

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DACHS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E TECNOLOGIA**

**NILSON DOUGLAS CASTILHO**

**MATRIZ DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO  
COM LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

LONDRINA

2016

**NILSON DOUGLAS CASTILHO**

**MATRIZ DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO  
COM LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dra. Alessandra Dutra.

LONDRINA

2016



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Câmpus Londrina  
Departamento Acadêmico de Ciências Humanas – DACHS  
Curso de Especialização em Ensino e Tecnologia



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

MATRIZ DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO COM LEITURA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II

por

NILSON DOUGLAS CASTILHO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização foi apresentado em 15 de Outubro de 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino e Tecnologia. O(a) candidato(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Profa. Dra. Alessandra Dutra  
Prof.(a) Orientador(a)

---

Profa. Dra. Silvana Rodrigues Quintilhano  
Membro titular

---

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos  
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso –

## RESUMO

CASTILHO, Nilson Douglas. **Matriz de habilidades e competências para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental II**. 2016. 42 f. Monografia. Especialização em Ensino e Tecnologia (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina)

Esta pesquisa apresenta uma ação para regulação das aprendizagens a partir da elaboração de uma Matriz de referência que, por meio de sentenças descritoras, seja produtiva para construção de planejamentos de professores de Língua Portuguesa na prática do ensino da leitura. Descreve também a importância da articulação entre os eixos estruturantes no ensino da língua materna, considerando como a leitura está em diálogo constante com as outras grandes competências da Linguagem: ler, escrever e ouvir. Apresenta conceitos de aprendizagem significativa partindo da concepção de Competências e Habilidades, promovendo, assim, a gestão de sala de aula por meio de resultados mais concretos e mais fáceis de serem visualizados. Discorre, de modo reflexivo, acerca dos desafios de um grupo de professores na implementação da matriz em sua prática, trazendo como resultado a efetivação de material de cunho avaliativo tanto para o professor, como para o aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Matriz de referência. Aprendizagem significativa.

## ABSTRACT

CASTILHO, Nilson Douglas. **Matrix of skills and competences for working with reading in Elementary School II**. 2016. 42 f. Monografia. Especialização em Ensino e Tecnologia (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina)

This research presents an action for regulation of learning from the development of a Reference Pattern, through descriptor sentences, is beneficial for the Portuguese Language teacher planning in practice of reading instruction. It also describes the importance of coordination between the structural axes in the native language teaching, considering how the reading is in constant dialogue with the other great skills of the language: reading, writing and listening. It presents significant learning concepts starting from the design skills and abilities, thus promoting classroom management through more concrete and easier to displayed results. Talks, reflective way, about the challenges of a group of teachers in the implementation of the Reference Pattern in their practice, bringing as a result the effectiveness of evaluative nature material both for the teacher and for the student.

**KEY WORDS:** Portuguese Language. Reference matrix. Meaningful learning.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introdução.....</b>                                      | <b>05</b> |
| <b>1 – O ato de ler- competência necessária .....</b>       | <b>08</b> |
| <b>2 - Procedimentos metodológicos.....</b>                 | <b>13</b> |
| <b>3 - Apresentação e análise de dados.....</b>             | <b>14</b> |
| 3.1 – A construção da matriz.....                           | 14        |
| 3.2 – Análise da matriz e discussão com os professores..... | 16        |
| 3.3 – Prova diagnóstica de leitura.....                     | 19        |
| 3.4 – A eficácia da matriz.....                             | 35        |
| <b>Considerações Finais.....</b>                            | <b>36</b> |
| <b>Referências.....</b>                                     | <b>39</b> |

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos voltados para a Educação buscam provar que o ensino pautado na memorização e na exposição de conteúdos sem nenhuma funcionalidade já não é eficiente e precisa ser revisto de forma urgente. Muitos educadores e escolas têm consciência dessa concepção de ensino atual, porém poucos são os que ainda constroem o processo de ensino aprendizagem baseados de situações que promovam a formação completa dos alunos, a saber que formação completa refere-se ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Tendo em vista o ensino de estratégias de leitura, especificamente, ler simplesmente para contextualizar e memorizar momentos e fatos importantes na Literatura ou decodificar mensagens não propicia a formação de alunos competentes na apropriação da linguagem. Apropriar-se da linguagem de forma competente é importantíssimo, uma vez que de acordo com Kleiman (2006) as nossas atividades no mundo social são realizadas por meio da linguagem, nas suas diferentes modalidades.

Portanto, deve-se pensar em modelos didáticos e estratégias para formar professores na prática do ensino leitura baseado na formação de habilidades e competências, pois isso implica ensinar, conforme explicitado por Zabala (2010), “conteúdos a fim de levar o aluno a desenvolver a capacidade de aplicar os conhecimentos à resolução de problemas reais ou situações”.

Segundo Bortoni – Ricardo (2010), o professor precisa entrar em contato com metodologias e materiais que propiciem o seu trabalho voltado para a formação de competências, o que envolve colocar em prática o letramento no seu trabalho de sala de aula. Entretanto, problemas ainda persistem no ensino de competências, especialmente as voltadas para o uso da Linguagem. Ao analisar os resultados de exames que buscam medir os níveis da qualidade da educação brasileira e o ensino de competências na escola, Rojo afirma o seguinte:

[...] a escola – tanto pública, quanto privada – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, e capacidade de defender posições e de protagonizar soluções (ROJO, 2009, p.33).

Apesar de o presente trabalho voltar-se para o ensino de leitura, o desenvolvimento de habilidades e competências busca por meio de uma visão interdisciplinar, dar aos educandos condições de fazer relação entre os conhecimentos aprendidos na escola nas diversas situações. Por exemplo, a formação da competência leitora, que erroneamente entende-se como papel único e exclusivo do professor de Língua Portuguesa, deve ser trabalhada pelos professores dos diversos componentes curriculares, uma vez que a leitura deve ser encarada como uma arquicompetência (BORTONI – RICARDO, 2010). Além disso, ensinar a leitura da língua materna por meio do desenvolvimento de competências, segundo Zabala (2010) “envolverá abarcar os âmbitos, social, interpessoal, pessoal e profissional na formação do sujeito”.

Portanto, este trabalho tem por objetivo a construção de uma matriz de referência para a elaboração de planejamentos escolares voltados para as habilidades e competência leitoras que devem ser desenvolvidas nos alunos durante o Ensino Fundamental II, período da Educação Básica que não conta com uma documentação de referência, em nível nacional. Dessa forma, professores terão um material que possa dar um suporte à sua prática em sala de aula, entendendo cada processo como responsável por trabalhar habilidades que levem o aluno a ser competente no que diz respeito à funcionalidade da língua, levando em conta os diversos níveis de letramento. E como já mencionado, a linguagem em uso circula pelas diversas áreas do conhecimento, propiciando assim uma prática interdisciplinar constante.

A elaboração de uma matriz com Habilidades e Competências para a leitura no seguimento da Educação Básica em questão visa responder à seguinte pergunta: *Como formar um sujeito competente na apropriação e uso da linguagem?* Esse questionamento se faz necessário, uma vez que o ensino do português, em sua maioria ainda é voltado para a apropriação de regras da norma padrão e da leitura de clássicos em detrimento das outras variedades da língua e dos mais diversos níveis de letramento. Muitos ainda se lembram dos professores de português como os detentores e sabedores de normas gramaticais e grandes leitores de obras “que não geram o gosto pela leitura”. Isso se dá porque, de acordo com Mendonça



(2006), o ensino de Gramática, por exemplo, não potencializa habilidades básicas de leitura e escrita; enquanto a literatura, afirma Martins (2006) é ensinada somente como pretexto para aprender noções de gramática e contextualizar, historicamente, a obra com um período literário. Dessa forma, o ato de ler ainda é enfadonho e desinteressante.

Diante dessa problemática, optou-se pelo ensino de competências como a melhor forma para solucioná-la. Zabala (1998) afirma que desenvolver competências significa trabalhar com os alunos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos *conceituais* referem-se aos conceitos e conhecimentos teóricos dos diversos componentes curriculares; por sua vez os conteúdos *procedimentais* estão no nível das ações a serem tomadas pelos alunos durante uma prática, como ler, inferir e traduzir; e por último, os conteúdos *atitudinais* relacionam-se aos comportamentos e atitudes desenvolvidos pelos alunos, a fim de serem sujeitos com papel ativo em sociedade promovendo a solidariedade, a alteridade, entre outros.

Sendo assim, formar um sujeito competente na leitura, envolve construir uma prática educativa que faça sentido para o seu cotidiano e contribua para a sociedade. O uso competente da linguagem é imprescindível nesse aspecto, pois desenvolveremos sujeitos letrados que saberão lidar com as diversas situações envolvendo o ato de ler, evitando problemas tais como o preconceito linguístico, a manipulação imprópria de pessoas por meio da linguagem e o acesso à informação de forma igualitária. Sendo assim, a matriz virá como uma ferramenta que buscará abarcar a leitura em aspectos do cotidiano atual e futuro do sujeito em formação na escola.

Além da elaboração da Matriz, busca-se alcançar outros objetivos específicos tais como:

- a) Identificar as habilidades específicas da competência leitora a serem desenvolvidas.
- b) Compilar os aportes teóricos referentes ao conceito de leitura.
- c) Elaborar provas diagnósticas de leitura para elaboração de planos de ensino.

- d) Testar as habilidades prescritas na Matriz por meio da aplicação de planos de ensino.
- e) Promover a regulação das aprendizagens e a gestão por resultados.
- f) Estimular o corpo docente à reflexão sobre o ensino de leitura.
- g) Envolver os professores na prática do ensino da leitura.

## **1 O ATO DE LER – COMPETÊNCIA NECESSÁRIA**

Muito se discute a respeito da importância da leitura. E entre tantos conceitos defendidos e explorados, saber ler tem sido visto por muitos, como algo quase mágico, capaz de coisas grandiosas, como por exemplo, o discurso de tirar um indivíduo de uma vida medíocre e transportá-lo a um novo mundo, ou fazer de um mundo medíocre um mundo muito melhor. Prega-se a leitura como solução melhor para problemas sociais como pobreza, marginalidade e falta de cultura nos grandes centros urbanos. São realizados projetos no intuito de estimular a leitura nas escolas, nos reformatórios socioeducativos e nas prisões. Exalta-se a criação de bibliotecas e a estimulação precoce das crianças à leitura. As livrarias se modernizaram, tornando-se um espaço agradável e estimulante, a fim de atrair os homens para os livros. Diante de tal quadro, entendemos como sendo importante para cada um de nós, adepto ou não da leitura, procurar responder a si mesmo: *Qual a importância da leitura?*

Qualquer busca pela internet, ou até entrevistas com pessoas em locais públicos, vai resultar em muitas respostas. Alguns talvez digam que não há um objetivo específico para a leitura, mas a maioria, seja por seu próprio parecer, ou influenciado pelas atuais campanhas pró - leituras, vai expor uma razão que provavelmente terá alguma lógica. Pode-se dizer que a veneração à leitura tem chegado a ponto dos que não leem, porque não querem ou não sabem, acabarem quase marginalizados. Todavia, será que é possível dizer que o mundo está lendo mais, que os leitores estão realmente mais esclarecidos e mais cultos?

Há pouco tempo, era comum chegar numa sala de aula brasileira, onde as crianças estavam sendo alfabetizadas, e escutá-las repetindo as sílabas que o

educador (a) lhes transmitia. Sílabas por sílabas, as crianças repetiam tudo a fim de poderem ir mais adiante: analisá-las juntas para ao mesmo tempo “gerarem um sentido, formarem uma palavra. Realmente, ler os “códigos” é algo importante para a sobrevivência em uma sociedade em que tudo se baseia em signos e sinais.

A leitura de “palavras” é feita o tempo todo: para tomar um ônibus, para ler a bula de um remédio, para nos orientarmos no trânsito. Tais leituras se tornaram tão corriqueiras para todos que já não são algo complicado. Entretanto, ser alfabetizado, saber o antigo *ba-be-bi-bo-bu*, não é tudo na formação de um leitor.

Afinal, não se lê somente aquilo que está escrito. Pode-se ler os sons, a dança, os gestos, os símbolos entre outras coisas. Faz-se uma leitura de tudo que está ao redor. O mundo em que vivemos sempre passa pela leitura dos sujeitos mesmo antes de adquirir um sistema de códigos que podem representar aquilo já tínhamos visto em sua experiência anterior à escola.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p.11).

No trecho citado acima, Paulo Freire deixa destacada a importância da leitura da palavra em conexão com a leitura do mundo. Com certeza, o ato de ler está muito além do alfabetizar, envolve muito mais do que transmitir sons e signos que podem descrever algo.

Portanto, colocar a leitura como a salvação para todos os males, sem considerar a concepção que se tem de leitura é algo extremamente incoerente. O ato de ler somente sob o aspecto cognitivo leva a uma educação que não considera o aluno enquanto sujeito com papel importante em sociedade e alguém cuja vivência com a linguagem já é anterior a que poderá vivenciar na escola.

Essa concepção mais ideológica e sociocultural da leitura está ganhando mais espaço na atualidade com os estudos em torno do ato de ler e do que está envolvido em torno do processo pedagógico como um todo. Isso significa, portanto, que a formação dos professores em atuação ainda não contemplava essa noção ampliada da leitura. Muitos ainda ensinam a ler somente sob o aspecto cognitivo e

de codificação e decodificação. No que diz respeito às estratégias ou habilidades de leitura, há uma predileção por situações que cobrem dos alunos operações mentais simples, tais como a identificação de informações explícitas no texto, transformando a interpretação textual em transcrição.

É imprescindível a busca por ferramentas que auxiliem o professor especialmente no que diz respeito ao processo do planejamento. Ao pensar suas ações, o professor deve pensar na regulação das aprendizagens e que aspectos do seu componente curricular devem ser trabalhados com seus alunos. O plano de ensino não deve ser encarado como um documento a ser entregue à coordenação ou direção escolar. Quanto mais o professor se planejar, quanto melhor preparar as aulas e as puser em conformidade com as forças do aluno, mais facilmente acompanhará as ideias dos alunos, ele trará um caráter investigativo à sala de aula e a escola será um espaço tempo de aprendizagens (VASCONCELLOS, 2001). Esse planejamento, ao se concretizar nos planos de ensino deve refletir um professor que demonstre domínio sobre sua turma no que diz respeito aos aspectos positivos e negativos a serem trabalhados ao longo de determinado período letivo.

Sendo assim, a elaboração de um material como referência para diagnosticar os possíveis problemas dos alunos seria interessante na construção dos planos que teriam como ponto de partida uma pré-visualização das condições dos alunos no que diz respeito à leitura. Esse material pode ser traduzido por meio de uma matriz de referência.

Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, o termo “matriz” refere-se ao “lugar onde algo é gerado e/ou criado”. Matriz “representa a fonte ou a origem (de outras coisas)”, “está na base (de algo) ou que tem grande relevância”. No campo da Educação, é fundamental definir uma matriz de referência em situações de aprendizagem e ensino. A partir de uma matriz pode-se avaliar a efetivação ou não da aprendizagem. Além disso, pode-se estabelecer relação entre a prática de sala de aula e o que será avaliado por isso ela colabora para a construção dos planos de ensino.

Segundo Bonamino (2002), uma matriz de referência pode ter muitas finalidades. A mais importante delas é o seu poder de apresentar, de modo nuclear, as estruturas básicas a serem desenvolvidas nos componentes curriculares nas diferentes etapas da educação básica. Considerando a avaliação sob seu aspecto

formativo, a matriz especifica as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, contribuindo para a tomada de decisões importantes no acompanhamento de uma turma - e em avaliação de larga escala, esse acompanhamento pode ser ampliado. Ao delimitar as habilidades o professor consegue ter um parâmetro dos instrumentos que servirão para ele como indicadores de aprendizagem.

A questão a ser levantada, então, é: Por que um ensino, nesse caso da leitura pautado na apropriação de habilidades? Para responder à pergunta é necessário definir habilidade em consonância com outro conceito, o de competência.

[...] no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo de sua vida. Portanto a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo, de maneira inter-relacionada, componentes procedimentais, atitudinais e conceituais. (ZABALA, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, a escola ganha papel fundamental, uma vez que se torna responsável por trazer aos alunos conteúdos em situações problematizadoras. E para resolver essas situações é necessário realizar operações mentais que mostrem a articulação entre os conceitos científicos, atitudes e procedimentos a serem adotados. Isso é o que podemos denominar habilidade, como preconiza Zabala (2010). Desse modo, ao conceituar esses dois termos é preciso elencar que habilidades e competência estão envolvidas no ato de ler.

Como exposto, a leitura vai muito além do processo de codificação e decodificação. Lemos o mundo ao nosso redor e todo conjunto de ideias que em diálogo levam à interação. Em outras palavras podemos dizer que “ler é um processo de interação entre leitor e texto e que neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam uma leitura” (SOLÉ, 2009, p.22). Tendo em vista que interação envolve um processo altamente dinâmico, para uma boa leitura, além de habilidades de decodificação é preciso aportar ao texto objetivos, ideias, experiências prévias, envolver-se em um processo de inferência contínua considerando o todo o contexto de produção e recepção de uma produção textual.

No que diz respeito a esses contextos, um leitor proficiente deve desenvolver habilidades em torno de conceitos linguísticos, semânticos e discursivos. Quanto ao aspecto linguístico, o estudo da gramática, ou melhor, dizendo, a análise linguística,

de contribuir para que o leitor identifique como os recursos da língua foram imprescindíveis para aspectos micro e macrotextuais. Referindo-se à estrutura micro de um texto, é importante reconhecer os fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e coerência (KOCH, 2012 p. 31).

Uma atenção especial deve ser dada ao aspecto coesivo de um texto, por meio do qual os recursos linguísticos ganham vida e funcionalidade. Um leitor competente compreenderá, por exemplo, como uma oração subordinada substantiva pode alto valor argumentativo em um texto de opinião, ou até mesmo identificar o efeito modalizador de um advérbio em um texto publicitário – os exemplos são vários. Enfim, é possível afirmar que a gramática se torna uma ciência contextualizada.

Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer. Fora desse parâmetro, a abordagem gramatical é pura abstração especulativa que até pode acontecer sob o propósito da iniciação científica ou em tempos de maturidade investigativa (ANTUNES 2014, p. 47).

Em outras palavras, Antunes deixa bem claro que analisar a língua sem reflexão ou estudá-la a partir de frases soltas não garante uma aprendizagem significativa e conseqüentemente um aluno em formação não poderá adquirir habilidades que facilitem a compreensão no âmbito dos sentidos gerados pelos recursos linguísticos. Outrossim, vale ressaltar que ao tratar de língua, a concepção de suas estruturas linguísticas considera tanto a norma padrão quanto as outras variantes. Não apresentar a um aluno a riqueza de variações que o português tem, é deixar de lado boa parte da história e da identidade do falante e produtor de linguagem em Língua Portuguesa.

Partindo para os sentidos, não é possível formar um leitor competente sem trabalhar com ele a Semântica e Semiótica. Os efeitos de sentido, os pressupostos e subentendidos, a conotação e denotação, as multissemoses e a linguagem tecnológica são todos conceitos de fundamental importância para a interação com o texto. Todos contribuem para apropriação dos sentidos da língua, seja no campo lexical, ou em uma sentença frasal.

Quanto ao discurso, pode-se definir a produção de linguagem como um processo vinculado às esferas sociais e aos valores ideológicos que perpassam tanto enunciador como enunciatário, isto é, os atores envolvidos em uma interação pela linguagem, no caso desta pesquisa, referindo-se à leitura (BAKHTIN, 1977 p.181). Consequentemente, analisar tais aspectos discursivos proporciona uma leitura completa de qualquer produção textual.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a execução deste projeto foi necessário o empreendimento de diversas formas de pesquisa. Primeiramente, foi empregada a pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (1992), é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Tal metodologia foi relevante para o levantamento de fundamentação teórica que norteasse a construção da concepção de matriz e das competências e habilidades a serem desenvolvidas no que diz respeito à leitura em língua portuguesa. Todos os autores citados na fundamentação teórica foram importantes para que se chegasse a um documento com sustentação científica e acadêmica.

Por sua vez, após a elaboração da matriz foram promovidas discussões e formações com um corpo de professores de Língua Portuguesa acerca do documento, tendo, portanto, o pesquisador papel fundamental na experimentação do material por ele elaborado. Logo a pesquisa experimental ficou em evidência, pois como citado por Gil (2008) esse procedimento acontece quando se determina um objeto de estudo, seleciona-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, define-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Essas variáveis, no projeto em questão, foram mais facilmente observáveis pela aplicação de provas diagnósticas de leitura, que determinaram que habilidades de leitura os alunos dominavam, ou não, e que ações poderiam ser tomadas.

Diante desse contexto, o pesquisador buscou interferir nos problemas encontrados nos alunos e, enquanto coordenador da área de Linguagens do corpo docente citado, conduziu e contribuiu no processo de planos de ensino e planos de aula que atacassem diretamente as deficiências encontradas a partir das avaliações diagnósticas. Sendo assim, foi empregada a pesquisa ação, pois como preconiza Gil (2008), esse método de base empírica é concebido e realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 A construção da matriz**

A construção de provas com base uma matriz de referência tornou-se prática em evidência na educação brasileira, especialmente por considerar o ensino por competências e habilidades e pelas mudanças ocorridas na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), desde o ano de 2009. Por outro lado, a vivência dos professores com tais práticas pedagógicas ainda é insuficiente para tornar essa ferramenta um instrumento que promova aprendizagem significativa.

Diante desse contexto, o pesquisador, enquanto coordenador da área de Linguagens e Códigos de um colégio particular da cidade de Londrina – parte de um grupo educacional internacional – buscou aproximar o corpo docente dessa nova tendência nas práticas educacionais. Além disso, analisando o desempenho dos alunos quanto às habilidades de leitura, o coordenador optou por atender às demandas da competência leitora, imprescindível para a vida em sociedade.

A elaboração de uma matriz foi pensada como uma espécie de regulação das aprendizagens, isto é, além de ser um norte para criar avaliações, ela também poderia auxiliar na produção de planos de ensino e de aula que atendessem às habilidades com maiores problemas em uma turma. A gestão por resultados ganharia maior destaque nas práticas dos seis professores envolvidos no trabalho.

Primeiramente, uma grande competência foi escrita, considerando os eixos estruturantes do componente curricular Língua Portuguesa, respaldando-se nos



documentos oficiais, tais como PCN, LDB e texto provisório da Base Nacional Comum. Essa competência deveria expor de maneira prática que tipo de leitor o Ensino Fundamental requer e como ela poderia estar em diálogo com as séries iniciais e Ensino Médio. Logo, chegou-se a seguinte redação:

*Ler, com autonomia, analisando os aspectos linguísticos, semânticos discursivos e extratextuais, tornando-se sujeito agente no processo interacionista de produção da linguagem.*

A competência descrita acima buscou enfatizar como a função do leitor deve

| <b>HABILIDADES DE LEITURA</b>  |
|--|
| <b>1-</b> Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos.                            |
| <b>2-</b> Estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos de um texto.                                      |
| <b>3-</b> Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.                             |
| <b>4-</b> Identificar o tema e/ou a tese de um texto.  |
| <b>5-</b> Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.                             |
| <b>6-</b> Localizar informações explícitas em um texto.  |
| <b>7-</b> Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.  |
| <b>8-</b> Distinguir fato de opinião.  |
| <b>9-</b> Reconhecer os argumentos apresentados em um texto de opinião.  |
| <b>10-</b> Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.  |
| <b>11-</b> Inferir informação implícita em um texto.   |
| <b>12-</b> Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção. |
| <b>13-</b> Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.                 |
| <b>14-</b> Inferir o significado e a intencionalidade de recursos imagéticos empregados em textos não-verbais.             |
| <b>15-</b> Estabelecer relação entre os recursos verbais e não-verbais em um texto construído com linguagem mista.         |
| <b>16-</b> Relacionar o texto a seu contexto histórico, político e social.   |
| <b>17-</b> Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção.                                     |

ser ativa; como a leitura é um processo dinâmico de construção e desconstrução de sentidos, no qual leitor, autor e texto dialogam mesmo que não estejam ocupando o mesmo espaço físico. Entretanto, para alcançar isso foram explicitadas habilidades

específicas de leitura que visavam à análise de aspectos linguísticos, semânticos, discursivos e extratextuais. São elas:

As habilidades foram pensadas a partir da competência e algumas foram organizadas em níveis de aprofundamentos diferentes. Por exemplo, a inferência, como apresentado na matriz, deve ser trabalhada sob diversos parâmetros: palavra ou expressão, informação implícita, e recursos imagéticos em textos não-verbais. A intenção era possibilitar ao professor que utilizasse o material maior descrição das estratégias de leitura e em que níveis deveriam ser tratadas.

O grande questionamento do pesquisador era se essa matriz poderia realmente auxiliar o corpo docente e se ela poderia ser aplicada com os alunos, em especial os provenientes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, não havia certeza se eles teriam condições de desenvolver as habilidades descritas na matriz. Sendo assim, era preciso testar e analisar o que foi produzido sob a percepção dos professores de todo o segmento.

### **3.2 Análise da matriz e discussão com os professores**

A grande dúvida do pesquisador precisava ser sanada com o auxílio de todos os professores. Mesmo sendo coordenador, o pesquisador tinha consciência de que os docentes tinham maior domínio da realidade de sala de seus alunos e suas necessidades. Portanto, sob a coordenação do pesquisador, o corpo docente se reuniu cinco vezes presencialmente para a discussão de cada uma das habilidades de leitura e também foram realizados fóruns de discussão por meio de um ambiente virtual de aprendizagem: *Blackboard*.

Essa plataforma possibilita o acesso a diversos recursos tecnológicos na promoção de uma aprendizagem mais significativa. Além disso, proporciona maior dinamicidade no diálogo entre pessoas, pois traz opções de comunicação tais como fóruns, conversa por mensagens instantâneas, execução e avaliação de atividades avaliativas, sem falar da possibilidade de disponibilizar materiais para leitura, consulta e manipulação.

Um mês antes do início da formação, todos os professores tiveram de ler a obra *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé. Esse aporte teórico trata a leitura a partir de aspectos cognitivos, destacando como desenvolver o processo da leitura considerando as estratégias cognitivas que o aluno deve desempenhar durante o ato de ler. Essa obra tem esse viés, pois a autora enquanto psicóloga trouxe seu olhar para a área da Educação, especialmente no que diz respeito ao uso e à apropriação da linguagem.

De início, o corpo docente mostrou-se um pouco resistente a mudanças, já que o ofício como professor já demanda muito tempo e não é possível ter o retorno desejável. Portanto, foi necessária a intervenção por parte do pesquisador buscando desenvolver estratégias que motivassem os professores nesse sentido. Dentre as diversas medidas tomadas a que mais surtiu efeito foi a análise de paradigmas educacionais. Mudanças ocorreram no processo ensino-aprendizagem. Não é possível ensinar os alunos sob a ótica de uma educação pautada no tradicionalismo. A tecnologia, as novas formas de linguagem e os costumes influenciaram fortemente no modo como os alunos aprende, e nesse caso, em especial como leem.

Sendo assim, os educadores precisam ter em mente que nem sempre poderão aplicar as mesmas metodologias de ensino com todos os seus alunos durante sua carreira. É uma profissão que exige aprimoramento constante. Como bem citado por Moraes (1998, p.55)

Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o feedback, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de auto regulação, algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade.

Essa citação fez parte das medidas tomadas pelo coordenador para motivação dos professores. Especialmente no trecho em que Moraes faz alusão ao aspecto de que a aprendizagem deve acontecer partindo do sujeito de suas necessidades. Desse modo, a leitura deveria ser pensada de modo a propiciar aos alunos proficiência nesse sentido e serem produtores constantes de conhecimento.

Depois de muita reflexão, os professores foram convidados a fazerem uma leitura crítica de suas provas e planos voltados para a leitura, tendo como direcionamento a seguinte pergunta: *Como minhas ações contribuem para uma*

*leitura mais competente?* O mais interessante foi que o corpo docente chegou à conclusão de que sua prática estava defasada. Era preciso mudança. Muitas das atividades de interpretação textual – se não todas – eram voltadas simplesmente para questões de decodificação e identificação de informações explícitas em um texto. Além disso, priorizava-se o uso de textos verbais, sem relação com as multissensioses ou qualquer outro recurso que envolvesse a tecnologia. Depois de um processo, os professores perceberam que precisavam modificar sua prática, porém, agora, estavam motivados para fazê-lo.

Com isso, a leitura do livro *Estratégias de Leitura* foi realizada com mais fruição. O desejo de realizar o melhor havia sido instigado. O estudo da obra foi o foco de cinco encontros presenciais e das atividades realizadas em ambiente virtual. Assim, a formação foi dividida em 5 etapas.

Na primeira etapa o corpo docente com base na leitura dos capítulos 1, 2 e 3 de *Estratégias de leitura*, deveriam pensar em um possível plano de aula, em que deveriam escolher três das habilidades descritas na Matriz – disponível em ambiente virtual – e deveriam pensar em como o desafio da leitura se dava na escola. Esse é o assunto dos primeiros capítulos do livro. O objetivo era que os professores criassem seus planos já com outro olhar sobre o ato de ler e depois fossem aprimorando sua construção.

Esse aprimoramento aconteceu no primeiro encontro presencial. Todos tiveram a oportunidade de compartilhar seus planos e, como uma equipe construir juntos a sua prática. Esse plano de aula estava dividido em três partes: o que fazer antes, durante e depois da leitura. Logo após o primeiro encontro até mesmo alguns desconfortos entre alguns professores por conta de outras razões foram amenizados. Eles tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor e perceber o potencial da equipe de Língua portuguesa do colégio.

Agora, eles deveriam fazer uma revisão de seu plano, porém de modo mais aprofundado. Tomando como base a leitura do capítulo 5 de *Estratégias de Leitura*, referente ao que fazer antes do ato de ler, todos revisaram o que tinham proposto para motivação em seus planos. A matriz era revisitada, uma vez que nem sempre o que os professores haviam preparado estava diretamente relacionado à habilidade que desejavam desenvolver.

Obviamente, o próximo capítulo de Solé a ser analisado foi o de número 6, no qual são descritas intervenções pedagógicas a serem feitas durante o processo da leitura. Mais uma vez a matriz foi um norte para essa análise, pois as práticas sempre deveriam estar em diálogo com os objetivos a serem alcançados. Ao chegar no processo de avaliação da leitura, assunto do capítulo 7, todos puderam aprimorar suas atividades, considerando todo o plano de aula descrito até então. A avaliação deveria ser mais formativa e um reflexo das ações anteriores a ela.

Os encontros presenciais foram sempre visando análise dos planos uns dos outros e orientações por parte do pesquisador e coordenador. Até mesmo a direção escolar envolveu-se no processo devido à movimentação causada no corpo docente durante as reuniões pedagógicas. Todos trabalhavam arduamente, buscando desenvolver as habilidades descritas na Matriz elaborada.

### **3.3 Prova diagnóstica de leitura**

Os planos de aula teriam uma função específica e não necessariamente seriam aplicados pelo professor que os elaborou mais diretamente. Isso se dá devido ao fato de que o pesquisador elaborou provas diagnósticas de leitura para que todos soubessem que habilidades deveriam ser trabalhadas prioritariamente em cada um dos anos do Fundamental. Sendo assim, a regulação das aprendizagens e a gestão por Resultados estava em foco.

Mais uma vez, a Matriz, além de norteadora dos planos de aula, foi a referência para a elaboração de avaliações diagnósticas. Algumas das questões foram produzidas pelo próprio pesquisador e outras foram adaptadas de outras provas, tomando o cuidado para a citação de fonte e autoria. Cada exercício tinha como foco uma habilidade diferente. Isso facilitaria, mais adiante, o diagnóstico de quais habilidades deveriam ser desenvolvidas em cada turma.

Quintos e sextos anos fizeram a mesma prova. Sétimos e oitavos anos realizaram um modelo diferente. Infelizmente, os nonos anos não puderam ser inclusos no trabalho por não haver autorização da direção do colégio. Esses modelos foram pensados, tendo em vista a maturidade dos alunos, e o ano em que se encontravam. Antes de sua aplicação, o pesquisador pediu a todo o corpo

docente que fizesse uma leitura crítica das provas, até mesmo para correções de possíveis equívocos ou incoerências – sempre tomando a matriz como referência.

As provas dos quintos e sextos anos foi organizada da seguinte maneira:

| Habilidades avaliadas nesta prova |  |
|-----------------------------------|--|
| QUESTÕES                          | HABILIDADES  |
| 1.                                | Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos.  |
| 2.                                | Estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos de um texto.  |
| 3.                                | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.   |
| 4.                                | Inferir informação implícita em um texto.  |
| 5.                                | Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.   |
| 6.                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar o tema e/ou a tese de um texto.</li> <li>➤ Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</li> </ul>   |
| 7.                                | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.   |
| 8.                                | Localizar informações explícitas em um texto.  |
| 9.                                | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.  |
| 10.                               | Localizar informações explícitas em um texto.  |
| 11.                               | Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção.  |
| 12.                               | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.  |
| 13.                               | Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção.  |
| 14.                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer relação entre os recursos verbais e não-verbais em um texto construído com linguagem mista.</li> <li>➤ Inferir informação implícita em um texto.</li> </ul> |

**Leia o texto para responder às questões de 1 a 4:**

Uma grande Águia, saindo do seu ninho no alto de um penhasco, num fulminante voo rasante e certo, capturou uma ovelha e a levou presa às suas fortes e afiadas garras.

Uma Gralha, que a tudo testemunhara, tomada de inveja, decidiu que poderia fazer a mesma coisa.

Assim, ela voou para o alto e tomou impulso. Então, com grande velocidade, atirou-se sobre uma Ovelha com a intenção de também carregá-la presa às suas garras, como antes fizera sua concorrente.

Ocorre que suas garras, pequenas e fracas, acabaram por ficar embaraçadas no espesso manto de lã do animal, e isso a impediu inclusive de soltar-se, e embora o tentasse com todas as suas forças, foi em vão todo seu esforço.

O Pastor das ovelhas, vendo o que estava acontecendo, capturou-a. Feito isso, cortou suas penas, de modo que não pudesse mais voar.

À noite a levou para casa e entregou como brinquedo para seus filhos.

"Que pássaro engraçado é esse?", perguntou um deles.

**"Ele é uma Gralha meus filhos. Mas se você lhe perguntar, ele dirá que é uma Águia."**

1 – No trecho "O Pastor das ovelhas, vendo o que estava acontecendo, capturou-a", o termo em destaque refere-se à:

- a) águia
- b) gralha
- c) garra da gralha

- d) ovelha
- e) penas.

2 – A gralha não conseguiu carregar a ovelha porque:

- a) a ovelha era muito grande e pesada.
- b) a lã da ovelha era muito embaraçada.
- c) as garras da gralha ficaram presas à lã.
- d) as garras da gralha eram fracas e finas.
- e) a gralha não tinha garras grandes.

3 – A complicação da história se dá a partir do momento que:

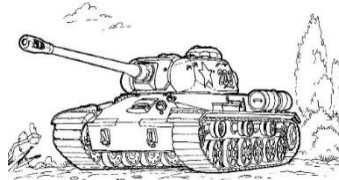
- a) a ovelha é levada pela águia que mostra-se muito sábia.
- b) a gralha pensa que pode fazer o mesmo que a águia.
- c) as garras da gralha se enroscas na lã da ovelha.
- d) a gralha começa a dizer que é uma águia poderosa.
- e) o pastor dá a gralha a seus filhos dizendo que é uma águia.

4 – Se quiséssemos dar uma moral para a história acima, ela seria assim:

- a) Não devemos permitir que a ambição nos conduza para além dos nossos limites.
- b) A inveja nos leva a situações embaraçosas e constrangedoras.
- c) Nunca subestime o seu poder. Quem espera sempre alcança seus objetivos e sonhos.
- d) O apressado se desespera e acaba criando para si situações intimidadoras.
- e) Nunca dê as costas para alguém; o inimigo sempre quer carregá-lo.

5 – Se você estivesse em uma guerra e acabasse implorando para que seu inimigo parasse de atacá-lo, por meio de um bilhete qual das frases a seguir não atenderia ao seu propósito?

- a) Piedade, não atire!
- b) Misericórdia!! Paz!!
- c) Piedade não, atire!
- d) Paz e misericórdia!
- e) Paz! Não atire!



6 – Observe o cartaz



A intenção do cartaz é:

- a) estimular os pais a trazerem paz e alegria à família.
- b) incentivar a denúncia de casos de violência contra a mulher.
- c) desenvolver a criatividade das crianças por meio dos desenhos.
- d) mostrar como é importante ter um pai na família.
- e) denunciar os pais que batem nos seus filhos sem motivo.

**Leia o texto e responda às questões de 7 a 11**

### Por que choramos?

*O choro pode ter vários significados diferentes: alegria ou dor, vitória ou derrota, heroísmo ou fraqueza. Tudo depende da cultura, da época e do sexo de quem derrama lágrimas.*

De tempos em tempos, os índios tupi-guaranis, que habitam o centro-sul do Brasil, deixam a aldeia onde estão estabelecidos e seguem para o leste, em busca da Terra sem Males – um lugar onde, segundo a tradição, não existe morte. Conta um relato antropológico da primeira década do século XX que, certa vez, um dos índios mais velhos da tribo desatou a chorar e não parou mais. Ele havia sonhado que o grupo devia abandonar imediatamente a aldeia. A emoção do velho com a proximidade da partida fez com que todos se comovessem e chorassem juntos. A choradeira, de horas a fio, teve conotação de despedida, mas também foi um sinal de solidariedade e integração do grupo.

Do ponto de vista fisiológico, as lágrimas comovidas dos tupi-guaranis são praticamente as mesmas que você derrama quando está cortando uma cebola e fica com os olhos irritados. Elas não passam de gotinhas produzidas pela glândula lacrimal e formadas por três camadas: uma película de gordura, mais externa, envolvendo o recheio de água, que fica sobre um filete de muco. São assim também as lágrimas lubrificantes ou basais, que servem para umedecer, nutrir e limpar a córnea, fabricadas numa média de 1 ou 2 microlitros por minuto (1 microlitro equivale a 1 litro dividido por um milhão). Mas há alguma diferença entre as lágrimas com função lubrificante, as que surgem como reflexo a um cisco, e as lágrimas emocionais, como as derramadas pelos índios?

Sim, há. O que mais intriga os cientistas em nossos dias é justamente esse terceiro tipo, exclusivo dos seres humanos: as lágrimas que são vertidas quando choramos para expressar algum sentimento. Ao contrário das basais e das reflexas, que têm um propósito bem definido, tais lágrimas não trazem nenhum benefício especial para a córnea ou para a superfície ocular. “Por que, então, o olho, motivado por uma emoção qualquer, produz uma secreção?”, pergunta o oftalmologista espanhol Juan Murube Del Castillo, da Universidade de Alcalá, em Madri. A hipótese mais plausível, segundo ele, é que o choro tenha surgido antes da linguagem falada, como uma expressão mímica para comunicar dor.

“O homem já havia esgotado os recursos faciais – como movimentos musculares de levantar a sobrancelha ou de morder os lábios – para revelar estados anímicos de curiosidade, surpresa ou medo, por exemplo”, diz Murube. “Precisava escolher uma nova expressão no rosto para dizer ao outro que sentia dor. As lágrimas foram a melhor escolha.”

(...)

Segundo Murube, as lágrimas podem ser identificadas, em linhas gerais, como “pedidos de ajuda” (dor física, medo, raiva, humilhação, solidão, tristeza) ou como “oferecimento de ajuda” (solidariedade, entrega religiosa, amor passionai, amor humanitário, lembranças sentimentais, alegria). “O choro de pedido de ajuda pode ter surgido entre os seres humanos há uns 50 000 anos (...), diz Murube. Milênios mais tarde, apareceu o choro de doação de ajuda, que requeria estados psíquicos mais evoluídos e, sobretudo, empatia – a faculdade mental e emocional de se colocar no lugar do outro.



7 - Em “um dos índios mais velhos da tribo **desatou** a chorar”, a palavra em negrito significa

- a) começar. d) soltar  
b) decidir. e) parar.  
c) resolver.

8 - A lágrima é composta de três camadas. Uma delas é

- a) o cílio. d) a gordura.  
b) o cisco. e) a pálpebra  
c) a córnea.

9 - O texto que você leu:

- a) ensina como usar cebolas para chorar. c) informa sobre porque choramos.  
b) fala dos mecanismos que controlam o choro. d) mostra como choramos.  
e) descreve como devemos chorar

10 - O texto cita a hipótese mais aceita para o choro emotivo dos seres humanos. Essa hipótese é de que choramos para

- a) comunicar dor. c) nutrir a córnea.  
b) limpar a córnea. d) umedecer os olhos.

11 - Em “...um dos índios mais velhos da tribo desatou a chorar e não parou mais. **Ele** havia sonhado que o grupo devia abandonar imediatamente a aldeia.”, a palavra grifada está substituindo...

- a) choro. c) índio.  
b) grupo. d) tribo.

12 – Leia os textos

### Texto 1



## Texto 2



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6966

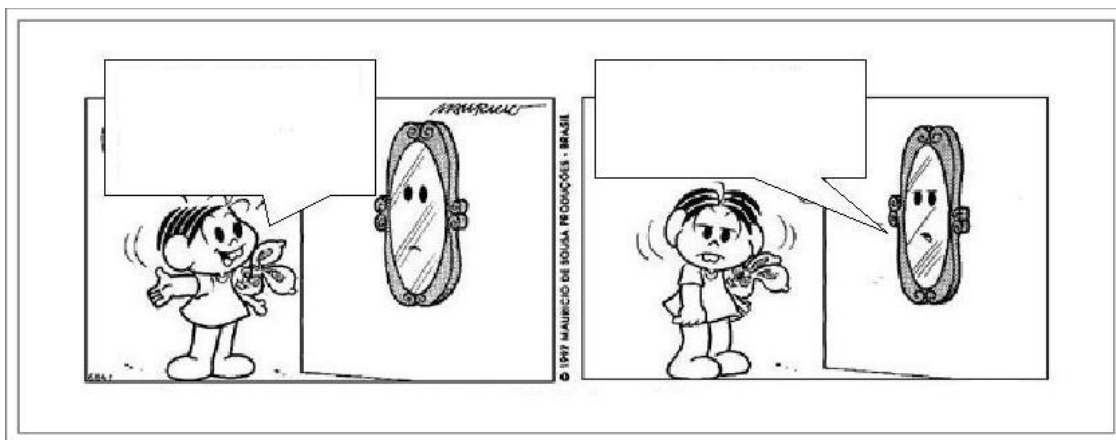
Os dois textos tratam da

- necessidade de desmatar para ter um progresso.
- preocupação com o desmatamento.
- riqueza das belezas naturais do brasil.
- vegetação típica das terras indígenas e rurais.
- espécies de vegetação em extinção.

13 – A respeito da fala do personagem Chico Bento, podemos dizer que:

- ela é característica do caipira.
- ela está de acordo com a norma-padrão.
- ela não é adequada para a situação.
- ela nunca pode ser utilizada.
- ela pode aparecer em textos escolares.

14- Observe a tirinha sem as falas dos balões



A partir do contexto e das pistas dadas pelas imagens, poderíamos completar o primeiro balão com a seguinte fala:

- Bom dia!! Hoje, vamos brincar a manhã inteira!!

- b) Você sabe se a minha amiga já chegou? Estou muito ansiosa!
- c) Espelho, espelho meu, existe alguém mais linda que do que eu?
- d) Você não consegue fazer nada que eu peço sem reclamar!!
- e) Sabia que eu resolvi trocar de espelho. Você já não reflete minha beleza!

Por sua vez, a avaliação de sétimos e oitavos, ficou como tabela abaixo:

| <b>Habilidades avaliadas nesta prova</b> |  |
|--|--|
| <b>QUESTÕES</b>                          | <b>HABILIDADES</b>   |
| 1.                                       | Inferir informação implícita em um texto.  |
| 2.                                       | Localizar informações explícitas em um texto.  |
| 3.                                       | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.  |
| 4.                                       | Inferir informação implícita em um texto.  |
| 5.                                       | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.   |
| 6.                                       | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.   |
| 7.                                       | Distingue fato de opinião.   |
| 8.                                       | Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.   |
| 9.                                       | Identificar o tema e/ou a tese de um texto.  |
| 10.                                      | Inferir informação implícita em um texto.  |
| 11.                                      | Estabelecer relação entre os recursos verbais e não-verbais em um texto construído com linguagem mista.  |
| 12.                                      | Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção.  |
| 13.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.</li> <li>➤ Identificar o tema e/ou a tese de um texto.</li> </ul>   |
| 14.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos.</li> <li>➤ Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção.</li> </ul> |

- 1 - Observe o cartaz abaixo e responda.



<http://www.maedecachorro.com.br/2009/03/otimos-cartazes-de-conscientizacao-ou-seriam-otimas-estampas-decamisetas.html>

O cartaz divulga as ações do S.O.S – Vida Animal. Esta Organização se preocupa com

- a) os amigos dos animais.
- b) os animais abandonados pelo homem.
- c) os homens abandonados pelos animais.
- d) a amizade entre o homem e o animal.
- e) a amizade entre cães e gatos.

2 – Leia o texto

### **O namoro na adolescência**

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. A condição da mulher. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família. O argumento que defende essa ideia é

- a) a família é o anteparo das frustrações.
- b) a família tem uma relação harmoniosa.
- c) o adolescente segue o exemplo da família.
- d) o apoio da família dá segurança ao jovem.
- e) uma família instável é uma dose de leão.

3 – Compare os dois textos a seguir:

#### **Texto I**

#### **Sem-proteção Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa**

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

**Texto II****Perda de Tempo**

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne. 23% lavam o rosto várias vezes ao dia 21% usam pomadas e cremes convencionais 5% fazem limpeza de pele 3% usam hidratante 2% evitam simplesmente tocar no local 2% usam sabonete neutro (COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são:

- a) semelhantes.
- b) divergentes.
- c) contrários.
- d) complementares.
- e) explicativos.

**Leia o poema e responda às questões 4 e 5:**

**POEMA DE DUAS MÃOZINHAS**

"E aquelas mãozinhas,  
tão leves,  
tão brancas,  
riscavam as paredes,  
quebravam os bonecos,  
armavam castelos de areia na praia,  
viviam as duas  
qual João mais Maria.  
À boca da noite  
O Cata-piolhos  
Rezava baixinho:  
"Pelo sinal  
da Santa Cruz  
livre-nos Deus  
Nosso Senhor".  
E aquelas mãozinhas  
Dormiam unidinhas  
Qual João mais Maria.  
"Dedo-mindinho,  
São vizinho,  
O Pai-de-todos,  
São Fura-bolos,  
Cata-piolhos,  
Quede o toicinho?  
— o gato come."  
Nas noites de lua

Cheinhas de estrelas,  
São Fura-bolos  
Contava as estrelas...  
O Pai-de-todos  
cuidava dos outros:  
nasciam berrugas  
no Cata-piolho.  
E aquelas mãozinhas  
Viviam sujinhas  
Qual João mais Maria...  
Um dia (que dia!).  
O Dedo-mindinho  
Feriu-se num espinho...  
E à boca da noite  
O Cata-piolhos deixou de rezar;  
e João mais Maria, juntinhos,  
ligados, pararam em cruz cobertos de fitas  
que nem dois bonecos  
sem molas, quebrados...  
Quem compra uma boneca da loja de deus?

(Jorge de Lima, *Poesia Completa*. Vol. 1 p. 133-13)

**4 - A comparação entre as mãos e certas personagens infantis leva em consideração**

- a) o formato
- b) o tamanho
- c) a beleza
- d) a união
- e) a inteligência

5 - De acordo com o contexto, o emprego frequente de diminutivos tem relação, principalmente, a ideia de

- a) delicadeza
- b) pequenez
- c) descaso
- d) ironia
- e) desprezo

Leia a crônica para responder às questões 6

**O ÚLTIMO A ENTRAR**

Só são permitidos seis em pé; como é que já haviam entrado sete naquele ônibus de fim de linha em Londres? É que o trocador não tinha visto.

O chofer viu, no momento de dar a partida:

- Tem um sobrando aí atrás.

E não deu partida. O trocador contou os passageiros em pé: é verdade, estava sobrando um. Qual? Naturalmente, o que entrara por último.

- Quem é que entrou por último?

O diabo é que haviam entrado todos praticamente ao mesmo tempo.

- Um dos senhores tem que descer.

Cada um olhou para os demais, esperando que alguém se voluntariasse. Ninguém se mexeu.

- Como é? Alguém tem que sair.

O chofer veio de lá, em auxílio ao colega. Fez uma preleção sobre o cumprimento da lei, ninguém se comoveu.

- Vamos chamar um guarda – sugeriu ao trocador.

Sairam do ônibus, cada um para o seu lado, à procura de um guarda.

Um velhinho, alheio ao impasse, entrou muito lépido no ônibus, aumentando para oito o número de passageiros em pé. Em pouco voltava o chofer, acompanhado de um guarda. O guarda foi logo impondo respeito:

- Salte o último a entrar.

O bom velhinho não vacilou: com autoridade não se brinca. Sem querer saber por que, do jeito que entrou, ele tornou a sair. O chofer, secundando com um olhar vitorioso a decisiva atuação do guarda, foi se aboletar de novo ao volante. Não sem uma última olhada pelo espelhinho sobre os passageiros em pé, um, dois, três, quatro, cinco, seis, ué, que história é essa? Continuavam sendo sete?

- Ainda tem um sobrando.

E veio de lá, disposto a conferir. Não tinha dúvida: voltaram a ser sete.

- Um vai ter que sair.

Os passageiros continuaram firmes – cada um plenamente de acordo, desde que fosse outro a sair. Um deles, já irritado, e por estar mais perto da porta, cometeu a imprudência de deixar o ônibus para buscar de novo o guarda, que já ia longe. Os outros sugeriram ao chofer:

- Aproveita agora. Só tem seis, toca o ônibus.

Faltava o trocador, que ainda não havia voltado. O chofer convocou às pressas outro trocador nas imediações, que a companhia costumava deixar de plantão no fim da linha:

- Entra aí e vamos embora, que já estou atrasado.

O novo trocador assumiu o posto, e quando o ônibus já ia arrancando, deu com o velhinho ali firme junto ao poste:

- E o senhor?

- Esperando ônibus.

- Então entre.

O velhinho entrou, o ônibus partiu.

(Fonte: SABINO, Fernando. *Cara ou coroa?* São Paulo, Editora Ática, 2000.)

6 - Qual o problema enfrentado pelo motorista do ônibus no início da crônica

- a) O ônibus estava sem um trocador.

- b) O ônibus não podia partir enquanto houvesse passageiros em pé.
- c) Havia mais passageiros em pé do que o permitido.
- d) Alguns passageiros estavam causando tumulto dentro do ônibus.
- e) O ônibus não conseguia se movimentar por conta do excesso de passageiros.

**7-** Qual dos trechos da crônica indica uma opinião?

- a) “Entra aí e vamos embora que já estou atrasado.”
- b) “O bom velhinho não vacilou: com autoridade não se brinca.”
- c) “Aproveita agora. Só tem seis, toca o ônibus.”
- d) “Um velhinho (...) entrou muito lépido no ônibus (...)”
- e) “O chofer veio de lá, em auxílio ao colega.”

**8-** Leia o diálogo abaixo e responda

No meio da pescaria o filho, o filho consegue fisgar um peixe enorme. Ele estava num êxtase de felicidade e aí o pai disse:

-Você tem que devolvê-lo à água, filho.

O menino logo responde:

- Mas, papai!!! Ele queria mesmo era levá-lo para casa.

Na fala do garoto, o autor usou três vezes o ponto de exclamação para

- a) reforçar o uso da exclamação na frase.
- b) mostrar a indignação e a surpresa do garoto.
- c) ficar claro que o garoto estava gritando.
- d) nenhuma das alternativas anteriores.

**9 -** Leia este poema de Pablo Neruda.

LXIII

Como se combina com os pássaros a  
tradução de seus idiomas?

Como dizer à tartaruga  
que a supero em lentidão?

Como perguntar à pulga  
qual seu recorde de saltos?

E que devo dizer aos cravos

agradecendo-lhes o perfume?

NERUDA, Pablo. Livro das perguntas. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

O poema é estruturado em quatro perguntas sobre um mesmo assunto. Pelo assunto comum às perguntas que o eu poético se faz, podemos entender que o tema do poema é

- a) a superioridade do animal racional em relação aos demais seres vivos.
- b) a preservação da riqueza natural que a fauna e a flora proporcionam.
- c) a falta de harmonia entre os seres humanos e a natureza.
- d) a impossibilidade de comunicação do homem com os bichos e as plantas.
- e) a necessidade de aprendermos a nos comunicar com bichos e plantas.

Leia a tirinha e responda às questões 10 e 11.



68

10 - Infere-se do 2º quadrinho da tirinha que

- A) a TV é uma forma de entretenimento passivo para a personagem.
- B) a TV tem poder hipnótico sobre Calvin e sobre outros adolescentes.
- C) Calvin não tem consciência da alienação gerada pela TV às pessoas.
- D) Calvin tem consciência de que está sujeito a ser manipulado.
- E) Calvin não acredita na manipulação dos comerciais de TV.

11 – A expressão facial de Calvin, no 2º quadrinho busca dar ao personagem:

- a) um ar de superioridade.
- b) um caráter intelectual.
- c) uma simplicidade ante à TV.
- d) um aspecto de desprezo.



e) uma atitude ambiciosa.

12 - Observe a tirinha



SOUZA, Maurício de. [Chico Bento]. *O Globo*, Rio de Janeiro, Segundo Caderno, 19 dez. 2008, p.7.

O personagem Chico Bento pode ser considerado um típico habitante da zona rural, comumente chamado de “roceiro” ou “caipira”. Considerando a sua fala, ela é confirmada primordialmente pela

- transcrição da fala característica de áreas rurais.
- redução do nome “José” para “Zé”, comum somente nas comunidades rurais.
- emprego de elementos que caracterizam sua linguagem como informal.
- escolha de palavras ligadas ao meio rural, inexistentes nos meios urbanos.
- utilização da palavra “coisa”, pouco frequente nas zonas mais urbanizadas.

13 – Observe as teses defendidas em cada um dos textos.

| VOCÊ É A FAVOR DE CLONES HUMANOS?   |  |
|---|--|
| TEXTO 1   | TEXTO 2  |
| <p>Você é a favor de clones humanos?</p> <p>“Sou contra. Engana-se quem pensa que o clone seria uma cópia perfeita de um ser humano. Ele teria a aparência, mas não a mesma personalidade. Já pensou um clone do Bon Jovi que detestasse música e se tornasse matemático, passando horas e horas falando sobre Hipotenusa, raiz quadrada e subtração? Ou o clone do Brad Pitt se tornando padre? Ou o do Tom Cavalcante se tornando um executivo sério e o do Maguilla estudando balé? Estranho, não? Mas esses clones não seriam eles, e, sim, a sua imagem em forma de outra pessoa. No mundo, ninguém é igual. Prova disso são os gêmeos idênticos, tão parecidos e com gostos tão diferentes. Os clones seriam como as fitas piratas: não teriam o mesmo valor original. Se eu fosse um clone, me sentiria muito mal cada vez que alguém falasse: ‘olha lá o clone da fulana’. No fundo, no fundo, eu não passaria de uma cópia.”</p> <p>Alexandra F. Rosa, 16 anos, Francisco Morato, SP. (Revista Atrévida nº 34)</p> | <p>O mundo tem de aprender a lidar com a realidade e com as inovações que acontecem. Ou seja, precisa-se sofisticar e encontrar caminhos para os seus problemas. Assistimos à televisão, lemos jornais e vemos que existem muitas pessoas que para sobreviver, precisam de doadores de órgãos. Presenciamos atualmente aqui no Brasil e também em outros países a tristeza que é a falta de doadores. A clonagem seria um meio de resolver este problema! (...)</p> <p>Fabiana C.E. Aguiar, 16 anos, São Paulo, SP</p> <p>CEREJA, William Roberto: MAGALHÃES, Thereza</p> <p>Cochar. Revista Atrévida, nº.34.2002.</p> |

A respeito das opiniões defendidas nos textos, podemos dizer que são:

- a) complementares
- b) científicas.
- c) preconceituosas.
- d) polêmicas
- e) divergentes.

**14** – Leia o texto.

### **Jornal do Brasil pôs o ovo em pé para falar sobre cultura**

O Jornal do Brasil deixou de ser impresso neste mês, vítima de sucessivas crises financeiras. Agora só pode ser lido pela internet. Pouca gente poderia imaginar que um dos periódicos mais importantes e influentes da história do País sumiria das bancas. Menos ainda em 15 de setembro de 1960, quando estreou o seu famoso Caderno B. Idealizado pelo poeta Reynaldo Jardim, a novidade trazia uma forma diferente de falar sobre cultura. A ideia – que hoje parece óbvia, mas que soou revolucionária – era reunir num único caderno as reportagens sobre artes e espetáculos. Os textos tratavam de artes plásticas, música, literatura, cartuns. Por suas páginas, revezaram-se nomes como Drummond, Clarice Lispector, Henfil, Zózimo Barroso do Amaral, Fernando Sabino, Ziraldo. Como resultado, o Caderno B inspirou todos os suplementos culturais que surgiram dali para frente. O caderno tornou-se um padrão para o jornalismo brasileiro. “Hoje, não há jornal que não tenha o seu Caderno B”, diz o poeta Ferreira Gullar.

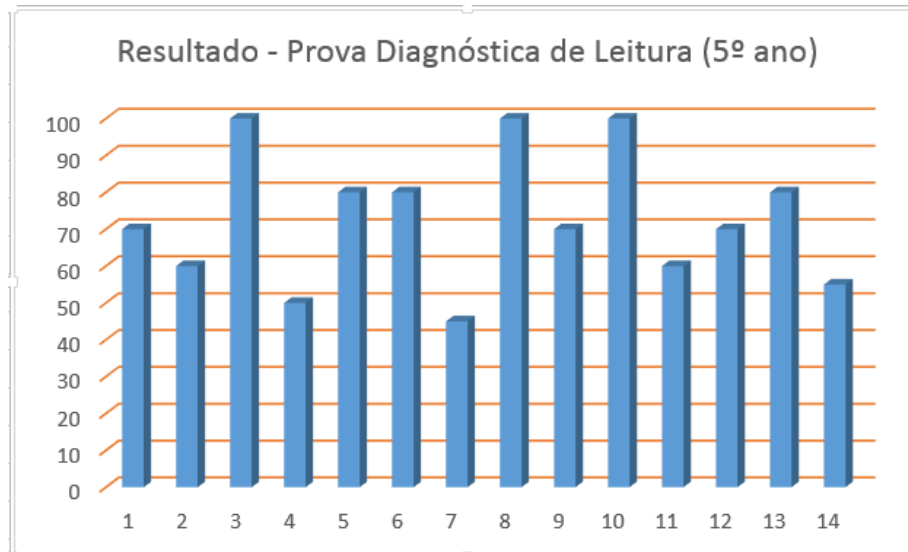
Brasil. Almanaque de cultura popular. Ano 12 setembro de 2010.

A palavra ou expressão que retoma o termo “Jornal do Brasil” no texto é

- a) “caderno b”.
- b) “o caderno”.
- c) “um dos periódicos”.
- d) “suplementos culturais”
- e) “a novidade”

Após a correção das provas, os professores deveriam fazer uma levantamento dos resultados para que soubessem qual plano aplicar em cada um dos anos. Sendo assim, as aulas foram personalizadas considerando as dificuldades de cada um dos alunos. Para facilitar o trabalho, entretanto, o parâmetro tomado para aplicação das ações foi por ano e não por turma. Seria mais interessante fazer o atendimento mais personalizado possível, porém era exigência da escola que as mesmas aulas fossem aplicadas em todas as turmas de um mesmo ano, para que não houvesse reclamações, especialmente entre os pais, na comparação do trabalho de uma turma com outra. A seguir serão apresentados os gráficos que descrevem os resultados. Todos eles são construídos na relação questão da prova e número de alunos que a realizaram com êxito.

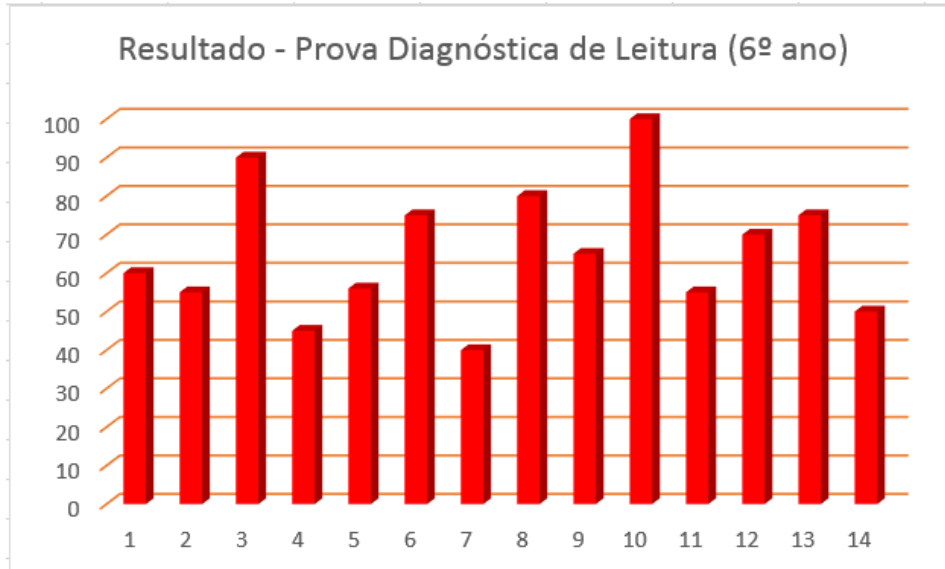
Com os quintos anos (total de 120 alunos) o resultado foi o seguinte:



As habilidades com menor desempenho nos quintos anos foram:

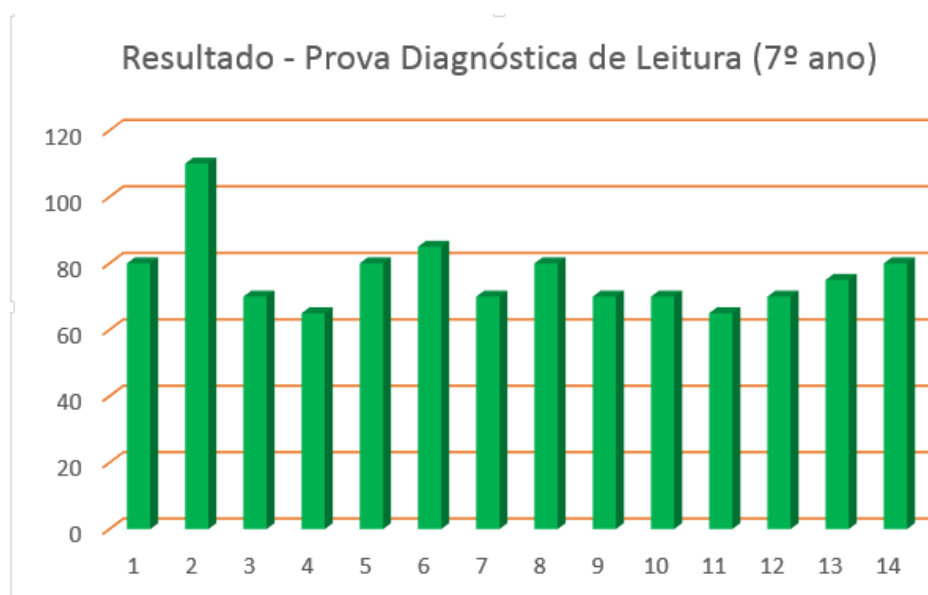
- Estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos de um texto.
- Inferir informação implícita em um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção.
- Estabelecer relação entre os recursos verbais e não-verbais em um texto construído com linguagem mista.
- Inferir informação implícita em um texto.

Para a mesma prova, com os sextos anos (total de 127 alunos), temos os números:



Os sextos anos obtiveram os mesmos resultados que os quintos anos, porém em todas as habilidades de leitura houve uma queda no rendimento dos alunos. A conclusão a que se chegou nessa prova é a de que entre um ano e outro pouco se fez para desenvolver as estratégias mencionadas e que em relação ao Fundamental I, os alunos estavam tendo mais oportunidades de desenvolverem a leitura em todas as habilidades referidas na Matriz.

Por outro lado, ao analisar os resultados sétimos anos (total de 130 alunos), algumas habilidades apresentam significativas mudanças quanto ao rendimento, conforme tabela abaixo:

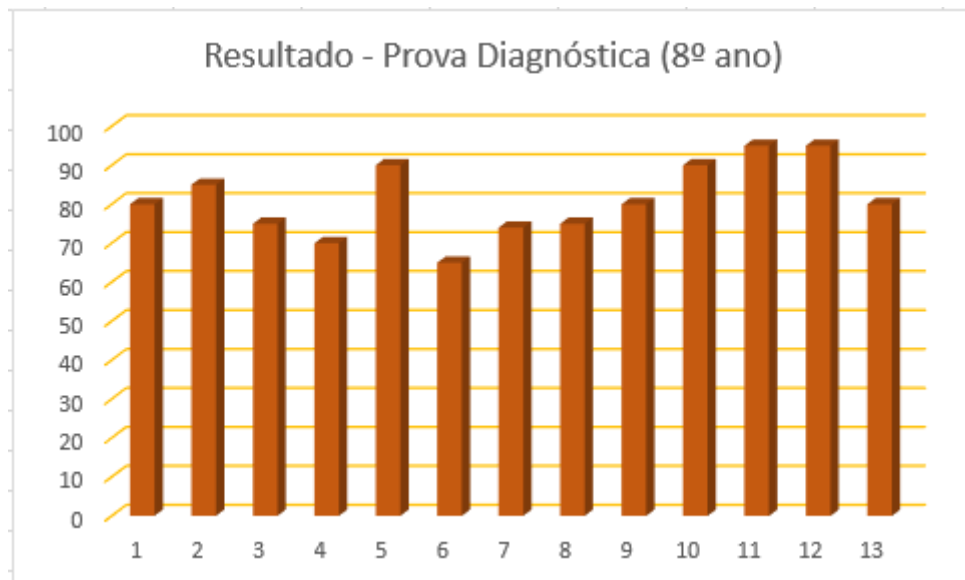


Podem ser feitas várias leituras a partir da melhoria nos resultados. Talvez a mudança de um professor para outro tenha influência, o perfil da turma é

diferenciado, entre outros fatores. Resultados numéricos em Educação não podem ser tomados como o único parâmetro de análise, apesar de serem mais concretos. Nessas turmas de sétimos anos, é perceptível a dificuldade dos alunos nas seguintes habilidades:

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
- Inferir informação implícita em um texto.
- Distingue fato de opinião.
- Estabelecer relação entre os recursos verbais e não-verbais em um texto construído com linguagem mista.

Nos oitavos anos (total de 140 alunos), houve uma queda em relação aos sétimos anos:



Acredita-se que os oitavos obtiveram menores resultados, pois é nesse período que eles começam a entrar em contato de modo mais aprofundado com textos de opinião. Uma vez que nas séries anteriores não desenvolveram algumas habilidades, não tinham maturidade para lidar com textos cujos recursos expressivos e linguísticos sejam mais elaborados.

### 3.4 – A eficácia da Matriz

Todo o percurso percorrido até então trouxe a todos os educadores envolvidos no projeto uma visão mais ampliada do perfil de leitores com os quais

estão lidando. Tomando a matriz como um documento direcionador de quais habilidades desenvolver nos alunos, o ensino de leitura ganhou mais destaque e relevância para os professores.

Como proposto pelo pesquisador, esse documento seria um guia para a elaboração de provas e de planos de ensino. E com o tempo, esse mesmo projeto trouxe aos professores de Língua Portuguesa uma outra visão sobre a leitura. Sem deixar de mencionar que, com isso, a equipe se aproximou ainda mais, já que devem a partir de agora aplicar os planos produzidos por eles em conjunto para que possam atacar as dificuldades apontadas pela prova diagnóstica.

Todo o processo de análise e construção da matriz ganhou repercussão em toda a rede de colégios da qual o pesquisador atua como coordenador. A motivação dos educadores e até mesmo dos alunos ao envolverem-se com a leitura ganhou visibilidade e com isso, a matriz foi divulgada para outros 17 colégios. Muitos desses colégios replicaram todas as atividades e puderam ter resultados satisfatórios.

Os planos de aula poderão ser revisitados mais uma vez. Cada ano do Fundamental II terá a oportunidade de superar suas dificuldades. Por outro lado, o professor, enquanto mediador, poderá, por meio da avaliação formativa e processual, acompanhar o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Em algumas turmas, onde o resultado da prova diagnóstica já foi apresentado e as ações começaram a ser executadas os alunos estavam mais motivados para com aulas e os professores também, uma vez que agora tinham um melhor direcionamento para sua prática.

Em suma, a matriz cumpriu seu papel de guia para o ensino de leitura. Proporcionou também uma espécie de “leitura crítica” sobre o ensino de leitura e sobre as práticas adotadas para isso. Em um segmento cujos esforços não se voltam tão fortemente, um documento como o elaborado por meio desta pesquisa trouxe mais dinamicidade e identidade ao Ensino Fundamental II no colégio em que foi executado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A maior preocupação do professor na atualidade deve ser mostrar aos seus alunos a funcionalidade de suas aulas e como o conteúdo apreendido em sala pode

ser significativo em sua prática cotidiana. O velho questionamento “ para que eu devo aprender isso? ” deve ser respondido para atender aos anseios, especialmente de jovens que já não aprendem pelos mesmos paradigmas educacionais de outrora.

Quando se trata de leitura, que na maioria das vezes é encarada como uma atividade passiva e entediante, é mais do que imperativo criar estratégias para desenvolver habilidades que denotem a relevância de saber ler e interpretar. Esse é um grande desafio, posto a todos os professores, mas que cabe em sua maioria, aos educadores da língua materna – que nem sempre estão dispostos a mudanças como essas.

A matriz, entretanto, conseguiu ampliar o repertório do pesquisador que, enquanto coordenador, pode exercer influência positiva sobre outros. Ela conseguiu atender aos propósitos de promover uma regulação das aprendizagens e a gestão por resultados com a elaboração e análise das provas diagnósticas. Além disso, ela contemplou muitos aspectos do ensino de língua portuguesa e da pedagogia ao atrelar às habilidades questões de análise linguística, variação, e estratégias cognitivas para uma leitura competente.

Automaticamente, com o tempo, as ações tomadas a partir dos resultados poderão surtir efeitos positivos. A intenção do projeto é acompanhar mais de perto as ressonâncias da matriz de leitura e ampliá-la para o Ensino Fundamental I, garantindo uma linha de continuidade em todo o segmento, dos anos iniciais aos finais. Ao mesmo tempo, essa continuidade deverá tomar como respaldo o que se espera no Ensino Médio quanto à leitura, para que haja diálogo no ensino dessa prática.

Somado a isso, o pesquisador tem por intuito dar suporte aos professores que aderirem à matriz como base para a elaboração de provas e planos, sempre para motivá-los a continuar fazendo uma autoanálise, buscando aprimorar seus métodos e até mesmo ampliando seu aporte teórico com o objetivo de traduzi-lo para a sala de aula – necessidade emergente na pedagogia da contemporaneidade. Como bem exposto por Bortoni – Ricardo (2010):

Todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora quando eles têm acesso a uma Pedagogia da Leitura, fazem melhor aproveitamento de suas estratégias e melhoram o trabalho pedagógico (p.16)

A matriz de referência construída a partir deste trabalho pode ser um dos passos rumo a uma “Pedagogia da Leitura”. Talvez ela seja um norte para professores de outras áreas desenvolverem um trabalho com a leitura, e conseqüentemente interdisciplinar. São possibilidades, mas educação é feita de hipóteses e sua comprovação compostas de erros e acertos. No entanto, é nesse processo de construção que leitores competentes e agentes de uso consciente da língua são formados e atuam para o bem da sociedade em que vivem.



## REFERÊNCIAS

- BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. Paulo: Contexto: 2010
- BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2011
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2.ed. - Rio de Janeiro : Lucerna, 2005
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.
- MARTINS, I. **A literatura no ensino médio. Quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papyrus, 1998.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo Parábola, 2009
- \_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- TRAVAGLIA, L.C. **Gramática: ensino plural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, A. **A Prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.\_\_\_\_\_. **Como ensinar e aprender competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010