultural, definem o sentido da leitura.

De acordo com Kleiman (1989), a interação entre leitor e autor é clara, uma vez que o leitor não é apenas elemento passivo dessa relação. Ele está ali para procurar pistas, estabelecer hipóteses e aceitar ou não as conclusões dos autores. Mesmo não se utilizando de recursos como gestos ou tonicidade e não estando caracterizado um cenário específico, o que dá um caráter descontextualizado para a leitura, a interação é estabelecida quando o leitor busca como forma de

interpretação seus próprios conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos e textuais.

A participação do leitor no processo de leitura é indispensável e Koch (2012) ainda explica que o autor poderá propor a inclusão de esquemas cognitivos compartilhados, precisando o leitor completar o texto com contribuições de sentido.

Durante o processo de leitura, são ativadas várias estratégias para que aconteça a compreensão o texto lido. São essas estratégias que dão sentido ao texto e auxiliam a realização da leitura.

“Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo.” (KOCH, 2012, p. 18).

Kleiman (1989) diz que são variadas as estratégias que o leitor utiliza para a construção de sentido no texto escrito. São, também, as estratégias de nível cognitivo que auxiliam a compreensão e reflexão leitora através de vários processos mentais que dão ao leitor a característica de proficiente. Além de um ato social a leitura em dimensão interacional faz com que o leitor passe de componente passivo para intermediador de ideias dentro desse processo de leitura de um texto escrito. Ao passo que o professor é um dos construtores de estratégias que auxiliam a leitura, atuando como profissional, o docente deverá produzir possibilidades mais funcionais e eficientes do ensino da língua e deve ter gosto pela leitura, para que assim possa estar mais próximo do objetivo de formar leitores conscientes.

Para aprender a aplicar estratégias e ser um leitor proficiente, dialoga-se, também com Solé (1998), a qual diz que o aprendiz de leitura deve ter apoio para dominar essa tarefa e esse apoio vem do incentivo do professor.

Vale ainda destacar que os conhecimentos linguístico, textual e de mundo se encaixam no chamado conhecimento prévio, os quais são tão importantes para a compreensão de textos escritos, diz Kleiman (1989). São conhecimentos que se adquirem ao longo da vida, utilizando durante o processo de leitura o que ele, leitor, já conhece como forma de interpretação e melhor entendimento.

Koch (2012), assim, classifica o conhecimento linguístico como o conhecimento lexical e gramatical, que são fatores de compreensão da leitura, segundo a autora, relativos à interação entre leitor e autor. Destaca-se assim, a seleção lexical adequada ao tema, ou aos modelos sociocognitivos ativados no processo de leitura.

“Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a solução lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH, 2012, p. 40).

Kleiman (1989), ainda sobre o conhecimento linguístico, diz ser esse a noção de falantes em relação a sua língua materna. São os conhecimentos implícitos sobre a estrutura, regras e vocabulários da primeira língua de um indivíduo. Esse conhecimento tem papel decisivo no processamento do texto, processamento que chamamos de constituintes das frases. O leitor terá capacidade de agrupar segmentos, no ato de leitura, auxiliando o entendimento da sequência de grupos de palavras, ou sílabas, ou letras com a finalidade de compreender o todo.

Em relação ao conhecimento enciclopédico ou de mundo, que nos estudos de Kleiman (1989) também se encaixa nas estratégias cognitivas de leitura, é adquirido formal ou informalmente e as falhas de compreensão de um texto se devem à falta de conhecimentos básicos sobre determinado assunto. Esse conhecimento pode estar estruturado de maneira parcial na memória através de esquemas, que permitem a seletividade na codificação em linguagem inteligível das sabedorias adquiridas de maneira espontânea e prática durante a vida. São os conhecimentos prévios que auxiliam na compreensão de partes como um todo e possibilitam as inferências indispensáveis ao sentido. Isso é explicado mediante as inferências que temos de um texto lido e não das lembranças do trecho, literalmente, do texto.

Koch (2012) também compartilha dessa ideia, ao argumentar que conhecimento prévio:

“Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.” (KOCH, 2012, p. 42).

Kleiman (1989) trará noções sobre as características de textos evidenciando o conhecimento textual. Essa noção é importante para a interação leitor e autor porque se espera que a intenção do autor esteja materializada por aspectos formais, essenciais na distinção dos discursos de um texto (narrativo, descritivo e argumentativo). É esse conhecimento que leva o leitor a criar expectativas, característica importante no ato de ler.

Para Koch (2012), o conhecimento textual é uma das formas do conhecimento interacional, que a autora classifica em ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional é o conhecimento relativo aos objetivos pretendidos pelo autor do texto no processo de interação textual. Ainda segundo a autora o conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação, à seleção da variante linguística e à adequação do gênero textual. O conhecimento metacomunicativo trata-se de um realce ao próprio discurso para chamar a atenção do leitor.

“É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.” (KOCH, 2012, p. 52).

E, ainda, o conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais¹ é relacionado aos textos como exemplares adequados aos diferentes eventos sociais da vida real (Koch, 2012). Envolvem as macrocategorias ou unidades globais e também a organização ou sequenciação textual que estão em conexão com os objetivos pretendidos. As macrocategorias são estruturas semânticas que atribuem caráter global ao texto, ou seja, a reprodução de uma estrutura global que oferece sentido completo a um texto.

Abaixo as estratégias, descritas por cada autora, aparecem em forma de quadro para a melhor visualização:

¹ “Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005).

Kleiman (1989)	Koch (2012)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento linguístico. ○ Conhecimento enciclopédico ou de mundo. ○ Conhecimento textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento linguístico. ○ Conhecimento enciclopédico ou de mundo. ○ Conhecimento interacional: <ul style="list-style-type: none"> a) Ilocucional; b) Comunicacional; c) Metacomunicativo; d) Superestrutural.

As pistas formais fornecidas nos textos escritos, percebidas ao nível microestrutural e estabelecendo a coerência local, se ligam apontando a estrutura macroestrutural, base para a coerência temática do texto. No processo de construção da leitura, as regras de coesão estabelecem a construção para a coerência do texto escrito.

Os modelos resultantes de experiências vivenciadas, o resultado de como agir em determinadas situações é o que define os “modelos de situação”, que segundo Koch (2012), são esses modelos os construtores do contexto. Ou seja, a forma de agir em determinadas situações formam modelos que dão sentido ao contexto de leitura.

O contexto é fruto de processos inferenciais, adquiridos em situações vividas em instância real, onde relaciona-se elementos formais do texto para a construção da coerência local. A coerência é também estabelecida pelas relações coesivas dos elementos textuais. Em algumas situações de leitura, o leitor precisa recorrer ao contexto para estabelecer relações coesivas dos textos. A análise do contexto também define uma estratégia de leitura, voltada para as estruturas internas do texto. A coesão é uma característica formal da estrutura do texto e ela é estabelecida por meio da relação entre as diferentes partes de um texto na produção do significado geral do mesmo.

“[...] encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe a *priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.” (KOCH, 2012, p.57).

Além disso, o contexto é definido por tudo aquilo que contribui para a formação do sentido. “A produção do sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa.” (KOCH, 2012, p. 59). A coerência não pode ser vista no próprio texto, mas construída a partir do texto e a partir dos conhecimentos do leitor.

Dando sequência a essa linha de raciocínio, a autora também aborda o contexto sociocognitivo. Para a autora, esse contexto é a interação em que cada sujeito traz consigo bagagens relativas ao seu conhecimento de mundo, assim o contexto sociocognitivo é ampliado e alterado em função de determinados contextos. E, reforçando o que foi dito anteriormente, o conhecimento do leitor faz-se de grande importância para a produção de sentido do texto.

Outro aspecto da leitura é ser determinada por objetivos e expectativas individuais possibilitando uma compreensão exclusiva a cada leitor, como diz Kleiman (1989). Percebe-se, no ambiente escolar, alunos ineficientes e improdutivos por não serem favorecidas as delimitações de objetivos em tarefas de leitura, em sala de aula é importante a delimitação de o porquê se lê. Textos são lidos sem a proposição do objetivo de se fazer aquilo ou sem ter um ponto a que se deve chegar. Na leitura por lazer o objetivo é o prazer de ler, já em leituras sistematizadas para o ensino a condição de estabelecer objetivos é uma estratégia cognitiva de harmonizar o próprio conhecimento, validando-se para a formulação de hipóteses com a mesma eficiência.

Koch (2012) também relaciona o processo de leitura aos objetivos da leitura. Os objetivos da leitura regulam a interação entre leitor e texto à medida que propõem intenções ao ato de ler. Assim como em Solé (1998), a interação entre autor e leitor, durante o processo de leitura, se faz para satisfazer objetivos que direcionem essa atividade.

As três autoras concordam que os objetivos de leitura proporcionam ao processo de interpretação um caráter significativo. Quando se lê com objetivos delimitados, a leitura é mais eficiente e o processo de reter inferências tem validade.

Aplicando essas estratégias independentemente, o leitor se tornará proficiente e crítico, dominando o cumprimento, a negação ou um novo exame das hipóteses criadas antes da leitura.

Ao invés de uma recepção passiva o leitor poderá se tornar ativo nesse processo, compreendendo o texto através dos conhecimentos prévios. Os conhecimentos caracterizados por marcas formais no texto, também deverão ser ativados durante a leitura. São sugeridas, assim, pistas e caminhos para a compreensão.

Outras estratégias fundamentais para a compreensão é o estabelecimento de objetivos e hipóteses que atuam como reflexão e são de natureza metacognitiva. É um dos aspectos que propõe o desenvolvimento das estratégias de nível cognitivo.

As estratégias metacognitivas relacionam-se ao domínio do próprio processo de leitura, que para compreensão exigem estratégias cognitivas, já comentadas.

O autor de textos escritos fazendo uso de pistas fornece ao leitor marcas do caminho construído para a compreensão do texto, e isso dá a leitura um caráter interacional. Para um posicionamento crítico do leitor em relação ao autor, é necessária a reconstrução das intenções reveladas no texto.

“A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos.” (SOLÉ, 1998, p. 23). Dessa forma, a leitura não compreende somente a soma de vocabulários ou frases, ela é um processo que resulta da combinação de um conjunto de conhecimentos, de um enunciado estabelecido em certa situação, com finalidade e estrutura específica, levando em consideração todo o contexto.

O texto é resultado da interação de interlocutores e necessita do leitor o preenchimento de lacunas com base em sinalizações propostas e conhecimentos

subjetivos, no qual, segundo Freire (1992), implica na percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido.

2.2 LETRAMENTOS: USO DA ESCRITA RELEVANTE PARA A FUNÇÃO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Ao discutir a leitura como prática social, tem-se por base o cotidiano e a interação entre o homem, o texto escrito e a sociedade. A leitura realizada através da capacidade de dialogar com o texto, utilizando da inter-relação com os acontecimentos reais da vida de grupos sociais ou da sociedade como um todo.

A leitura também implica aspectos sócio-históricos e é por isso que a produção de textos escritos está relacionada à sociedade e aos fatos históricos nela acontecidos. Nesse aspecto, há a representação de situações vividas socialmente.

Compreendendo que o processo de leitura é importantíssimo para a inserção na sociedade letrada e que o domínio da linguagem escrita é cada vez mais requisitado, Kleiman (2005) diz ser a escrita um processo presente em praticamente todas as situações cotidianas da maior parte da população.

O uso da escrita relevante para o processo de leitura como prática social é o letramento. O letramento envolve a participação em práticas sociais que fazem uso da leitura.

“O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Para se ter acesso às informações transmitidas de diferentes maneiras e ter participação social é de fundamental importância o uso competente da escrita. Esse tipo de conhecimento faz referência ao letramento que inclui decifrar o código escrito

e saber utilizar nas práticas sociais a leitura e a escrita de forma competente, através de estratégias e conhecimentos que atribuem sentido ao texto.

Até por ser uma palavra recente, o letramento assume diferentes significados dependendo dos espaços e objetivos com que o conceito é utilizado. “Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas” (MORTATTI, 2004, p. 98).

De acordo com Kleiman (2005), letramento é um conceito que se refere à utilização da escrita não só no contexto escolar, mas em outros ambientes sociais, já que a escrita faz parte de nosso cotidiano. E é através do letramento que várias facetas da escrita são relevantes para a atividade de leitura. Assim o papel e a execução da língua escrita tem impacto na vida social, uma vez que o letramento envolve a inclusão do sujeito no mundo da leitura escrita.

“O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, a ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e a fluência na sua leitura.” (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Quando ao processo de leitura atribui-se o sentido, significa que ler é uma prática social que se desenvolve em espaços e contextos específicos. Isso é o letramento: os diferentes usos da leitura e da escrita. Pensando que as instituições sociais utilizam-se da língua escrita de diferentes maneiras, a autora apresenta umas das formas do uso social da escrita dentro do contexto escolar.

Além disso, a leitura e escrita, como diz Marcuschi (1997) “se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia”, sendo a apropriação de conhecimentos de mundo formadores da competência leitora. Nessa perspectiva, quando usamos a linguagem escrita em diferentes situações de comunicação nos apropriamos de estratégias e conhecimentos específicos para determinado sentido, e são processos cognitivos e sociais à medida que decorrem das especificidades das práticas sociais nas quais acontecem. Situa-se, assim, os variados objetivos e ênfases da leitura e da escrita em determinados contextos.

Quanto maior a participação do sujeito em práticas sociais que envolvem a leitura, maior será a capacidade de realizar tarefas, compreender, alcançar objetivos e se comunicar ou planejar através de textos sociais. Daí vem a necessidade de conhecer o uso da escrita e da leitura dentro da sociedade.

Dessa forma, participar da cultura letrada significa conhecer e utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, conforme Britto (2004), o que quer dizer compreender, saber aplicar e encaixar a escrita em uma estrutura específica, para fazer da leitura uma prática social.

Por conta da contextualização das atividades de leitura, estratégias e saberes, segundo uma situação em um tempo e espaço, os modos de ler e escrever vão variando de acordo com a instituição em que acontecem. Isso significa que mesmo dominando o código da escrita, para uma leitura significativa é necessário conhecimento do contexto.

O letramento, nessa perspectiva educacional, é complexo e envolve várias habilidades e competências do sujeito. Envolve conhecimentos, muitos que não têm relação com a leitura, para compreender o ato de ler, como os conhecimentos de mundo, tão importantes para a compreensão de um texto.

2.3 PROCESSO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL EM SALA DE AULA E AS PROPOSTAS DOS PCN.

O ensino da leitura é um dos grandes entraves da escola brasileira. Entre todos os problemas que levam à dificuldade de formar leitores está a evasão escolar, a falta de investimentos na educação, a falta de bibliotecas públicas, a má remuneração dos professores, e, além desses problemas, a desinformação dos docentes quanto à leitura como uma competência dos falantes.

O trabalho escolar deve estar pautado nos documentos oficiais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN constituem um documento que estabelece padrões para a educação básica. São referências para o ensino em sala de aula e têm o objetivo de garantir ao estudante conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com o objetivo de conduzir o aprendizado dentro de sala de aula, nas diferentes situações das escolas brasileiras. Definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996) e regulamentados por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, esses parâmetros são sugestões de práticas educativas e estão organizados pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos que não se restringem a tópicos, competências ou habilidades, mas, sim, a sínteses de ambas as intenções formativas. Os PCN foram uma atualização da educação brasileira a fim de impulsionar a democracia social e cultural.

É um trabalho que serve ao docente como forma de nortear as atividades realizadas em sala de aula. Para que práticas pedagógicas sejam mais eficientes o documento propõe que os conteúdos não sejam tratados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que essas práticas levem o aluno à aprendizagem.

Vale lembrar que qualquer que seja o método utilizado para ensinar a língua escrita, ela tem que ser eficiente na medida em que se faz ferramenta para adequar o conhecimento necessário em uma situação específica de leitura.

A prática de leitura em sala de aula deve ser colaborativa, segundo os estudos de Kleiman (2005). Esse processo só é colaborativo quando o professor se propõe a utilizar atividades que orientarão o leitor. É através de estratégias colaborativas de leitura que os alunos participarão coletivamente e interagindo com os colegas diferentes saberes serão construídos.

Mesmo que a escola esteja interessada nas competências individuais do aluno, trazer para a sala de aula texto escritos que fazem parte do cotidiano do estudante o fará mais familiarizado com o assunto e as contribuições durante a aula serão maiores.

A contextualização de gêneros textuais trabalhados dentro de sala é importante. A utilização de textos escritos apenas como pretexto não evidencia o caráter social da leitura, mesmo que o texto circule na sociedade.

“As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante.” (KLEIMAN, 2005, p. 33). As práticas escolares, em maioria, presumem sempre a existência de gêneros fora do tempo e do espaço, entretanto quando os trabalhos são realizados com textos que circulam na sociedade e visam a contextualização e o ensino da língua, os métodos de escolarização são mais eficazes.

Referente aos estudos da autora, além da contextualização é necessária a verificação das características dos estudantes à medida que o aluno está inserido em um ambiente social. Essa verificação é feita no decorrer das aulas, com a finalidade de trazer para a sala de aula textos que fazem parte do cotidiano do aluno. Os métodos variam segundo o aprendiz e devem ser relacionados ao aluno, para que seja suprida a necessidade de leitura como prática social em relação ao contexto em que o aluno está inserido.

“Diferentemente das atividades analíticas em que se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler, o foco na atividade em questão está na prática letrada, em vez de estar no gênero ou texto a ser produzido.” (KLEIMAN, 2005, p. 39).

As atividades escolares devem ser diferentes das atividades analíticas onde textos são utilizados sem a contextualização de seu suporte, simplesmente como pretexto para análise linguística. A aula deve estar baseada em textos, os quais o professor analisa a função do gênero e o objetivo daquele texto escrito na sociedade.

Desenvolvendo ações de um agente social, o professor deve fundamentar suas aulas no “conhecimento, na descoberta de saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita.” (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Como os vários conceitos de letramento são semelhantes, mas não idênticos, surgem diferenças nas implicações para a pesquisa e estruturação de políticas educacionais. No Brasil a perspectiva de letramento é educacional e pedagógica, o que designa as habilidades leitoras e de escritas em crianças, jovens e adultos estabelecendo práticas sociais que envolvam a leitura.

Acontece assim a pedagogização do letramento, como afirma Mortatti (2004), sendo um processo onde práticas sociais de letramento tornam-se numa sequência predeterminada práticas de letramento a ensinar, ensinadas e práticas de letramento adquiridas.

“[...] práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento adquiridas são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.” (SOARES apud MORTATTI, 2004, p. 114).

Quanto ao ensino médio, os PCN auxiliam no currículo da escola e servem de apoio para planejamento de aulas, além de contribuir para atualização profissional. De acordo com Marcuschi (2005), tendo em vista que todos os textos aparecem pautados em um gênero textual, o conhecimento sobre o funcionamento do gênero é importante para a compreensão. E é essa ideia básica encontrada nos PCN, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser baseado nos gêneros. Assim, dominando um gênero domina-se não uma forma linguística, mas, sim, a forma de realização linguística em situações sociais, possibilitando ao aluno a produção e compreensão dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

A reflexão de metodologias escolares relacionadas ao conceito de letramento tem contribuído para a redimensão de propostas do ensino de leitura fazendo a união entre os conceitos de “escolar” e “social”. Machado (2010) apresenta essa ideia dizendo que “O letramento escolar passa, assim, a ser visto não como o uso ou condição da leitura [...] desviante dos usos sociais da língua, mas como um conjunto de práticas de um dado contexto social”, o que quer dizer a criação, por parte da escola, de situações parecidas àquelas que ocorrem no contexto social do aluno, mas que não se igualam a elas.

Antunes (2009) discorre sobre leitura e suas funções dentro do ensino de língua, propondo que esse processo não esteja atrelado somente a decodificar sinais gráficos e sim a inserção dos alunos na sociedade letrada. A leitura é

fundamental, porém quando estabelecida em sentido interacionista entre sujeitos e conhecimento. E é na escola que essa ideia deve ser colocada em prática, em conjunto com a questão de diversidade textual.

Dessa forma, reconhecidas as diversas condições em que acontece a comunicação mediada pela leitura, aliar práticas escolares com práticas sociais de leitura é um grande desafio para professores de Língua Portuguesa.

A escola deve ter a responsabilidade social de criar situações para a elaboração de práticas pedagógicas que relacionem os temas abordados pelos PCN. É dessa forma que o ensino de língua materna será o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e estudo e pesquisa, além de ser estratégia para a compreensão da realidade, e compreendendo-a poder agir sobre ela.

3 METODOLOGIA

Para a realização de uma pesquisa faz-se necessário o diálogo entre os dados coletados e o conhecimento teórico a respeito de um determinado tema, geralmente a partir do estudo de um problema que limita a pesquisa.

Assim como Lüdke (1986) descreve, a pesquisa é fruto de inquietações e curiosidades, e é a atividade investigativa dos indivíduos que sistematizará conhecimentos. Conhecimentos que podem ser negados ou confirmados através de estudos acumulados a respeito do tema.

Em Medeiros (2009), há a afirmação que a pesquisa científica tem como objetivo a construção do conhecimento e é sistematicamente planejada e processada, segundo critérios que exigem muito rigor. Só são consideradas pesquisas científicas se “sua realização for objeto de investigação planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência.” (MEDEIROS, 2009, p. 30).

A respectiva pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga, Região Administrativa do Distrito Federal, e os dados foram coletados por meio de observação das aulas de Língua Portuguesa para o terceiro ano do Ensino Médio, no período de duas semanas, e aplicação de questionário ao professor. A metodologia de coleta de dados está de acordo com a abordagem das pesquisas qualitativas baseada no paradigma interpretativista.

O quadro metodológico da investigação proposta nesse trabalho organizou-se em quatro passos fundamentais. Dessa forma, a pesquisa seguiu o seguinte passo a passo:

1. Definição da escola e série.
2. Criação do instrumento de pesquisa – questionário semiestruturado.
3. Observação das aulas na instituição escolhida, focalizando as turmas de 3º ano do Ensino Médio, com registro em diário de bordo.
4. Aplicação de questionário semiestruturado ao professor regente.

A pesquisa em educação é atividade humana e social que traz consigo uma carga de valores, interesses e princípios que norteiam o pesquisador. Este como membro social reflete em seu trabalho princípios importantes do momento em que o trabalho é realizado.

“Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.” (LÜDKE, 1986, p. 3).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativista pressupõe a razão dialética sobre a analítica e busca interpretar os significados culturais com a inclusão do sujeito. Essa análise em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social promovendo a tradição epistemológica conhecida como interpretativismo, que surgiu como alternativa ao positivismo das pesquisas quantitativas.

Assim não há como observar o mundo deixando de lado as práticas sociais e os significados que vigoram, e de acordo com a autora, a capacidade de compreensão do observador que está atrelada aos seus significados e faz do próprio relator não um agente passivo, mas sim operante ativo do processo. As escolas e salas de aula, a partir desse pensamento, tornaram-se espaços privilegiados para a aplicação de pesquisas de cunho qualitativo construindo-se através do interpretativismo.

“Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros.” (BORTONI-RICARDO 2008, p. 33).

O interpretativismo se faz visão geral, pois todos os métodos destacados têm como base a interpretação de situações sociais, que as pessoas de um modo geral ou o pesquisador conferem a essas ações dentro da vida social. Em contrapartida à pesquisa quantitativa, que sugere testar a relação de causa e consequência entre fenômenos, a pesquisa qualitativa tem papel de interpretar esses fenômenos dentro de um contexto e caracterizá-los como ações sociais.

“Na pesquisa qualitativa não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” (BORTONI-RICARDO 2008, p. 34).

Nesse aspecto a pesquisa se voltará para um microcosmo, a sala de aula, nesse trabalho em específico, e se voltará para a observação de processos de leitura, registrando sistematicamente cada evento relacionado a esse tema.

Analisar dados qualitativamente significa trabalhar com o material obtido de pesquisas e coleta de dados. Essa tarefa de análise implica em organização do material, dividindo-o em partes, relacionando as partes e procurando respostas e padrões relevantes. E por fim, avaliando todos os passos buscando relações e inferências.

É nesse tipo de metodologia que a análise da eficiência do trabalho pedagógico em sala de aula trará a perspectiva de atores sociais do processo de leitura, se adequando à problemática proposta. Interessando assim, como característica da pesquisa qualitativa, o processo e não o produto.

“Dessa forma é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para os educandos.” (BORTONI-RICARDO 2008, p. 42).

Em relação às pesquisas na área da educação se encontra, em maioria, uma preocupação com os problemas do ensino. E dessa preocupação, situadas raízes de problemas que repercutem em todos os outros aspectos da educação no Brasil, a pesquisa presta sua verdadeira contribuição, que sempre deveu, à educação.

Dentro da pesquisa qualitativa, elaborada nesse trabalho, é destacada a utilização de observação de aulas de língua materna e também a entrevista com o professor regente. Os dois métodos foram utilizados, pois confrontando a análise de dados tem-se a perspectiva entre a teoria que o professor diz ter e a sua prática em ambiente escolar.

3.1 OBSERVAÇÃO

O objetivo da coleta de dados mediante observação em sala de aula mostra resposta entre a interação do professor em relação ao aluno, e de professor e aluno em relação ao conteúdo trabalhado em sala. Nesse sentido, as notas de campo são de grande importância para a análise de dados.

O diário de bordo são registros das atividades, descrições das situações, reproduções de falas do professor e cópias de exercícios realizados em sala. Contém sequências interpretativistas, ou seja, avaliações e especulações que permitem relacionar a teoria proposta com a coleta de dados. Esse diário, portanto, é o registro dos acontecimentos do cotidiano em sala de aula, assim como conversas, rotinas de estudo, comportamento e atividades trabalhadas.

A observação é o principal método de coleta de dados nesse trabalho, e definirá o uso de outro método como o questionário semiestruturado, que será orientado para o professor de Língua Portuguesa das séries em observação.

Lüdke (1986) orienta que, para que a observação seja instrumento válido de investigação científica, ela deve ser controlada e sistematizada implicando planejamento do trabalho e preparação rigorosa do observador. Uma das primeiras tarefas é a delimitação do objeto a ser estudado e a definição clara do foco dessa investigação.

O método qualitativo de observação foi eficiente à medida que proporcionou o entendimento de aspectos sobre a questão da leitura como prática social em sala de aula. A observação tem lugar privilegiado nas abordagens de pesquisas educacionais, é usada aliada ou não a outras técnicas de coleta de dados, nesse caso, aliada ao questionário.

3.2 QUESTIONÁRIO

De caráter aberto, o questionário aplicado é analisado qualitativamente. O questionário tem o objetivo de relacionar as práticas acontecidas em ambiente escolar e o nível de conhecimento do professor. O questionário composto de uma

pergunta para identificação e três perguntas subjetivas, fundamentadas no tema do trabalho, proporcionou a verificação de que tipo de vínculo se estabelece entre a teoria e a prática.

As perguntas foram direcionadas ao professor regente. Quanto às questões de caráter subjetivo, o primeiro questionamento está relacionado ao ensino com base nas propostas dos PCN. A segunda pergunta relaciona o uso da leitura, como importante estratégia para inserir-se nas sociedades letradas, a aprendizagem. E a terceira, e última pergunta aberta, analisa o uso dos gêneros textuais como instrumento para o ensino da leitura como prática social.

Por meio das perguntas a análise tornou-se mais completa, pois permitiu conceber ao processo de pesquisa uma resposta à problemática proposta pelo trabalho e encontrada em sala de aula.

4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados trouxe respostas de como o texto é usado em sala de aula com caráter social. Observou-se o contato dos alunos com a leitura e a discussão e problemas surgidos em sala. Além disso, analisou-se a proposta de leitura levada pelo professor para o cotidiano da prática docente em relação aos seus conhecimentos teóricos.

O contato com textos compreendidos pelo viés do social e com objetivos explícitos prepara os alunos para lidar com a participação em práticas sociais letradas que exigem conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Quando o professor se propõe a levar perguntas relativas às informações que estão implícitas em um texto, ele garante a formação de um leitor crítico. A discussão sobre as características intertextuais de um texto lido, também, desenvolve um leitor competente e que consegue assimilar inferências e compreender e interpretar o texto escrito.

O trabalho de leitura no ensino médio tende a colaborar para o letramento, uma vez que as estratégias propostas no cotidiano da sala de aula orientem-se para a construção conjunta do conhecimento.

Porém, o acesso aos textos na prática docente se limita ao uso do livro didático² como um material único de leitura. Dessa forma, a concepção sobre a leitura como prática social que o professor diz ter não é a mesma que coloca em prática.

Realizando-se mediante variados gêneros escritos, esses eventos e práticas tornam-se parte de experiências vividas pelos alunos em grupos sociais em sociedades letradas. Esses gêneros são múltiplos e variados em razão das maneiras como os grupos sociais ou indivíduos interagem com a língua escrita em seu dia a dia e diferentes estratégias de leitura.

² SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português – Literatura, Gramática e Produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

Entendendo as práticas de leitura peculiares no decorrer das diferentes condições sociais do indivíduo, como o acesso ao material escrito, por exemplo, são diferenças culturais e linguísticas que atribuem diferentes valores às práticas sociais da leitura e o aluno deve estar preparado para a realização da leitura competente para a inserção na sociedade letrada.

A prática em sala de aula com textos escritos se distancia dos documentos oficiais. O livro didático é o único material utilizado para a aprendizagem e a prática de leitura. Esse suporte, para variados textos escritos que circulam na sociedade, faz referência somente à análise linguística dos textos em questão. Durante o período de observação das aulas, o professor não contextualizou nenhum gênero e alguns que continham temas atuais não foram interpretados, nem lidos de maneira social, de forma que evidenciasse características próprias do tema em questão ou do gênero que circula na sociedade.

Logo, o entrave dos textos propostos pelo livro didático é o fato de o professor não contextualizar o gênero trabalhado e o tema de alguns textos não fazer parte do universo do aluno, acarretando a dificuldade de interpretação e compreensão dos objetivos daquele material.

Portanto, a estratégia empregada pelo professor para o ensino mostrou uma tentativa sem resultados para a prática da leitura voltada ao letramento. Deixa a desejar o diálogo com gêneros discursivos, necessitando de materiais diferenciados para transposição didática, que é basicamente a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos e o ensino através de gêneros reais.

Em situação registrada em diário de bordo durante uma atividade com o livro didático (Anexo A, página 44) um dos alunos tentou chamar a atenção do professor para a questão do fumo em sociedade, lembrando a criação de leis quanto a esse tema. O docente respondeu que o trabalho era apenas com as orações subordinadas e que precisava de resposta quanto à classificação normativa da oração em questão, deixando o tema do fumo, tão recorrente na vida real dos alunos, sem explicações relacionadas ao cotidiano.

Ao processo de leitura, em sala de aula, vincula-se apenas a atividade de retirar informação do texto, evidenciando o caráter de acúmulo de conhecimento deixando de lado suas características enriquecedoras e funcionais. Porém a leitura, nos estudos de Kleiman (1989; 2005), descritos no primeiro capítulo, oferece uma gama de dimensões e ultrapassa a simples decodificação.

No livro didático utilizado a predominância de gêneros são textos literários, já que o volume é um conjunto de literatura, gramática e produção textual. São atividades voltadas ao aspecto teórico de cada capítulo, sem espaço para o desenvolvimento das capacidades leitoras. Assim não há desenvolvimento de estratégias de leitura, como a inferência e a compreensão global de um texto.

Outra análise importante relaciona-se à metodologia das aulas, todas as observações concentraram-se apenas no ensino da Gramática Normativa³.

Dialogando os referenciais teóricos com a análise de dados, na escola há diversas concepções do que é leitura e do que é se inserir na sociedade por meio da leitura social, e, além disso, são conceitos que não se relacionam com o uso da linguagem.

Pensando sobre os usos e funções da leitura como prática social, percebe-se que ela diferencia-se para indivíduos que leem e, porque são desenvolvidos no cotidiano, implicam estratégias diferentes em relação aos seus objetivos e também ao grau de complexidade das práticas discursivas⁴ em que os sujeitos participam.

Na escola, entretanto, o trabalho da leitura como prática social remete-se o uso do texto escrito apenas como pretexto para o estudo de análises linguísticas e de texto como soma de várias frases. A essa visão acrescenta-se ainda a percepção de leitura, não como uma prática de socialização, mas sim como instrumento de conteúdo para avaliação do professor.

Uma condição possível que traria benefícios à leitura na escola é a diversificação de atividades relacionadas ao texto lido, levando em conta o

³ A Gramática Normativa é uma gramática descritiva da língua que tem por objetivo estabelecer normas e regras do uso da língua e estabelecer o que não se deve usar, elegendo uma variante linguística padrão em detrimento das outras. Houaiss (2009).

⁴ Negociações subjetivas em que ocorre a produção de sentido.

desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas com a finalidade de que o aluno reconstrua informações e reestruture o conhecimento prévio, como diz Kleiman (1989).

O leitor não é passivo em relação ao texto, mesmo que na escola atividades que não revelam a característica ativa do leitor aconteçam nas práticas diárias. Ao longo do processo de leitura espera-se que o leitor crie, afirme ou rebata as hipóteses acerca do que lhe é apresentado conferindo característica ativa nesse processo.

No livro didático é clara a organização que dá ênfase ao trabalho com a palavra escrita. Dessa forma, os textos fundamentam-se em critérios como o conteúdo dos capítulos e por isso nem sempre são alcançados os objetivos da leitura como prática social: os exercícios são voltados para práticas de ortografia, pontuação e regras da gramática normativa. Os textos também devem estar voltados para a capacidade de compreensão dos estudantes, revelando a busca pelo significado e a construção dele.

Mesmo a leitura como prática social sendo uma atividade direcionada para leitores em específico, até porque cada leitor estabelece seus objetivos, a escola não propõe esse tipo de prática durante o processo de aprendizagem, não relacionando objetivos de leitura com o ato de ler.

As estratégias de leitura acontecidas em ambiente escolar devem beneficiar o ingresso do aluno na sociedade letrada. A escola não tem auxiliado no ensino efetivo da leitura porque trabalha com atividades somente de leitura em voz alta e com a interpretação de textos que remetem somente ao conteúdo linguístico.

Registros em diário de bordo evidenciam a preocupação do professor regente somente na oralidade voltada para a leitura de textos. Em determinada situação, em que a aluna lia pausadamente e sem entonações de voz o docente resumiu para os alunos o objetivo da leitura em voz alta em suas aulas: “Para ler em voz alta a gente não precisa interpretar o texto, a gente precisa ler bem para que quem esteja escutando, entenda”.

A leitura como prática social exige do leitor, como já comentado, objetivos, conhecimentos e interesses. Além disso, estabelece-se a interação entre autor e leitor mediado pelo texto, a leitura como prática social é uma atribuição de significados e ultrapassa o momento em que ela acontece.

Em relação à análise do questionário, a prática docente observada vai de encontro aos conhecimentos revelados pelo professor. O docente tem conhecimento do documento oficial PCN, mas não aplica as propostas aconselhadas, em sala de aula.

No questionário revelou-se que, apesar de saber o que são os PCN, o professor não sabe o que são competências e habilidades e, portanto, não estabelece vínculo entre as propostas e o que esperar de resultado ou resposta desse aprendizado.

Ao responder sobre leitura como prática social, ele faz um paralelo entre expandir e potencializar a habilidade leitora, mas em sala faz somente análises linguísticas mediadas pelo livro didático.

Quanto ao uso dos gêneros textuais, o docente compreende o caráter social dos gêneros, por fazer parte do cotidiano do aluno. Apesar de no livro didático atividades relacionadas a alguns gêneros serem trabalhadas, ele diz ser o gênero “dissertativo-argumentativo” o mais utilizado. Essa resposta caracteriza uma confusão de conceitos entre os tipos e gêneros textuais.

“Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” (MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005).

Partindo da ideia de que os PCN já não são mais novidades e que o livro didático apesar de não conter todas as propostas necessárias à prática de

letramento foi previamente avaliado e indicado pelo PNLEM, vê-se que o professor deve aplicar estratégias que complementem o uso do livro didático. Somente o livro didático não é garantia de que aulas de língua materna cumpram o papel de compreensão e questionamento do real.

Dessa maneira tornou-se clara a conclusão sobre a prática docente observada: a metodologia das aulas não está de acordo com os conhecimentos do professor. Ele não conhece a fundo e confunde conceitos relacionados aos PCN e aos gêneros textuais, mas tem conhecimentos rasos sobre esses assuntos e tem consciência da importância da leitura como prática social, embora não aplique estratégias de letramento durante as leituras realizadas em ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das metodologias de ensino em relação à prática da leitura com caráter social deve estar orientada para o que se lê, como se lê e para que se lê na sala de aula, segundo Machado (2010).

A escolha dos textos lidos em ambiente escolar deve abranger várias esferas discursivas e contemplar variedades de gêneros que propiciem o crescimento intelectual do aluno para o ingresso na sociedade letrada. Devem ser escolhas de leituras que não só agradem aos alunos, mas também tornem amplos seus conhecimentos.

Práticas de leitura em que os exercícios focam os sentidos no texto e não do texto revelam o caminho de incompreensão que a leitura como prática social toma em sala de aula. A falta de objetivos de leitura, por parte do docente, também, não prepara o aluno para o uso social desse processo.

Percebe-se, assim, que essas três questões, o quê, como e para quê se lê na escola, se orientam para atender às necessidades de práticas estritamente escolares e para práticas sociais que estabelecem vínculos com as variadas estruturas da circulação social de textos escritos.

Conclui-se que a metodologia utilizada em sala pelo professor não corresponde às propostas dos PCN, apesar de ele ter conhecimento sobre o documento.

Com base nas hipóteses inicialmente geradas, em relação ao processo de letramento em sala de aula, fica clara a diferença entre as propostas de documentos oficiais (PCN) e o ensino de leitura como prática social. O letramento em sala de aula deve organizar-se em torno de múltiplos materiais escritos que evidenciem o sentido da leitura.

Não houve preocupação, no contexto observado, com a utilização dos textos como estratégias de leitura, sendo eles apenas pretexto para o ensino de normas gramaticais. O ensino da Gramática Tradicional é descontextualizado e os exercícios

apenas no livro didático colaboram para isso. O livro didático, único material utilizado em sala, não contribui para o processo de ampliação da leitura como prática social. O uso dos gêneros textuais também está voltado para exercícios de análises linguísticas.

A abordagem do gênero textual em sala de aula traz a vivência com as práticas de leitura do cotidiano que leva à adequação contextual. Segundo Bronckart (1999 apud MARCUSCHI 2005) a apropriação de gêneros é um exercício que proporciona socialização e inserção em atividades comunicativas. Afirma-se, assim, que os gêneros textuais são formas de legitimação discursiva por acontecerem em relações sociais.

É transformando os gêneros em objeto de ensino e seu uso de maneira a contribuir para o letramento e para a aprendizagem dos conteúdos que faz-se o ensino eficiente em relação a leitura como prática social. No contexto observado, não houve o trabalho com gêneros específicos da realidade do aluno, utilizando apenas, durante as aulas, os gêneros propostos pelo livro didático. O ensino de leitura observado pouco acrescentou aos alunos no que diz respeito à leitura como prática social e instrumento de inserção nas sociedades letradas, não levando em conta as propostas sugeridas pelos PCN.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD : ensino médio 2012*. Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2986-guia-pnld-ensino-medio-2012>> . Acesso em: 03 nov. 2012.

_____. Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 28 set. 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino da língua portuguesa*. Portal da Estação da Luz da língua portuguesa. Texto 29. Disponível em: <www.ispla.su.se/gallery/bilagor/Portal+Ataliba+Modolo.doc>. Acesso em: 28 set. 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” letramento? não basta ensinar a ler e escrever?*. Disponível em: <CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005 – 2010. http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. Signótica: Revista do Mestrado em Letras e Linguística, Goiânia: UFGO v.9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica*. São Paulo: Atlas, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. *A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em 01 out. 2012.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português – Literatura, Gramática e Produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Maria Ângela Garghetti. *Leitura em sala de aula*. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-34-2013-leitura-em-sala-de-aula.pdf>>. Acesso em 02 de out. 2012.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. *A formação do leitor competente: estratégias de leitura*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/306-4.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2012.

Apêndice A

Questionário

Questionário

1) Identificação

Sexo: Masculino () Feminino

Faixa Etária: () 20 - 29 () 30 - 39 40 - 49 () 50 em diante

Quais as séries em que leciona atualmente? 3ª

Onde fez graduação? CEUB

Quanto tempo de magistério? 21 anos

2) O que é PCN? Suas práticas pedagógicas são orientadas pelo PCN? Quais as principais competências e habilidades adquiridas, por parte dos alunos, durante sua aula de língua portuguesa?

Parâmetros Curriculares Nacionais. Sim. leitura e escrita.

3) Qual a importância da aprendizagem de leitura para o contexto social?

Ela expande e potencializa ~~as~~ todas as outras habilidades.

4) Quais gêneros textuais você mais utiliza em suas aulas? Esses gêneros possuem caráter social? Justifique.

Dissertativo-argumentativo. Sim. Os temas são relativos ao cotidiano dos alunos.

- **Temporal:** Depois de assinado o documento, ficou tranquilo. (Depois que assinou o documento).
- **Concessiva:** Mesmo eliminadas as cenas mais fortes, o filme não lhe agradaria. (Mesmo que eliminassem as cenas mais fortes)

• Orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio

- **Causal:** Não aceitando a proposta, despediu-se. (Como não aceitou a proposta)
- **Temporal:** Percebeu-a entrando na sala. (quando entrava na sala)
- **Condicional:** Recebendo a indenização, farei a viagem. (Se eu receber a indenização)
- **Concessiva:** Ainda lutando, não recuperaria a casa. (Ainda que lutasse)

APLICAÇÃO

- 1 Leia este texto informativo, que explica por que pães e biscoitos perdem a crocância.

Por que, com o tempo, os pães endurecem e os biscoitos amolecem?

Alguns alimentos têm as características modificadas quando entram em contato com o ar porque ocorre uma troca de umidade. Os pães ficam duros porque têm muita água, e os biscoitos amolecem devido ao fato de quase não levarem água. “Isso decorre da própria diferença na composição desses produtos”, afirma a química Cláudia Moraes de Rezende, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O biscoito que fica exposto ao ar absorve a umidade e perde a crocância. Em comparação, o pão francês tende a perder água e ficar duro. A quantidade de açúcar, existente na composição de pães e biscoitos, também faz diferença. “Os biscoitos têm bastante, o que favorece a absorção de água. Já o pãozinho tem pouco açúcar e bastante amido. Este último sofre modificações na sua organização estrutural, que estimulam o endurecimento”, diz. Para não perder o apetite na hora do lanche, nada melhor do que devorar o pão francês bem quentinho, assim que ele chegar da padaria. Quanto aos biscoitos, a dica é mantê-los guardados na embalagem, em pote de vidro ou dentro da geladeira.

Galileu, São Paulo, n. 214, p. 30, maio 2009.

- a) De acordo com o texto, o que ocorre com os pães e os biscoitos quando entram em contato com o ar?
- b) Escreva no caderno as orações subordinadas adverbiais do primeiro período e o valor semântico que elas expressam.
- c) Responda no caderno e justifique sua resposta. No período “Os pães ficam duros **porque têm muita água**”, a oração destacada é:
 - coordenada sindética explicativa.
 - subordinada adverbial causal.

d) Releia estas orações: "... e os biscoitos amolecem devido ao fato de quase não levarem água".

- No caderno, separe as orações e desenvolva a oração reduzida. Que função sintática ela exerce na oração principal?
- Reescreva essas orações empregando como conector a conjunção *porque*. Que função sintática a segunda oração passa a desempenhar agora em relação à primeira, a principal?

e) Escreva no caderno o período que contém três orações que são adjuntos adverbiais da oração principal e o valor semântico que cada uma expressa.

f) Qual destas orações reduzidas destacadas se desenvolve em uma oração subordinada adverbial? Desenvolva-a no caderno e explique o seu sentido.

- "A quantidade de açúcar, **existente na composição de pães e biscoitos**, também faz a diferença."
- "Quanto aos biscoitos, a dica é **mantê-los guardados na embalagem, em pote de vidro ou dentro da geladeira**."
- Os pães ficam duros **mesmo tendo muita água**, pois sua composição estrutural se altera em contato com o ar.

g) Como se desenvolvem as outras duas orações do exercício anterior e que termo elas constituem na oração principal? Justifique sua resposta.

2 Leia a tira de Greg & Mort Walker.

RECRUTA ZERO



- a) A desculpa do Recruta Zero convence facilmente o capitão. O que você responderia ao Recruta sobre o que ele disse?
- b) Em que quadrinho há um período composto por subordinação? Qual é a oração principal?
- c) Que sentido apresenta a primeira oração desse período em relação à segunda?
- 3 O texto a seguir é uma nota jornalística sobre uma invenção japonesa no campo tecnológico.

O Google do Japão

O Google do Japão encontrou uma forma lúdica de mostrar como funciona o Street View, recurso disponível no Google Maps que permite "viajar" por várias cidades do mundo sem sair da frente do monitor. Uma animação mostra um carro munido de uma câmera fazendo fotos em sequên-

cia de vários pontos de uma cidade. Depois, as imagens são levadas ao laboratório e processadas eletronicamente para dar a sensação de que você está passeando por uma rua real. Ele já foi visto quase 300 mil vezes.

Época, São Paulo, 9 nov. 2009.

- a) De que modo essa produção japonesa pode ter interessado aos internautas?
 - b) No texto, qual é a oração adverbial reduzida que expressa o sentido de condição? Desenvolva-a no caderno.
 - c) Releia este período: "Depois, as imagens são levadas ao laboratório e processadas eletronicamente para dar a sensação de que você está passeando por uma rua real".
 - Escreva no caderno a oração adverbial reduzida do período e o valor semântico que ela apresenta.
 - Que termo a última oração representa na oração adverbial? Justifique.
- 4 Leia este texto argumentativo que apresenta algumas opiniões de uma psicóloga sobre a criação de filhos.

Assim não dá!

Não vale a pena ignorar certas atitudes infantis em nome da paz doméstica. "Desde cedo, a criança precisa ter clareza do que é socialmente aceitável", afirma a psicóloga Graziela Z. Chehaibar, de São Paulo. Se ela fala palavrão, proíba e explique que magoa as pessoas e é falta de educação. Se interrompe a conversa dos adultos, peça que aguarde. Isso a fará perceber que não é o centro de tudo. Caso finja que não escuta o que você diz, pare o que estiver fazendo e vá até ela. Mostre que ignorar os outros é um desrespeito.

Cláudia, São Paulo, p. 116, ago. 2009.

- a) Qual é a crítica sugerida pela psicóloga ao escolher esse título para o texto?
 - b) O que reforça essa ideia e está explicitado nas opiniões da psicóloga?
 - c) No desenvolvimento, ela expõe os possíveis problemas de formação que a criança pode ter e orienta em cada caso.
 - Que elemento de coesão, representado por conjunções com o mesmo sentido, introduz os períodos em uma sequência?
 - d) Explique por que a autora empregou essa conjunção nesses períodos.
- 5 O trecho a seguir pertence a um conto de Luiz Vilela, escritor mineiro que se destaca entre os contistas modernos pela diversidade psicológica dos personagens, força dos diálogos e espontaneidade no relato dos fatos.

Uma namorada

[...]

Esqueci-me de dizer que nessa época eu já havia mudado para o apartamento. Antes eu morava numa pensão velha,

de dois andares. O aluguel era barato, mas não é por isso que fui para lá: fui para lá porque foi a primeira pensão que encontrei. Eu morava no segundo andar, e para ir lá em cima havia uma escada de madeira que fazia muito barulho; foi por causa dela que mudei; não exatamente por causa do barulho, mas porque, deitado, eu ficava escutando as pessoas subindo os degraus e pensava que elas vinham bater em minha porta, embora eu não tivesse relações com ninguém na pensão e fora dela, a não ser o Doutor, mas já disse que ele nunca iria me visitar. Eu ficava num estado quase intolerável, meu coração batia muito e minhas mãos esfriavam. Só melhorava quando ouvia a pessoa entrando noutro quarto; mas logo outra aparecia, e tudo começava. Eu só ia dormir pela madrugada. Resolvi então mudar-me para o apartamento, que é onde moro hoje. É um apartamento num edifício de dez andares; o meu fica exatamente no décimo. Não há escadas de madeira, os corredores são atapetados e a fechadura é muito mais segura que a da pensão, além de ter um pega-ladrão. Se, portanto, alguém vier ao meu quarto na hora em que estou aqui — mas não há esse perigo —, será de repente, não escutarei aqueles terríveis passos subindo a escada e caminhando pelo corredor.

[...]

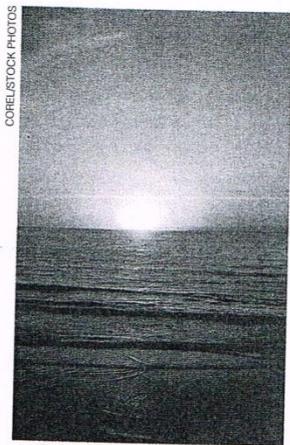
VILELA, Luiz. *Tarde da noite*: contos. São Paulo: Ática, 1988. p. 18. (Fragmento).

- a) Nesse conto, o narrador protagonista participa dos fatos. Trata-se de um rapaz solitário cuja maior ambição é ser um datilógrafo perfeito. Somente mais tarde ele começa a se interessar por uma moça chamada Ana. Que atitudes do personagem comprovam, nesse texto, seu temperamento introvertido?
- b) Quais são as características da narrativa quando o narrador faz parte dos acontecimentos, como nesse caso?
- c) Escreva, no caderno, orações do texto que tenham um conector expresso por uma conjunção cujo valor semântico representa:
- causa
 - condição
 - tempo
 - concessão
- Como se chamam as orações que são introduzidas por essas conjunções subordinativas?
- d) Em “Eu morava no segundo andar, e para ir lá em cima havia uma escada de madeira...”, como se chamam o período e a oração destacada? Desenvolva essa oração e diga que sentido ela expressa. Como se classifica a primeira oração?

6 Leia a tira.

HAGAR





Pôr do sol no mar.

CORREI-STOCK PHOTOS

- a) Explique que recurso o quadrista empregou para criar humor nesse trabalho.
- b) Que sentido expressa a oração do segundo balão de fala?
- c) Portanto, como se chama a oração introduzida por essa conjunção?
- 7 O emprego adequado de conectores, como a conjunção e os pronomes relativos, é muito importante para que a sequência de frases tenha uma unidade de sentido na construção de um texto.
- Reescreva os textos a seguir no caderno, empregando os conectores, relacionados nos quadros, no lugar adequado.
- a) quando por isso que Por isso mas que e

Por que o Sol é vermelho na aurora e no poente?

A luz do Sol é constituída pelas sete cores do arco-íris: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho. A luz normalmente se propaga em linha reta, [] na atmosfera os raios solares colidem com moléculas dos gases [] a compõem [] se espalham. Os de menor comprimento de onda, como o azul, são os [] mais se espalham. [] o céu é azul. "No nascer e no fim do dia, [] vemos o Sol no horizonte, os raios precisam atravessar um caminho muito mais longo na atmosfera", explica Mikiya Muramatsu, coordenador do Laboratório de Óptica do Instituto de Física da USP. Apenas o laranja e o vermelho, mais longos, alcançam a região visível aos nossos olhos. É [] que vemos o céu avermelhado nesses períodos do dia.

Veja, São Paulo, n. 2.066, p. 118, 25 jun. 2008. (Adaptado).

- b) enquanto e que que E porque e

Macabéa

[...]

— Macabéa! Tenho grandes notícias para lhe dar! Preste atenção, minha flor, [] é da maior importância o que vou lhe dizer. É coisa muito séria e muito alegre: sua vida vai mudar completamente! E digo mais: vai mudar a partir do momento em que você sair da minha casa! Você vai se sentir outra. Fique sabendo, minha florzinha, [] até o seu namorado vai voltar [] propor casamento, ele está arrependido! E seu chefe vai lhe avisar [] pensou melhor [] não vai mais lhe despedir!

Macabéa nunca tinha tido coragem de ter esperança. Mas agora ouvia a madama como se ouvisse uma trombeta vindo dos céus — [] suportava uma forte taquicardia. Madama tinha razão: Jesus enfim prestava atenção nela. Seus olhos estavam arregalados por uma súbita voracidade pelo futuro (explosão). [] eu também estou com esperança enfim.

[...]

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 76-77. (Fragmento adaptado).

- c)

que	Todavia	Segundo	posto	que
que	ainda	que	que	que

Papagaio de pirata

Permitam [] lhe omita o nome, em respeito póstumo à sua memória, [] esgarçada — não fossem estas fotos.

Basta dizer [] foi deputado, modelo antigo, venenando, [] relativamente malandro. [], gozou de fama e legenda. [] consta, certa feita chegou a ser cogitado para um Ministério dos mais importantes, o [] coincidiu com a época em [] ele mais se destacava às costas do Poder. [...]

DIAFÉRIA, Lourenço. *O imitador de gato*. São Paulo: Ática, 2009. p. 112. (Para gostar de ler). (Fragmento adaptado).

- d)

se	que	que	e	como	que	e	que	e
----	-----	-----	---	------	-----	---	-----	---

O que é uma tempestade solar?

Os gases próximos à superfície solar, mantidos a altíssimas temperaturas, liberam constantemente prótons e elétrons. Esses elementos permanecem num estado da matéria conhecido como plasma. De tempos em tempos, algumas regiões do Sol com campo magnético mais intenso atraem [] acumulam esse plasma. Forma-se uma espécie de manto [] impede a saída dos novos prótons e elétrons. As partículas acumuladas vão pressionando o manto de plasma, [] se rompe, resultando em labaredas gigantes [] liberam no sistema solar os prótons [] elétrons [] estavam retidos. Essas partículas viajam pelo espaço [] chegam aos planetas. O campo magnético da Terra e a atmosfera funcionam [] um escudo que blinda nosso planeta contra esse tipo de radiação. A vida seria impossível [] ele chegasse à Terra com toda a sua intensidade.

Veja, São Paulo, n. 2.066, p. 118, 25 jun. 2008. (Adaptado).

- 8 Reúna as frases em um só período por meio de conjunções e pronomes relativos. Faça as alterações estruturais que forem necessárias.
- Meu irmão conheceu uma jovem na faculdade. Ele deseja se casar com ela. Meus pais não concordam com a ideia.
 - Juliana era uma profissional competente. Seu chefe confiava nela. Ela esperava uma promoção.
 - Era um instrutor enérgico. Ninguém questionava suas ordens. Nem sempre elas agradavam a todos.
 - A cidade era toda plana. As pessoas andavam de bicicleta. Havia espaço, elas pedalavam em grupos.
 - Felipe dominava a área de informática. Ele precisava desse conhecimento em sua empresa. Ele investiu todas as suas economias nela.
 - A imprensa publicou a pesquisa com células-tronco. O governo Bush se opôs à pesquisa. O presidente Obama hoje apoia os pesquisadores. Essa decisão foi elogiada por muitos.