

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADES COM IMPLÍCITOS

Suellen Gomes da Silva Correia

Rio de Janeiro

2022

SUELLEN GOMES DA SILVA CORREIA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADES COM IMPLÍCITOS**

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Letras na habilitação
Português/Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini

CIP - Catalogação na Publicação

G633f Gomes da Silva Correia , Suellen
A formação de leitores na educação básica: uma proposta de atividades com implícitos. / Suellen Gomes da Silva Correia . -- Rio de Janeiro, 2022. 39 f.

Orientador: Mônica Tavares Orsini .
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2022.

1. Formação de leitores na educação básica . 2. Ensino de leitura . 3. Ensino de pressupostos e subtendidos . I. Tavares Orsini , Mônica , orient. II. Título.

Dedico este trabalho ao meu pai Levy da Silva Correia que trabalhou incansavelmente para me proporcionar uma boa educação. Ele teve empregos que o impediam de dormir e até de ver a família, mas foram esses empregos que me trouxeram até aqui. Reconheço, agradeço e valorizo a vida de meu pai e suas longas noites sem dormir, porque, segundo ele, “dinheiro gasto em livros nunca é dinheiro gasto, mas sim um investimento”.

Obrigada por investir e acreditar em mim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado o sopro de vida, e ao seu Espírito Santo, por me consolar e ser presente de forma sobrenatural em todas as áreas da minha vida.

Aos meus pais, Elenilda Gomes e Levy da Silva que, mesmo não tendo o ensino superior, fizeram eu me tornar a primeira pessoa da família a se formar em uma universidade pública.

Ao meu filho, Éron Gomes, que nos seus primeiros anos de vida, foi a minha maior motivação ao longo dos estudos.

À minha orientadora, Mônica Orsini que, com muita paciência e notável dom para ensinar, me orientou de forma admirável.

Aos meus amigos da graduação, Géssica Ramos, Caio Márcio, Vicle Alexandre, Lohane Neves, Emanuelle Menezes que foram minhas companhias nas alegrias e nas tristezas de uma vida universitária.

SUMÁRIO

Introdução	7
1. Pontos de partida	9
1.1 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de leitura	9
1.2 Letramento e níveis de letramento	13
1.3 A confirmação da ineficácia da escola: dos resultados do Saeb (2017) às práticas pedagógicas	14
2. Ensino de leitura	19
3. Os implícitos	22
3.1 Pressupostos	22
3.2 Subentendidos	25
4. Procedimentos metodológicos	27
4.1 Tipo de pesquisa	27
4.2 Os gêneros textuais	27
4.2.1 Os gêneros multimodais	28
5. Atividades de leitura de implícitos	30
5.1 Questões pré-textuais	29
5.2 Questões textuais	32
5.3 Questões pós-textuais	37
6. Considerações finais	30
Referências bibliográficas	40

INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho surgiu da minha experiência como monitora, durante a graduação, no pré-vestibular social *Samora Machel* e no Curso de Redação oferecido pelo Projeto CLAC/UFRJ (*Cursos de Línguas Abertas à Comunidade*), e da realização do estágio obrigatório realizado no Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro - IFRJ. Essas instituições, apesar de terem objetivos específicos e perfis de alunos muito diferentes, apresentaram uma semelhança em relação à dificuldade de os alunos interpretarem informações implícitas em textos referenciais e literários. Esse quadro reflete um problema enfrentado pelo professor de português, que se estende por todo o ensino fundamental e chega ao ensino médio, formando alunos com baixos rendimentos em leitura, já que, como colocado por Antunes (2008, p. 15), “a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios [...] artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos”.

Considerando as orientações de importantes documentos oficiais acerca do ensino de leitura (*Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Fundamental e Médio e a *Base Nacional Comum Curricular*), os dados apresentados pelo relatório Saeb de 2017 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e tomando como fundamentação teórica trabalhos sobre o processo de letramento e os níveis de leitura (cf. VAREJÃO, 2008; RODRIGUES, 2008; TRAVAGLIA, 2015), o presente trabalho tem como objetivo apresentar material didático inédito, que sirva de referência para professores e licenciandos do curso de Letras e que explore a capacidade do leitor de capturar informações implícitas em textos referenciais, seguindo a metodologia presente em Santos *et al.* (2012) e Tavares e Franco (2014), visto que, segundo Antunes (2008, p. 13), “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino”.

Neste contexto, esta pesquisa apresenta um caráter intervencionista, já que pretende propor uma ação pedagógica pensada a partir da real necessidade dos alunos, em diferentes ambientes escolares, sem, contudo, conter um caráter prescritivo e muito menos esgotar as possibilidades metodológicas para minimizar o problema de leitura apresentado. Com isso, espera-se aliar as reflexões teóricas sobre ensino de leitura à prática em sala de aula.

Esta monografia está organizada da seguinte forma: no capítulo 1 são apresentados os pontos de partida que embasam o presente trabalho: apresentação do que os documentos oficiais dizem sobre o ensino de leitura, dados sobre o nível de leitura dos estudantes do ensino médio, e descrição do processo de letramento e dos níveis de leitura. No capítulo 2,

abordamos a concepção de ensino de leitura com base nos textos de Santos *et al.* (2012) e Tavares e Franco (2014). No capítulo 3, discorremos sobre o conceito de implícitos, segundo Platão e Fiorin (2006). No capítulo 4, são apresentadas questões referentes à metodologia da pesquisa, considerando o tipo de pesquisa aqui utilizada e os gêneros textuais do presente trabalho. No capítulo 5, apresentamos uma proposta de atividades para trabalhar informações implícitas.

1. PONTOS DE PARTIDA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios da Constituição, a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, é extremamente importante que a escola desenvolva no aprendiz não só a capacidade de ler, mas também de compreender, refletir e se posicionar diante de qualquer texto, pois toda prática social a que o sujeito esteja vinculado exigirá dele tais capacidades.

Nesse sentido, ler abarca mais conhecimentos do que os de natureza propriamente linguística. Para educadores como Paulo Freire, por exemplo, a leitura não pode ser vista como mera decodificação do código linguístico. Precisa ser pensada, associada, vinculada ao conhecimento compartilhado de mundo que os usuários de uma dada língua têm. (FREIRE, 1982)

Em uma sociedade letrada, a interação é majoritariamente feita através de textos, dos mais variados tipos e gêneros. Assim, se mostra imprescindível que o aluno esteja capacitado para não só compreender qualquer tipo de texto, mas também interpretá-lo criticamente. Entretanto, na maioria das vezes, as aulas de língua portuguesa, cuja responsabilidade quanto ao ensino de leitura é maior, tendem a priorizar o ensino da gramática de forma totalmente descontextualizada do texto: “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas [...] para virar exercício” (ANTUNES, 2003, p. 31). Essa prática, contudo, não dialoga com as novas concepções de língua, gramática e texto. Além disso, não está em consonância com as orientações dos documentos oficiais a respeito do ensino de língua portuguesa, como “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que ratificaram a necessidade desse olhar sobre o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa para além da exclusividade dos conteúdos gramaticais” (SANTOS *et al.*, 2005 *apud* VAREJÃO, 2008, p. 53).

Na próxima seção, apresentaremos o que os documentos oficiais sobre a educação básica no Brasil dizem a respeito do tratamento que deveria ser dado à leitura na sala de aula.

1.1 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de leitura

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997) já reconhecem o fracasso escolar no que concerne ao ensino de leitura e apontam para uma reestruturação dessa área, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os PCN's representam um grande avanço ao considerar a linguagem "uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história" (1997, p. 22) e a língua, "um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade" (1997, p. 22).

O documento assume, assim, que produzir linguagem é produzir discursos, os quais manifestam-se linguisticamente por meio de textos, e os textos se organizam dentro de um determinado gênero. Logo, o professor deve desenvolver a capacidade leitora dos alunos em diversos gêneros textuais, pois "são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada." (1997, p. 23).

Dando prosseguimento à abordagem proposta no PCN do Ensino Fundamental, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para o Ensino Médio (2000) apresentam as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no decorrer dos três anos. Segundo o documento, espera-se que, ao final do Ensino Médio, o aluno desenvolva um conjunto de competências que, por sua vez, se materializam em habilidades cognitivas.

Quanto à competência representação e comunicação, o professor de língua portuguesa deve desenvolver habilidades como

confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. (PCN, 2000, p. 14)

No eixo investigação e compreensão, são o foco do professor as seguintes habilidades:

analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação, e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis); recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial; articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos. (PCN, 2000, p. 14)

Por fim, na competência contextualização sociocultural, o professor busca desenvolver nos alunos habilidades que os possibilitem

considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; (ii) Entender os

impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (PCN, 2000, p. 14-15)

Em diálogo com os documentos acima mencionados, a *Base Nacional Comum Curricular*, que assume o texto como a unidade central de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, propõe o ensino com base em quatro eixos, correspondentes às práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística. Por conseguinte, a BNCC (2017), articulada aos PCN's do ensino fundamental (1997) e do ensino médio (2000), também defende o ensino de diversos gêneros textuais em todos os eixos:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com *gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas*, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BNCC, 2017, p. 132) (Grifo meu)

O desenvolvimento de habilidades e competências de leitura é uma importante tarefa da escola, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos presentes na sociedade. Segundo os documentos oficiais, tais habilidades vão além da decodificação de palavras, quando se trata do texto escrito:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.” (PCN, 1997, p.41)

Além de pensar o ensino de leitura, é necessário acompanhar o desempenho dos alunos. Para tal, existe o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb) que é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. As avaliações são realizadas com base em matrizes e escalas referentes às seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Em relação à língua portuguesa, espera-se que os alunos tenham alcançado, ao final do Ensino Médio, certas habilidades, previstas na Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb. Optamos por transcrever a parte do documento que explica tais habilidades.

Procedimentos de leitura - Localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Implicações do suporte/gênero/enunciador na compreensão do texto - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Coerência e coesão no processamento do texto - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; identificar a tese de um texto; estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Varição linguística - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. (MATRIZ DO SAEB, p.3)

Portanto, competências leitoras eficientes não estão apenas relacionadas à alfabetização, mas sim ao processo de letramento, como colocado na BNCC (2017, p. 63): “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.”

Apesar da BNCC incluir ao componente Língua Portuguesa a “ampliação dos letramentos”, o documento não explicita de forma clara o que são esses “letramentos” e nem quais são as práticas eficientes para se alcançar tal ampliação. Dessa forma, o presente trabalho, entendendo a legalidade da prática do letramento e a pouca formação do professor para executar essa tarefa, busca apresentar uma proposta de atividade a ser aplicada em turmas do final do Ensino Médio, implementando uma metodologia de ensino de leitura que cumpra o papel de, efetivamente, ensinar o aprendiz a ler não só o que está na superfície do

texto, mas também o não dito, isto é, as informações implícitas no texto. Na próxima seção, trataremos do conceito de letramento e seus níveis.

1.2 Letramento e níveis de letramento

A respeito do ensino de leitura, Soares (2009) ressalta a mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país: passamos da mera aquisição da "tecnologia" do ler e do escrever à necessidade de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Tal mudança resultou no surgimento do termo letramento, cujo significado diverge do termo alfabetização.

Segundo a autora, estar alfabetizado é o estado de quem domina a “tecnologia” do ler e escrever; já o termo letramento traduz a habilidade do indivíduo de executar uma prática social de leitura e de escrita, estando ele imerso no mundo da escrita. Neste contexto, é através de um ensino para o letramento que a escola responde às novas exigências da sociedade, passando da mera decodificação de palavras para uma leitura que possibilita a compreensão ativa do texto.

Rodrigues (2008, p. 45) conceitua letramento como “estado/condição do indivíduo que sabe ler e escrever fazendo uso de suas práticas sociais”. O conceito de letramento, para Varejão (2008), implica a aquisição de tecnologias que permitam ao indivíduo envolver-se em práticas de leitura e de escrita que alteram seu estado ou condição em diversos níveis.

É consenso entre as autoras que, ao longo do processo de letramento, o estado/condição do indivíduo é alterado em níveis que, para serem aferidos e operacionalizados, se materializam em matrizes de competências e habilidades. Apresentamos abaixo a descrição sintética dos 5 níveis discutidos pelas autoras:

Nível 1 – no nível mais elementar, o leitor deve ser capaz de reconhecer as informações explícitas no texto, o seu tema, o objetivo, a estrutura e o gênero.

Nível 2 - o leitor deve ser capaz de compreender determinado trecho do texto, relacionar as informações nele contidas e fazer inferências de baixa complexidade.

Nível 3 – o leitor deve ser capaz de compreender as relações mais complexas entre as partes de um texto, utilizando-se de recursos linguísticos destinados à coesão e à coerência, como também fazendo escolhas lexicais e morfosintáticas que geram efeitos significativos.

Nível 4 – o leitor deve ser capaz de formular hipóteses com inferências de alta complexidade, identificar a opinião do autor do texto e compreender suas partes a partir da compreensão do todo e vice-versa; perceber os diferentes contextos de produção de textos sobre determinado

tema; analisar as diferentes formas, valores estéticos e ideológicos envolvidos na construção de textos.

Nível 5 - o leitor apresenta grande autonomia sobre o que lê, podendo recorrer aos seus conhecimentos mais complexos para compreensão total do texto; ele reconhece ironia, ambiguidade e sutilezas do autor, além de ser capaz de avaliar o que lê e de se posicionar criticamente.

A divisão em “níveis de letramento” evidencia a possibilidade de abordagem de um determinado nível e, ainda, a progressão entre eles; pois “não se passa de um nível para o outro sem dominar as habilidades já requeridas em um nível anterior.” (RODRIGUES, 2008, p. 46).

Em consonância com os níveis acima descritos, Rodrigues (2008) e Varejão (2008) afirmam que a capacidade de ler o que não está na superfície do texto (implícitos) está relacionada aos níveis de letramento 3, 4 e 5, conforme revelam os fragmentos transcritos abaixo.

[...] o leitor, ancorado em informações explícitas, é capaz de ler o não-dito. Por isso, espera-se dele, nesse caso, o nível de letramento 3.” (RODRIGUES, 2008, p. 49)

É preciso o reconhecimento das ideias, informações que advém da ideia central do texto, levando a um grau de inferência mais profundo. Logo, o nível de letramento em foco, nesse caso, é o de número 4.” (RODRIGUES, 2008, p. 49)

“NÍVEL 4 - Compreende as habilidades de: [...] b) utilizar alto nível de inferência, baseada no texto, para compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido; [...] d) compreender e usar ambiguidades” (VAREJÃO, 2008, p. 61)

“NÍVEL 5 - Compreende as habilidades de:[...] b) compreender e explicar linguagem sutil (ironia, por exemplo)” (VAREJÃO, 2008, p. 62)

Este estudo, que se configura em uma proposta para o ensino de leitura, na educação básica, pautada nas dificuldades de os alunos, observados nas experiências expostas na introdução deste trabalho, interpretarem informações implícitas em textos referenciais e literários, busca alinhar-se aos níveis de letramento, a fim de contribuir para uma prática orientada, sistematizada e adequada ao estágio de letramento em que o aprendiz se encontra.

1.3 A confirmação da ineficácia da escola: dos resultados do Saeb (2017) às práticas pedagógicas

Na discussão acerca de ensino de leitura, é imprescindível conceituarmos o termo *proficiência*, pois, “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção,

antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência” (PCN’s, 1997, p. 41).

A proficiência é, segundo o DICIO - Dicionário Online de Português, o “domínio num determinado campo; capacidade, habilitação.” Portanto, o termo, quando utilizado no campo de ensino de língua portuguesa e leitura, significa o domínio ou a capacidade que uma determinada pessoa tem em relação a este campo.

Como vimos na seção anterior deste trabalho, o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb) avalia a proficiência em leitura dos alunos de escolas públicas do Brasil através de um teste. Os resultados de desempenho nos testes do Saeb são expressos por números na escala de proficiência, que variam de 0 a 500 pontos, com média de 250 e desvio padrão de 50. O quadro 1 apresenta a escala de proficiência em língua portuguesa do 3º ano do ensino médio.

Quadro 1: Escala de proficiência em língua portuguesa do Saeb

Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250
Os estudantes provavelmente são capazes de identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos; reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; reconhecer a relação de causa e consequência em lendas; inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens.
Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275
Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.
Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300
Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em artigos de opinião; identificar a finalidade de relatórios científicos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, relação de causa e consequência e relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; reconhecer o tema de uma crônica; reconhecer variantes linguísticas em artigos; reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; inferir informação, sentido e efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.
Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; identificar o argumento em contos; identificar a finalidade e a informação principal em notícias; reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos; reconhecer elementos da narrativa em contos; reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas; reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas; reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romances; comparar poemas que abordem o mesmo tema; diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; inferir informação, sentido de expressão e efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas; inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas.

Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em resenhas; identificar a informação principal em reportagens; identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas; reconhecer a finalidade de propagandas; reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos; reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios; reconhecer o tema em poemas; diferenciar fato de opinião em resenhas; inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música; inferir informação em artigos; inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances.

Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer efeitos estilísticos em poemas; reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em sinopses; reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos; reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens; reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas; reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances; reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas; inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas; inferir o sentido e o efeito de sentido de palavras ou de expressão em poemas, crônicas e fragmentos de romances.

Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas; identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances; identificar ironia e tema em poemas e artigos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances; reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances; reconhecer o

efeito de sentido de recursos gráficos em artigos; reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas; reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos; inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges.

Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 400

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de música.

(Fonte: Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica, 2017, p. 48-49)

Com base no relatório do Saeb de 2017, a proficiência média nacional em Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do ensino médio foi de 267,6 pontos, e a média do estado do Rio de Janeiro de 274,2 pontos. Os números são significativamente baixos e expõem a precária proficiência dos alunos dessa etapa de ensino - nível 2 de escala do Saeb.

Considerando que os níveis 1 e 2 da escala do Saeb associam-se aos níveis de letramento 1 e 2, discutidos na seção 1.2 deste capítulo, é evidente que a educação básica não está sendo capaz de conduzir os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias no que tange às competências de leitura. Os péssimos resultados do Saeb refletem o que foi observado nas minhas experiências no pré-vestibular social *Samora Machel* e no Curso de Redação oferecido pelo CLAC/FL (*Cursos de Línguas Abertas à Comunidade*): os alunos, em sua maioria concluintes do ensino médio de escolas públicas, não apresentam dificuldades significativas acerca das habilidades referentes aos níveis 1 e 2 de letramento, ou seja, eles são capazes de reconhecer o tema, o objetivo, a estrutura e o gênero do texto; como também compreender determinado trecho do texto, relacionar as informações nele contidas e fazer inferências de baixa complexidade.

Contudo, em relação à habilidade de “inferir uma informação implícita em um texto”, relativa aos níveis 3 e 4 de letramento, os alunos apresentam pouca ou nenhuma familiaridade, ou seja, não foram expostos a questões de leitura desses níveis em suas respectivas escolas de ensino médio e, em consequência disso, revelam muita dificuldade em responder questões que envolvam a identificação de informações implícitas no texto, como, por exemplo, uma ironia, sarcasmo, crítica política ou social feitas pelo autor do texto referencial ou literário.

No extremo oposto, isto é, observando as ações dos professores, constatei, no estágio feito no IFRJ (*Instituto Federal do Rio de Janeiro*), no período compreendido entre julho de 2018 e novembro de 2019, nas séries do 3º do Ensino Médio, que, de fato, eles propunham exercícios, em sua maioria, referentes aos níveis de letramento 1 e 2. Questões do tipo: “qual

o tema do texto?”, “qual a opinião do autor?”, “qual o significado da expressão X no texto?”, “a que gênero o texto pertence?”, “qual o objetivo do autor ao produzir esse texto?”, dentre outras, relativas aos níveis 1 e 2 de letramento, eram bem frequentes. Assim, os alunos foram mais expostos a questões dessa natureza e, conseqüentemente, conseguiam desenvolver os níveis de letramento referentes às habilidades que aprendiam.

No que tange à proposição de questões mais complexas do texto, relativas aos níveis 4 e 5 de letramento, pelos docentes, elas não eram tratadas com base na mesma metodologia, tampouco eram feitas de forma sistemática. Do ponto de vista metodológico, as informações implícitas de um texto eram discutidas apenas oralmente com os alunos, em debates abertos, que (i) abriam a possibilidade para várias interpretações, algumas sem fundamentação plausível, e (ii) careciam de atividades escritas, que permitissem ao aluno organizar suas ideias e colocá-las de forma objetiva e coerente em um texto de sua autoria.

Ocorre, porém, que a habilidade de compreender os implícitos em um texto referencial ou literário é cobrada ao final do ensino médio, como podemos verificar na prova do Saeb, no ENEM e em outros concursos públicos.

Diante do impasse entre o que se espera do aluno ao final da educação básica e o que efetivamente a escola tem oferecido nas aulas de língua portuguesa, este trabalho pretende apresentar uma proposta de ensino de leitura orientada para o desenvolvimento da habilidade de o aluno inferir informações implícitas em um texto referencial, o que corresponde aos níveis 4 e 5 de letramento.

No capítulo 2, discutiremos abordagens pertinentes ao ensino de leitura.

2. ENSINO DE LEITURA

Como vimos no capítulo anterior, os resultados referentes ao grau de proficiência em leitura dos alunos concluintes do ensino médio é consequência de um ensino que não busca desenvolver todas as habilidades previstas por cada nível de letramento. Os alunos apresentam bom rendimento em questões que envolvem os níveis 1 e 2 de letramento.

Em relação ao nível 1, eles são capazes de reconhecer as informações explícitas no texto, o seu tema, o objetivo, a estrutura e o gênero. Em relação ao nível 2, são capazes de compreender determinado trecho do texto, relacionar as informações nele contidas e fazer inferências de baixa complexidade.

Como apenas as habilidades de níveis 1 e 2 são alcançadas pelos alunos, eles apresentam deficiência em relação ao reconhecimento de informações implícitas em um texto, pois as habilidades pertinentes a essa demanda correspondem aos níveis 3, 4 e 5 de letramento, já que somente ao alcançar esses níveis o aluno será capaz de interpretar as informações que não são ditas explicitamente em um texto.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica que explore a capacidade do leitor de capturar informações implícitas em textos referenciais. Para o seu desenvolvimento, elegemos a metodologia de ensino de leitura presente em Santos *et al.* (2012) e em Tavares e Franco (2014).

Santos *et al.* (2012, p. 40) ressaltam que em “se tratando da leitura escrita, não basta a alfabetização para que os alunos se tornem leitores, pois decodificar textos não significa lê-los: é necessário que haja, de fato, o letramento”. As autoras compreendem leitura como uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio historicamente situado, pois, para elas, aprender a ler é muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do falado/escrito.

Tavares e Franco (2014), em seu artigo, apresentam diferentes concepções de leitura: decodificadora, psicolinguística, interacional e sociointeracional. Segundo os autores, na leitura decodificadora o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo; mas a leitura psicolinguística é o oposto, pois privilegia a perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais vista como um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Já a leitura interacional dá ênfase à interação leitor-texto no ato de ler, esse modelo de leitura combina pontos fortes dos modelos anteriores – o de decodificação e o psicolinguístico.

Por último, os autores abordam a concepção de leitura sociointeracional:

“Concepção de leitura [que] privilegia o aspecto social inerente ao ato de ler. Assim, como no modelo interacional, além de considerar a bidirecionalidade do fluxo de informação, o modelo sócio-interacional vai além e considera o processo de leitura como inserido em um contexto sócio-histórico-cultural” (TAVARES e FRANCO, 2014, p. 7-8).

Podemos notar, portanto, que a concepção de leitura de Santos *et al.* (2012) vai ao encontro da concepção sociointeracional que Tavares e Franco (2014) apresentam. Dessa forma, Tavares e Franco (2014) refletem acerca da escolha de concepção de leitura como um aspecto importante na hora do professor escolher as atividades que irá propor aos seus alunos.

De acordo com a concepção de leitura adotada, que podemos chamar de sociointeracional tanto para Santos *et al.* (2012) quanto para Tavares e Franco (2014), os autores apresentam atividades de leitura organizadas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Apresentamos abaixo a descrição sintética dos objetivos e atividades de cada etapa discutidos por Santos *et al.* (2012) e Tavares e Franco (2014).

As *atividades pré-textuais ou de pré-leitura* têm como objetivo principal motivar o aluno para leitura do texto. Algumas atividades que podem ser inseridas nesta etapa são aquelas que (i) ativem o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto e sobre o gênero do texto a ser lido, (ii) analise o título/capa/contracapa, (iii) faça o aluno levantar hipóteses sobre o texto, (iv) crie expectativas no aluno a partir de uma breve apresentação dos personagens ou leitura de trechos e (v) estabeleça objetivos para uma primeira leitura do texto.

As *atividades textuais ou de leitura* buscam trabalhar os aspectos textuais e linguísticos do texto, ou seja, é a leitura propriamente dita. Nessa etapa, as atividades levam em consideração os aspectos linguísticos presentes no texto lido. Algumas delas são: (i) análise das características dos personagens, do enredo e de outros indicadores que colaborem para uma compreensão global do texto, (ii) análise da linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc, (iii) identificação de informações específicas que visam compreender as estratégias de construção do texto, diferenciar as ideias principais das ideias suporte e compreender as relações entre elas, (iv) compreensão de informações implícitas, como pressuposições, ironia etc., (v) identificação de funções (tais como definição, exemplificação, enumeração, generalização etc.) e da organização textual (como introdução-desenvolvimento-conclusão; problema-solução; ordem cronológica etc.), (vi) observação de aspectos linguístico-discursivos (incluindo o uso de marcadores discursivos, processos de

referenciação, uso de sentido figurado, entre muitos outros) e seus efeitos na construção do texto.

As *atividades pós-textuais ou de pós-leitura* têm como objetivos principais (a) capacitar o aluno a comparar o texto lido a outros e (b) se posicionar criticamente em relação ao que foi lido. Para tal, precisam (i) envolver uma comparação entre linguagens - pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar ou elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc. – (ii) proporcionar um momento privilegiado de avaliação crítica do texto - ainda que a postura crítica deva ser encorajada em todas as etapas de compreensão textual -, (iii) identificar possíveis implicações do texto lido para a sua vida. Por fim, nessa etapa é importante que o aluno avalie se os objetivos de leitura foram alcançados.

Em suma, Santos *et al.* (2012) e Tavares e Franco (2014) buscam, através de atividades de leitura organizadas em três etapas, desenvolver as habilidades de leitura dos alunos no que concerne a todos os níveis de letramento. Portanto, neste trabalho, aplicamos essa metodologia para propor atividades que tratem do conteúdo dos implícitos em gêneros textuais diferentes. No capítulo 3, discutiremos os diferentes tipos de implícitos que ocorrem nos textos referenciais.

3. OS IMPLÍCITOS

Com base na discussão acerca dos níveis de letramento e do ensino de leitura, apresentados nos capítulos anteriores, podemos concluir que o professor que busca ensinar leitura tem por objetivo desenvolver nos seus alunos as habilidades referentes aos cinco níveis de letramento. Esses “níveis de letramento” estão associados a diversos conteúdos da língua portuguesa. Como, nesta monografia, optamos por propor um conjunto de atividades com vistas ao desenvolvimento da habilidade referente a identificação das informações implícitas em um texto opinativo, apresentaremos, neste capítulo, os conceitos referentes ao objeto de estudo denominado “implícitos”. Pretendemos, assim, incentivar o professor a trabalhar com os “implícitos” de forma sistemática ao longo das séries finais do ensino fundamental e principalmente nos três anos do ensino médio.

Segundo Platão e Fiorin (2007), uma leitura eficiente precisa captar tanto as informações explícitas quanto as implícitas; um leitor perspicaz é aquele capaz de ler nas entrelinhas; se não tiver essa habilidade, passará por cima de significados importantes ou - o que é bem pior - concordará com ideias ou pontos de vista que rejeitaria, se percebesse.

Pode-se afirmar que “ler nas entrelinhas” compreende a habilidade de reconhecer os implícitos de um determinado texto. Essa habilidade torna o aprendiz capaz de alcançar os níveis mais avançados de letramento e, portanto, precisa ser desenvolvida sistematicamente na sala de aula.

Platão e Fiorin (2007), dentre outros semanticistas, afirmam que um texto pode conter dois tipos de informações implícitas: os *pressupostos* e os *subentendidos*. A priori, é necessário conceituar os termos *posto*, *pressuposto* e *subentendido*. O conteúdo posto, em um determinado texto ou sentença, é o conteúdo propriamente dito; refere-se ao que de fato as palavras escritas/faladas significam, ou seja, seu sentido literal. Já o pressuposto é o sentido que se pode extrair do conteúdo que é posto; é a informação que se pode captar além do sentido literal das palavras postas, mas que decorrem do significado de termos empregados. Os subentendidos são informações que não podem ser captadas linguisticamente, pois não precisam ser explicitadas pelo falante e dependem do conhecimento de mundo do leitor/ouvinte.

3.1 Pressupostos

Para Platão e Fiorin (2007), os *pressupostos* são ideias não expressas de maneira explícita, que decorrem logicamente do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase. No exemplo ‘Maria começou a trabalhar’, o verbo “começou” indica mudança de

estado; logo, o estado anterior ao que o verbo declara marca o que está pressuposto: Se Maria “começou” a trabalhar, é porque antes ela não trabalhava. Dessa forma, está pressuposto que Maria não trabalhava.

“O pressuposto, de início, se encaixa na categoria dos implícitos. Estes podem ser pragmáticos, como as implicaturas conversacionais e os atos de linguagem indiretos, ou podem ser linguísticos, marcados linguisticamente no texto, portanto de caráter semântico.” (FRANÇA, 2012, p. 65)

Observa-se que há dois tipos de pressupostos: os pragmáticos e os linguísticos. Neste trabalho, abordaremos apenas os pressupostos marcados linguisticamente, ou seja, a informação implícita que é provocada a partir de um determinado termo.

“Na leitura, é muito importante detectar os pressupostos, pois eles são um recurso argumentativo que visa a levar o leitor ou ouvinte a aceitar certas ideias. Como assim? Ao introduzir um conteúdo na forma de pressuposto, o falante [ou escritor] transforma o ouvinte [ou leitor] em cúmplice, pois a ideia implícita não é posta em discussão, é apresentada como se fosse aceita por todos, e os argumentos explícitos só contribuem para confirmá-la. O pressuposto aprisiona o ouvinte ao sistema de pensamento montado pelo falante.” (PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 307)

Platão e Fiorin (2007) reúnem termos que servem como marcadores de pressupostos e os dividem em seis tipos: (i) adjetivos; (ii) verbos que indicam mudança ou permanência de estado; (iii) verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento; (iv) certos advérbios; (v) orações adjetivas; (vi) certas conjunções.

A seguir, analisamos alguns exemplos, no nível sentencial, a fim de esclarecer o que pretendemos que o nosso aluno compreenda ao ler um texto opinativo.

(i) Adjetivos (ou palavras similares)

Ex. Julinha foi minha *primeira* filha.

➤ *Primeira* pressupõe

- (a) que tenho outras filhas,
- (b) que não tenho filhos,
- (c) que as outras filhas nasceram depois de Julinha.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 309)

(ii) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado (permanecer, continuar, tornar-se, vir a ser, ficar, passar [a], deixar [de], começar [a], principiar [a], converter-se, transformar-se, ganhar, perder)

Ex. Renato *continua* doente.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 309)

O verbo continuar indica que Renato já estava doente (pressuposto) no momento anterior ao presente.

(iii) Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento ou verbos denominados factivos (pretender, supor, alegar, presumir, imaginar, lamentar, lastimar, sentir, saber)

Ex. Hussein *pretende* que o Kwait faça parte do território iraquiano.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 309)

O verbo *pretender* pressupõe que seu objeto direto é verdadeiro para o sujeito (no caso Hussein) e falso para o produtor do texto.

Em relação aos verbos factivos, vale salientar a “retórica da pressuposição”, recurso argumentativo bastante comum em nosso cotidiano, como colocado por Koch (2004), que consiste em apresentar *como se fosse pressuposto* justamente aquilo que se está querendo veicular como informação nova; trata-se de uma “manobra” argumentativa.

Ex. Lamentamos não aceitar cheques.

Posto: lamentamos o fato de não aceitar cheque

Pressuposto: não aceitamos cheque

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 309)

(iv) Advérbios

Ex. A produção agropecuária brasileira está *totalmente* nas mãos dos brasileiros.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 309)

O advérbio *totalmente* pressupõe que não há no Brasil nenhum estrangeiro produtor agrícola.

(v) Orações adjetivas

Ex. Os brasileiros, *que não se importam com a coletividade*, só se preocupam com o seu bem-estar e, por isso, jogam lixo na rua, fecham os cruzamentos etc.

O pressuposto é que todos os brasileiros não se importam com a coletividade. O mesmo período poderia, no entanto, ser redigido com uma oração adjetiva não separada da principal por vírgulas:

Ex. Os brasileiros *que não se importam com a coletividade* só se preocupam com o seu bem-estar e, por isso, jogam lixo na rua, fecham os cruzamentos etc.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 310)

Nesse caso, o pressuposto é que alguns brasileiros não se importam com a coletividade e só esses praticam os atos de incivilidade arrolados.

No primeiro caso, a oração é explicativa; no segundo, é restritiva. As explicativas pressupõem que o que elas expressam se refere à totalidade dos elementos do conjunto designado pelo antecedente do pronome relativo (no caso, os brasileiros); as restritivas, que o que elas dizem concerne apenas a parte dos elementos do conjunto expresso pelo antecedente do pronome relativo. O produtor do texto escreverá uma restritiva ou uma explicativa segundo o pressuposto que quiser comunicar.

(vi) Conectores

Ex. Frequentei a Universidade, *mas* aprendi bastante.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 310)

O pressuposto é que na Universidade não se aprende nada.

Ex. Desde que Luís ficou noivo, não cumprimenta mais as amigas.

(PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 310)

O conteúdo da oração circunstancial é o pressuposto: Luís ficou noivo.

3.2 Subentendidos

Como vimos até o momento, a pressuposição é a informação implícita de um texto que decorre especificamente de um termo. Dizemos, portanto, que a informação implícita é marcada linguisticamente. Contudo, existem também as informações implícitas que não decorrem de algum tipo de marca linguística, são os subentendidos. O conteúdo subentendido pode ser classificado também como inferência, segundo Koch (2004).

Para França (2012), as inferências são informações propositivas que não precisam ser explicitadas no momento da produção do texto, por isso são também chamadas de subentendidos. Para o autor, as inferências dependem também do conhecimento de mundo do

ouvinte [leitor] e da ativação desse conhecimento. Isso explica o fato de diferentes leitores apresentarem diferentes leituras de um mesmo texto.

Há uma diferença capital entre pressupostos e subentendidos, de acordo com Platão e Fiorin (2007): o pressuposto é uma informação estabelecida como indiscutível tanto para o falante quanto para o ouvinte, uma vez que decorre necessariamente de algum elemento linguístico colocado na frase. Ele pode ser negado, mas o falante coloca-o de maneira implícita para que não o seja. Já o subentendido é de responsabilidade do ouvinte.

Assim, os autores concluem que, com os subentendidos, o falante pode esconder-se atrás do sentido literal das palavras e negar que tenha dito o que o ouvinte depreendeu de suas palavras. Afirmam, ainda, que o subentendido serve para o falante proteger-se, pois, assim, transmite a informação que deseja dar a conhecer sem se comprometer.

“Por exemplo, uma pessoa foi promovida no lugar de outra que esperava muito ocupar o posto. Num dia, a pessoa que foi preterida diz a promovida que, naquela empresa, o mérito e a dedicação não são levados em conta, apenas a bajulação o é. Se o outro perguntar se está sendo acusado de não ter mérito nem dedicação e de ser bajulador, o preterido poderá responder que não está falando dele, mas que está falando em tese, que o caso dele é uma exceção. Na verdade, o que fez a afirmação não disse explicitamente que o outro não tinha méritos para a função, mas deu a entender, deixou subentendido para não se comprometer. O subentendido diz sem dizer, sugere, mas não diz.” (PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 311).

Podemos concluir, portanto, que desenvolver nos alunos a habilidade relativa ao reconhecimento dos implícitos em um texto opinativo é extremamente importante no processo de ensino de leitura, pois, segundo Rebello (2015, p. 461), a leitura é uma construção ativa: “O ato de criação não está somente na escrita, mas na leitura. Autor e leitor são produtores do texto. Um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver.”

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho objetiva intervir na realidade do ensino. Ainda que não tenha sido possível aplicar as atividades que serão propostas aqui, buscou-se apresentar possibilidades aos alunos de desenvolverem certa autonomia sobre o que leem, visando a identificação dos implícitos em texto referencial.

A pesquisa, de natureza aplicada, foi dividida em 3 etapas: (i) observação e detecção das dificuldades dos alunos dos anos finais do ensino médio em ler e compreender as informações ‘não ditas’ em textos referenciais e literários, (ii) revisão da literatura sobre ensino de leitura e níveis de letramento e (iii) elaboração de proposta didática com base no ensino pautado nos gêneros textuais diversos.

4.2 Os gêneros textuais

Os textos são formas da sociedade se comunicar e interagir, mas não são aleatórios e escritos de qualquer forma. Eles apresentam estruturas relativamente fixas, as quais se alinham à intenção do produtor e do leitor. Assim, as atividades comunicativas do dia a dia se materializam por meio de gêneros textuais, proporcionando formas de ação social. Segundo Bakhtin (2003), uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) associada às condições de comunicação, específicas de cada campo, geram os gêneros, definidos como tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Antes de apresentar as características dos gêneros textuais que serão abordados nas atividades elaboradas nesta monografia (cartaz, sinopse de filme, tirinha e artigo de opinião), vale diferenciar gênero de tipo textual. Marcuschi (2010) expõe, de forma concisa, a diferença entre tipo e gênero textual:

(a) 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.

(b) Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

Portanto, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Considerando a hipótese sociointeracionista da língua,

Marcuschi (2010) afirma que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

4.2.1 Os gêneros multimodais

É mister que os textos, materializados em gêneros textuais, façam parte da comunicação verbal e não verbal dos seres humanos. Esses textos, com o avanço da humanidade e, conseqüentemente, dos suportes em que estão inseridos, adquirem continuamente dimensões múltiplas.

O avanço tecnológico proporcionou um dinamismo textual nunca antes visto na história da humanidade e a configuração desses gêneros sofreu mudanças estarrecedoras que continuam a mudar constantemente. Os gêneros textuais constroem-se e reconstroem-se o tempo todo. Esse fenômeno levou a configuração dos chamados gêneros multimodais, os quais combinam diversos recursos semióticos, ou seja, recursos vocais, expressões faciais, gestos, imagens entre outros.

Tais recursos combinam-se e formam o chamado texto multimodal. Segundo Dionísio e Vasconcelos (2015), o termo “texto multimodal” tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fontes, tipografias), som (palavras falada, música), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.

Nesse sentido, a multimodalidade em sala de aula leva o aluno a “entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (PCN, 2000, p. 14-15). Além disso, “amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BNCC, 2017, p. 132).

Como o presente trabalho propõe que o ensino de leitura se dê por meio da abordagem metodológica da leitura em três momentos (atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais), optamos por utilizar, na etapa pré-textual, gêneros multimodais - cartaz, sinopse de filme e meme – articulando-os ao gênero entrevista, que será o foco da etapa textual. Passamos agora a definir, brevemente, cada um desses gêneros.

O cartaz é um gênero cujo objetivo é divulgar uma informação. Tradicionalmente exposto em locais públicos, esse gênero tem grande importância como meio de publicidade e de informação visual de determinado evento cultural, como shows, filmes, peças, festivais, dentre outros. Também é usado em campanhas eleitorais ou propagandas de produtos. Com a

popularização dos meios digitais e as plataformas de *streaming*, o cartaz ganhou novos suportes; contudo, não perdeu sua essência de atrair o público a partir do seu aspecto visual, ou seja, a imagem contida no cartaz é de extrema relevância e combina-se com uma linguagem verbal clara, objetiva e funcional.

A sinopse é um gênero textual que busca resumir o conteúdo de algum produto cultural (livro, filme...). Esse gênero, em que predomina o modo de organização descritivo do discurso, tem como função apenas apresentar um relato breve daquilo que se propõe a resumir, sem, necessariamente, fazer um juízo de valor. Enquanto o cartaz busca apresentar informações pontuais, a sinopse trata do conteúdo propriamente dito do objeto resumido.

O gênero meme é um texto intertextual e multimodal (imagens, vídeos, músicas, textos...). No mundo digital, esses modelos, em geral, são recuperados por meio da associação do elemento verbal com as imagens. O entendimento desse gênero exige conhecimento prévio da imagem presente e a capacidade de reconhecer subentendidos como humor, ironia, sarcasmo, entre outros.

A entrevista é um gênero que constitui uma conversa entre duas ou mais pessoas, em que perguntas são feitas pelo entrevistador de modo a obter as informações específicas sobre um tema de interesse geral. O texto da entrevista é constituído essencialmente por um diálogo em que se alternam as vozes do entrevistador - fazendo perguntas - e do entrevistado - respondendo as respostas. Esse gênero pode ser encontrado em diversos meios, de forma oral ou escrita.

5. ATIVIDADES DE LEITURA DE IMPLÍCITOS

5.1 Questões pré-textuais

As atividades pré-textuais foram baseadas em uma série em alta no momento da elaboração da proposta. Contudo, o professor poderá fazer adaptações e escolher uma outra série ou filme que esteja em alta no momento de aplicação da atividade.

Os exercícios têm como objetivo despertar o interesse dos alunos pela aula de português e estimular a leitura do não dito, trazendo gêneros da *práxis* social deles: cartaz de divulgação, sinopse de uma série e meme. Normalmente, os alunos se mostram mais receptivos aos conteúdos quando abordados a partir de temas do seu interesse

TEXTO I



TEXTO II

Em *Atypical*, Sam Gardner (Keir Gilchrist) é um jovem autista de 18 anos que está em busca de sua própria independência – começando por arrumar uma namorada. Nesta jornada repleta de desafios, mas que rende algumas boas risadas, ele e sua família aprendem a lidar com as dificuldades da vida e descobrem que o significado de "ser um pessoa normal" não é tão óbvio assim. Assista o quanto quiser. Jennifer Jason Leigh e Michael Rapaport estrelam esta comédia dramática criada por Robia Rashid (*How I Met Your Mother*).

disponível em: <https://www.netflix.com>

Perguntas:

- 1 - Você conhece essa série?
- 2 - O que o gênero híbrido (texto I) despertou em você?

3 - A que gênero textual pertence cada um dos textos acima? Qual a finalidade deles? Como eles se estruturam?

4 - Você conhece uma pessoa autista? O que você sabe sobre o assunto? Converse com seu professor e amigos.

5 - Com base no seu conhecimento de mundo e na leitura dos textos, quais hipóteses podemos levantar acerca do enredo da série?

Gabarito

1- Resposta pessoal

2- Resposta pessoal.

3- O aluno deve ser capaz de identificar o cartaz de divulgação e a sinopse como gêneros textuais; entender que a finalidade deles é despertar o interesse do público para assistir à série, para isso os elementos verbais e não verbais devem ser usados de maneira que desperte tal interesse

4- Resposta pessoal. O objetivo dessa pergunta é discutir os possíveis estereótipos que os alunos, com menos contato com autistas, possam construir.

5 - Resposta pessoal.

TEXTO III



(Disponível em:

<https://www.canalautismo.com.br/artigos/meme-sincero-quem-nao-vive-o-autismo-so-ve-a-ponta-do-iceberg/>)

Perguntas

1 - Você conhece a metáfora da “ponta do iceberg”? Caso não conheça, pesquise sobre ela.

2- Em relação à questão do autismo, o que significa dizer que uma pessoa que não tem o transtorno “só vê a ponta do iceberg”?

3 - No meme, é sugerido que há informações que não são conhecidas sobre o transtorno por aqueles que não o possuem. Que palavra do texto nos permite fazer essa afirmação? Discuta.

Gabarito

1 - Apenas 10% do iceberg fica visível na superfície, sendo que 90% do seu volume está imerso na água. Por este motivo, os icebergs são considerados um grande perigo para a navegação marítima. Por causa dessa característica dos icebergs, surgiu a expressão popular: "isto é apenas a ponta do iceberg", que significa que certa coisa é apenas o começo ou uma pequena parte de um problema ou situação muito maior e complexa.

2- No caso do autismo, pessoas que não vivem essa realidade só enxergam uma pequena parte dessa situação: a ponta do iceberg.

2 - Só

5.2 Questões textuais

Neste momento, os alunos irão ler uma entrevista sobre o tema 'autismo', transcrita aqui.*

AUTISMO NA ADOLESCÊNCIA | ENTREVISTA

Frequentemente os pais necessitam de aconselhamento psicológico para aprender a lidar com o autismo na adolescência e estabelecer uma comunicação saudável. O ideal é que os pais tenham apoio psicológico e iniciem o tratamento o quanto antes.

12/12/2011

O que chama mais atenção na criança autista é a dificuldade de interação pessoal. O desejo e a forma de interagir com o outro são inatos na espécie humana. Aparentemente, um equipamento biológico faz com que as pessoas despertem a curiosidade e o interesse do bebê. Logo nas primeiras horas de vida, diante de outras figuras, ele já demonstra preferência por um rosto. Esse elo, que falta ou está profundamente perturbado no autista, determina uma característica que vai acompanhá-lo a vida toda.

Embora autismo não tenha cura, o quadro se modifica à medida que o indivíduo fica mais velho. Modifica-se, primeiro, em função de um processo maturativo decorrente de suas experiências com o mundo: como se relaciona com os outros, como é tratado e, talvez o mais importante, se existe algum retardo mental associado.

Na verdade, 70% dos autistas apresentam algum grau de retardo mental, o que caracteriza o quadro de forma um pouco diferente. O seguimento a longo prazo desses indiví-

* disponível em: Autismo na adolescência | Entrevista | Drauzio Varella - Drauzio Varella (uol.com.br). Acesso 19/07/2022

duos, enfocando especialmente as dificuldades de interação social, mostra que, no autista não portador de retardo mental ou, pelo menos, que não tem retardo mental pronunciado, embora a dificuldade de relacionamento social persista por toda a vida, pode ser atenuada.

[...]

Drauzio – O grau de dificuldade [de interação] é o mesmo com a mãe, por exemplo, e com as pessoas estranhas?

1José Salomão Schwartzman – Não é. A relação é um pouco mais próxima com as pessoas que lhe são familiares. As mães contam, porém, especialmente quando já tiveram outros filhos, que desde o começo aquele bebê aninhou-se de modo diferente em seu colo e não a olhava nos olhos enquanto estava mamando.

AUTISMO NA ADOLESCÊNCIA

Drauzio – Quais são as características do autismo na adolescência?

José Salomão Schwartzman — Na adolescência, as manifestações do autismo dependem muito de como o indivíduo consegue aprender as regras sociais. O autista de bom rendimento, portador de síndrome de Asperger, por exemplo, embora tenha dificuldade de interação, é capaz de aprender as coisas através do intelecto.

Tenho pacientes relativamente bem integrados socialmente. Outro dia, conversando com um rapaz que acompanho faz tempo, perguntei-lhe se tinha namorada. Ele me disse que já tinha tido três. Quis saber, então, como fazia para relacionar-se com essas moças. “Olhe, Salomão, é muito simples. Comprei um livro de auto-ajuda e agora conheço algumas regras básicas de aproximação. Primeira regra: vista-se de acordo, isto é, ponha roupas que combinem. Regra dois: dirija-se a um shopping center. Ali, você anda pra lá e pra cá e, se vir uma menina bonita, chegue perto e peça o telefone. Se ela der o número, anote para não esquecer e vá embora. Regra três: não deixe de telefonar-lhe nas próximas 24 horas. Caso contrário, ela poderá não se lembrar mais de você.”

Drauzio – Ele elaborou um verdadeiro manual de instruções...

José Salomão Schwartzman – O mesmo ele fez, quando foi convidado para receber um prêmio num jantar de cerimônia. Comprou um livro de etiqueta, decorou todo o ritual a ser seguido e talvez o conheça melhor do que qualquer um de nós. Indivíduos com esse espectro do autismo costumam dar-se muito bem na vida.

Drauzio – Há possibilidade de um autista apaixonar-se?

José Salomão Schwartzman – Não no sentido que você se apaixonaria. Numa entrevista, o neurologista Oliver Sacks perguntou a Temple Grandin, uma autista americana famosa, considerada a maior autoridade viva em biologia animal, que ganha fortunas fazendo plantas de abate animal a fim de que não sofram na hora da morte (o que deixa sua carne melhor) se ela já havia namorado e sabia o que era a paixão. Ela lhe respondeu simplesmente: “Olhe, Oliver, sou autista”.

Autistas não fazem ideia do que seja a paixão, mas são capazes de estabelecer relações duradouras. Tenho alguns pacientes casados, com filhos – alguns normais, outros não — que estabelecem relacionamentos sociais bem construídos e são independentes.

Drauzio – Com esse distúrbio grave de afeto, como eles conseguem estabelecer uma relação satisfatória com o parceiro?

José Salomão Schwartzman – É aquela velha história. Se a panela encontrar a tampa certa... [...] Se me perguntassem quantos, eu diria que cerca de 5% dos autistas conseguem estabelecer uma relação afetiva bastante satisfatória.

Drauzio – Uma minoria, portanto.

José Salomão Schwartzman – Eles constituem a exceção, da mesma forma que constitui exceção o autista que se torna independente, capaz de levar vida normal e de sustentar-se. Apesar de existirem vários casos, lamentavelmente constituem a minoria. [...]

¹Dr. José Salomão Schwartzman é neuropediatra. Formado na Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, especializou-se em Neurologia Infantil no Hospital for Sick Children, em Londres, e é professor titular de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

(Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/autismo-na-adolescencia-entrevista>. acesso 10/07/2022)

Questão 1

No trecho “O que chama **mais** atenção na criança autista é a dificuldade de interação pessoal”, qual inferência é possível fazer com base na informação pressuposta pela palavra destacada?

Objetivo: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha do advérbio “mais” e inferir a informação implícita que essa palavra carrega.

Questão 2

Acerca do trecho: “[...] no autista não portador de retardo mental ou, pelo menos, que não tem retardo mental pronunciado [...]” responda:

- a) A expressão “retardo mental” pode ser considerada pejorativa? Pesquise e escreva outra expressão para se referir a essa deficiência.
- b) Discuta com o professor e seus colegas e levante hipóteses acerca da intenção do médico ao escolher o termo ‘retardo mental’.

Objetivo das questões (a) e (b): considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. Com isso, reconhecer que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem, se expressa, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência.

Questão 3

Analise e explique o sentido da palavra “aninou-se” no seguinte trecho: “[...] que desde o começo aquele bebê aninou-se de modo diferente em seu colo”

Objetivo: levar o aluno a captar o sentido metafórico atribuído ao colo da mãe, indo além do sentido literal da palavra “aninou-se” - recolher-se em ninho.

Questão 4

Em “Tenho pacientes relativamente bem integrados socialmente”, a retirada da palavra “relativamente” altera o sentido da frase? Explique.

Objetivo: estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada pelo advérbio "relativamente".

Questão 5

No trecho, “Outro dia, conversando com um rapaz que acompanho faz tempo, perguntei-lhe se tinha namorada. Ele me disse que já tinha tido três. Explique, com suas palavras, o que podemos pressupor a partir do uso do advérbio “já”.

Objetivo: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

Questão 6

Leia com atenção os dois trechos retirados da fala do Dr. Schwartzman e, em seguida, responda as questões.

I - “Tenho alguns pacientes casados, com filhos – alguns normais, outros não — que estabelecem relacionamentos sociais bem construídos e são independentes.”

II - “[...] o autista que se torna independente, capaz de levar vida normal e de sustentar-se. Apesar de existirem vários casos, lamentavelmente constituem a minoria.”

a) Segundo Dr Schwartzman, o que é ser normal? Você concorda com ele? Discuta com o professor e os colegas sobre o conceito de “normalidade”. Em seguida, redija um parágrafo argumentativo sobre a temática.

Objetivo: compreender e diferenciar informação de opinião nos fragmentos selecionados. Avaliar o que lê e ser capaz de se posicionar criticamente.

b) A forma verbal ‘se torna’, no trecho II, instaura no texto um pressuposto acerca do autismo. De que pressuposto se trata?

Objetivo: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

c) No trecho II, há um termo que representa o juízo de valor do médico acerca da quantidade de autistas que apresentam uma “vida normal”. Que termo é esse?

Objetivo: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

Questão 7

Em relação ao assunto tratado no texto, explique o seguinte trecho: “É aquela velha história. Se a panela encontrar a tampa certa...”

Objetivo: reconhecer e interpretar linguagem figurada.

GABARITO

1 -A palavra "mais" pressupõe que outros aspectos chamam atenção na criança autista. Nesse sentido, infere-se que a dificuldade de interação pessoal é o que se sobressai em relação aos outros aspectos

2 - a) Apesar de bastante comum, o termo “retardo mental” é considerado pejorativo. Atualmente, os termos considerados mais adequados na linguagem inclusiva são “deficiência intelectual” ou “deficiência mental”.

b) Resposta pessoal

3 - O sentido literal da palavra é "pôr em ninho". No texto, ela foi empregada em sentido figurado para fazer referência a ação de "aconchegar-se no colo da mãe",

4 - Sim. A palavra "relativamente" pressupõe que não é a totalidade dos pacientes que são bem integrados socialmente. Assim, a exclusão desse termo faria a frase ter exatamente o sentido de totalidade, sendo oposta ao que de fato significa.

5 - Podemos pressupor que o estudante autista adverte o médico quanto a supor que ele nunca tenha tido uma namorada. Ao contrário do que poderia pensar o médico, o rapaz enfatiza a informação de já ter tido três namoradas.

6 - a) Resposta pessoal

b) O pressuposto é que o autista não é um indivíduo independente.

c) O termo é "lamentavelmente".

7 - No texto, a expressão "Se a panela encontrar a tampa certa" significa que, se o autista encontrar uma parceira que aceite uma relação mais racional e fria, eventualmente uma mulher que também tenha dificuldades afetivas, a relação se mantém.

5.3 Questões pós-textuais

Nesta etapa, os alunos deverão formar grupos, de no máximo 4 alunos, para a realização de uma entrevista e, em seguida, a produção de um cartaz de conscientização. Antes da proposta ser aplicada, o professor deve apresentar os conceitos e estruturas desses gêneros. Como modelo do gênero entrevista, ele pode usar o texto disponível nesse material. Para tratar do cartaz de conscientização, o professor pode trazer alguns para a sala, referentes a campanhas de conscientização.

Atividade 1 - ENTREVISTA

Vocês deverão entrevistar uma pessoa portadora de autismo ou uma pessoa que convive com autistas.

Orientações para os alunos:

1) Faça uma pesquisa prévia sobre o tema que será abordado na entrevista (o autismo), a fim de elaborar um roteiro para definir aspectos que serão de interesse do público e sobre os quais o entrevistado (pessoa com autismo ou familiar de autistas) tem competência para falar.

2) Faça um texto introdutório apresentando seu entrevistado (nome, idade, profissão e sua relação com a temática abordada na entrevista).

- 3) Faça um roteiro em que se definam as perguntas que serão feitas. Para isso, considere os dois formatos de perguntas: perguntas abertas e perguntas fechadas. As perguntas abertas permitem respostas mais longas, e as fechadas, do tipo sim/não, tendem a gerar respostas mais breves, reveladoras de um posicionamento do entrevistado acerca de uma questão específica. As perguntas devem ser curtas, claras e objetivas.
- 4) Faça a entrevista de forma oral e utilize um gravador para só depois transcrevê-la e fazer as adaptações necessárias a fim de formar um texto coerente e coeso.

Atividade 2 - CARTAZ DE CONSCIENTIZAÇÃO

Após a análise das respostas dadas pelo entrevistado, o grupo deverá produzir um cartaz para ser exposto na escola em comemoração ao dia de conscientização do autismo.

Orientações para os alunos:

- 1) Selecione aspectos e frases importantes do entrevistado para a produção do cartaz cujo objetivo é conscientizar a comunidade escolar das dificuldades e preconceitos que um autista vivencia no seu dia a dia.
- 2) Escolha imagens que contribuam para a transmissão da mensagem de conscientização. Caso o grupo tenha um desenhista, as imagens podem ser produzidas por ele.
- 3) Tenha atenção com o tamanho das letras e a disposição das informações no cartaz, de forma a atender as características composicionais do gênero em construção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha curta experiência como estagiária e monitora me permitiu vivenciar situações concretas da dificuldade de leitura dos alunos dos anos finais do ensino médio, que se refletem no relatório do Saeb de 2017. Constata-se, assim, a formação de alunos com baixo rendimento em leitura, especificamente em relação ao reconhecimento das informações implícitas em textos referenciais.

Refletindo acerca dessa problemática e considerando as orientações de importantes documentos oficiais acerca do ensino de leitura (PCN e BNCC), esse trabalho buscou apresentar um conjunto de atividades que estimule a formação de leitores capazes de reconhecer os pressupostos e subentendidos nos textos referenciais.

A proposta pedagógica apresentada tem como finalidade ajudar os alunos a desenvolverem os níveis 3, 4 e 5 do processo de letramento, segundo as descrições apresentadas por Varejão (2008) e Rodrigues (2008), ancorada na metodologia de ensino de leitura proposta por Santos *et al.* (2012) e Tavares e Franco (2014).

Acredito que, levando em consideração a dificuldade de leitura dos alunos e a falta de preparo e/ou tempo por parte dos professores para produzir atividades que abordem níveis mais complexos de leitura, o presente trabalho é um genuíno exemplo para professores de língua portuguesa, contribuindo, em última instância, para formar leitores críticos, capacitados a ler o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Língua Portuguesa**. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 3ª Série do Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- GOMES, Flávia. **Ensino de leitura em língua portuguesa: uma proposta de material didático voltado para a formação de alunos-leitores críticos da rede pública**. Programa de Mestrado Profissional em Letras - UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- MARCUSCHI. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. SP: Parábola, 2010.
- PLATÃO e FIORIN. **Lições de texto: leitura e redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- RABELLO, Ilana da Silva. **O texto e suas múltiplas possibilidades de leitura: pressupostos e subentendidos**. In. BAALBAKI, Angela; CARDOSO, Janaína; ARANTES, Poliana; BERNARDO, Sandra (orgs.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)**. Programa de pós-graduação em Letras - UERJ, Rio de Janeiro, 2015.
- RODRIGUES. **Níveis de letramento: teoria e prática**. In: SANTOS, Leonor; VIEIRA, Márcia; GOMES, Regina. (orgs.). **Anais da II semana de Língua Portuguesa (II SELP)**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2008.
- SANTOS, Leonor. RICHE, Rosa. TEIXEIRA, Cláudia. 1. ed. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. Ensino de leitura em língua portuguesa: de concepções teóricas a propostas de atividades didáticas. In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Linguagem em Contextos**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014.

VAREJÃO. Ensino para o letramento. In: SANTOS, Leonor; VIEIRA, Márcia; GOMES, Regina. (orgs.). **Anais da II semana de Língua Portuguesa (II SELP)**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2008.