



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**ELEN SILVA NEVES COSTA**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: propostas  
didáticas para a formação de habilidades leitoras  
no Ensino Fundamental II**

**MONTES CLAROS - MG  
Março de 2023**

**ELEN SILVA NEVES COSTA**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: propostas  
didáticas para a formação de habilidades leitoras no  
Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação do Mestrado Profissional em  
Letras da Universidade Estadual de Montes  
Claros.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Penha  
Brandim de Lima

Área de concentração: Linguagens e  
Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e  
Práticas Sociais

**MONTES CLAROS - MG**  
**Março de 2023**

C837e Costa, Elen Silva Neves.  
Estratégias metacognitivas [manuscrito]: propostas didáticas para a formação de habilidades leitoras no Ensino Fundamental II / Elen Silva Neves Costa – Montes Claros, 2023.  
136 f. ; il.

Bibliografia: f. 69-72.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes. Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Brandim de Lima.

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Metacognição. 4. Livros e leitura. I. Lima, Maria da Penha Brandim de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: propostas didáticas para a formação de habilidades leitoras no Ensino Fundamental II.

**ELEN SILVA NEVES COSTA**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: propostas didáticas para a formação de habilidades leitoras no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria da Penha Brandim de Lima

Área de concentração: Linguagens e Letramentos  
Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Penha Brandim de Lima – Unimontes/Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido – Unimontes/Titular

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Carneiro de Oliveira – UFBA/Titular

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Maciel Araújo – Unimontes/Suplente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Aparecida de Souza – UFBA/ Suplente

Montes Claros-MG, 01 de março de 2023.

## **DEDICATÓRIA**

A meus filhos, Victor Gabriel e Maria Júlia, razão de minha jornada, a meu esposo, Sidney, meu porto seguro e descanso, a meus pais e irmãos e cunhada, apoios incondicionais nesse processo, a minha doce Bela, que foi bálsamo em tempos de aflição e a meus queridos alunos, molas-mestras da minha busca pelo conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

“Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém” (Rm. 11, 36). Não poderia ser diferente, só poderia começar agradecendo em primeríssimo lugar a Deus, meu sustentáculo, companheiro, protetor, presença viva e real em cada passo meu. Obrigada, meu Deus, por ter chegado até aqui.

Agradeço ao meu esposo, que em seu silêncio e serviço, ajudou-me muito mais do que possa imaginar, gratidão por caminhar comigo, apoiar meus projetos e segurar firme em minha mão sempre que preciso. Aos meus filhos, que são a razão do meu viver, e percorreram comigo esse caminho de privações de tempo e souberam me acolher quando precisei e que, mesmo sem entender, me ajudaram tanto.

Aos meus pais, como é lindo ver o orgulho nos olhos de vocês por me ver estudando, batalhando, obrigada por tanto amor, por tanto zelo para comigo. À minha irmã, Flávia, que divide comigo a “guarda” dos meus filhos nos fins de semana e sempre que precisei, você não tem noção do quanto é importante para mim. A meu irmão Johmerson, minha cunhada Andreia e minha afilhada Bela, presenças discretas, muitas vezes pela distância, mas tão, tão importantes, que não sei medir como seria a vida sem vocês, gratidão imensa!

A meus colegas de mestrado, batalhamos juntos, mas foi linda a caminhada com vocês, levarei todos em meu coração. Ao corpo docente e coordenação do ProfLetras, que equipe sensacional, gratidão. Admiro a cada um e agradeço por ter compartilhado conosco tanto conhecimento. Às escolas em que trabalho, de maneira particular à E. E. Alcides de Carvalho, que me possibilitou ingressar no ProfLetras e me tornar Mestre em Língua Portuguesa. Gratidão imensa.

E por último, mas não menos importante, à minha querida e brilhante orientadora Maria da Penha Brandim de Lima. Penha, Deus sabe de todas as coisas e nos conhece como um todo, Ele te colocou em meu caminho e só posso agradecê-lo por me apresentar esse ser humano incrível, essa professora competente, humana, capaz e sobretudo empenhada em auxiliar seus orientandos sempre que se fez necessário, e não foram poucas as vezes! Gratidão imensa, Penha, tudo o que eu disser aqui será pouco diante da bonita parceria que fizemos.

“Toda forma de saber nasce de um não saber”.

*Pe. Fábio de Mello*

## RESUMO

O presente trabalho aborda conceitos de leitura, cognição, metacognição, aprendizagem de leitura e leitura crítica com foco principal em textos literários e expositivos-argumentativos, com vistas a apresentar estratégias e propostas didáticas que possam estimular a compreensão leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, visto que a mera decodificação não pode ser considerada como suficiente para o domínio das competências leitoras. Nesse sentido, indagamos sobre quais as reais dificuldades em relação à leitura e compreensão de textos literários e argumentativos apresentadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II na E.E. Prof. Alcides de Carvalho e como uma proposição de atividades que visem estimular o autoconhecimento, a maneira como se aprende e os passos para se chegar a uma interpretação proficiente ajudarão o aluno a compreender melhor os textos lidos e, por fim, que atividades podem ser desenvolvidas com esse objetivo. Como referencial teórico, embasamo-nos em Solé (1998), Cavalcante & Ribeiro (2017), Fonseca (2014), Flavel (1987), Jou e Sperb (2006), Valarini (2012), Compangon (2009), Kleiman (2004), Lima (2012), entre outros. Por conta da pandemia de covid-19, amparados pela resolução de nº 003/2021, no seu Art. 1º, não aplicamos a pesquisa até o momento de nossa defesa. Por causa disso, nosso trabalho teve cunho propositivo, pois apresentamos propostas que podem contribuir com o atual cenário do ensino no universo pesquisado; também apresenta-se como uma pesquisa qualitativa e interpretativa, visto que, independente da representatividade numérica, preocupamo-nos em conhecer as reais dificuldades dos alunos por meio de exames externos, mais especificamente, os resultados das avaliações diagnósticas propostas pelo SIMAVE, a partir dos quais foram identificadas as defasagens da turma. Feito isso, apresentamos propostas didáticas para desenvolver a competência leitora dos educandos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Leitura. Habilidades Leitoras. Metacognição.

## ABSTRACT

The present work addresses concepts of reading, cognition, metacognition, learning to read and critical reading with a main focus on literary and expository-argumentative texts, with a view to presenting didactic strategies and proposals that can stimulate the reading comprehension of students in the final years of high school. Fundamental, since the mere decoding cannot be considered as reading itself. We consider a good reader to be someone who goes beyond that and is capable of making inferences, making comparisons and associating what has been read with his/her daily life. Then, we inquire about the real difficulties in relation to reading and understanding literary and argumentative texts, presented by students of the 8th year of Elementary School II at E.E. Prof. Alcides de Carvalho; as a proposition of activities that aim to stimulate self-knowledge, the way one learns and the steps to reach a proficient interpretation will help the student to better understand the texts read and, finally, what activities can be developed with this objective. As a theoretical reference, we are based on Solé (1998), Cavalcante & Ribeiro (2017), Fonseca (2014), Flavel (1987), Jou and Sperb (2006), Valarini (2012), Compangon (2009), Kleiman (2004), Lima (2012), among others. Due to the Covid 19 pandemic, supported by resolution N. 003/2021, in its first article, we did not apply the research until the time of our defense, although our desire to do so was enormous and, soon, with sure we will. Therefore, our research had a propositional nature, as we present proposals that can contribute to the current scenario of public education in Brazil, qualitative and interpretative, since, regardless of numerical representation, we are concerned with knowing the real difficulties of students by through external exams, more specifically the diagnostic evaluations proposed by SIMAVE, from which the discrepancies in the class were identified. After that, we present didactic proposals to reduce them.

**Keywords:** Learning. Reading. Reading Skills. Metacognition.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resultado Ideb Minas Gerais 2019 .....	14
Figura 2	Resultado Ideb E. E. Prof. Alcides de Carvalho 2019.....	15
Figura 3	Resultado Ideb Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho – 2022 (período de retomada pós-pandemia) .....	15
Figura 4	Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho – 2022 (período de retomada pós-pandemia) .....	16
Figura 5	Evolução da Proficiência Média em Português para o 9º ano entre 2015 e 2019 e resultado da simulação para 2020 .....	18
Figura 6	Exposição do experimento “janela móvel” – Scliar-Cabral, Leonor.....	24
Figura 7	Matriz de Referência 9º ano do Ensino Fundamental – Anos finais – Minas Gerais – 2022 .....	26
Figura 8	Modelo de metacognição de Flavell (1979, 1987) adaptado por Mayor <i>et al.</i> (1995, p.32) .....	36
Quadro 1	Quadro de acertos e descritores de habilidades .....	60

## LISTA DE ABREVIACOES

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
D+número +P	Descritor de Língua Portuguesa
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
MEC	Ministério da Educação

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
2.1	Habilidades Leitoras e Aprendizagem: uma reflexão .....	22
2.2	Cognição e Funções Executivas .....	29
2.3	Metacognição e Aprendizagem de Leitura .....	33
2.4	Estratégias de Leitura: alguns apontamentos .....	37
2.4.1	Objetivos de Leitura .....	37
2.4.2	Identificação do Tema .....	39
2.4.3	Conhecimentos Prévios .....	41
2.4.4	Resumo .....	42
2.5	Estratégias Didático-Methodológicas e Metacognitivas na Leitura de Textos Literários .....	45
2.5.1	Importância da Literatura e do Ensino da Leitura Literária na Educação Básica.....	45
2.5.2	As estratégias .....	49
2.5.3	Sequência Básica .....	50
2.5.4	Sequência Expandida .....	51
2.5.5	Método Recepional .....	51
2.5.6	Leitura Compreensiva.....	52
2.5.7	As Estratégias Metacognitivas na Leitura.....	53
2.6	O Texto Expositivo-Argumentativo e a Leitura desse Gênero em Sala de aula.....	55
2.6.1	As Estratégias Metacognitivas e a Leitura do Texto Expositivo-Argumentativo.....	56

<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
3.1	Breve Perfil da E.E. Prof. Alcides de Carvalho .....	58
3.1.1	Perfil dos alunos.....	59
3.2	Dados da Etapa Investigativo-Diagnóstica .....	60
<b>4</b>	<b>PROPOSTAS DE ENSINO .....</b>	<b>63</b>
4.1	Pausa Protocolada Gamificada .....	64
4.2	Júri Simulado .....	65
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>73</b>
	<b>ANEXO I .....</b>	<b>73</b>
	<b>ANEXOII.....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO III.....</b>	<b>94</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE II.....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE IV.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE V .....</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE VI.....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Após mais de quinze anos atuando na educação básica, tem sido possível perceber, de forma empírica, a dificuldade que os alunos possuem em interpretar textos. Por inúmeras vezes, deparamo-nos com alunos que sabem decodificar, ou seja, juntam letras, sílabas, palavras e até identificam informações superficiais no texto, mas que, no momento de fazer inferências, de compreender o não dito, as ironias entre outros recursos empregados em textos diversos, se perdem e não conseguem articular habilidades necessárias para realizar a atividade de interpretação. Essa dificuldade normalmente é o maior empecilho com o qual o professor se depara em sua docência.

Nos resultados das avaliações internas, simulados, provas e avaliações externas, como o SAEB ou ainda o ENEM, é perceptível que os conceitos têm sido abordados no que tange à análise linguística e metalinguística da língua materna de maneira moderadamente satisfatória, mas, no que se refere à interpretação de textos, observa-se que ainda há muito o que se trabalhar a fim de que o aluno seja capaz de interpretar textos de maneira proficiente, eficiente e autônoma, habilidade essa tão necessária para que o discente obtenha sucesso não só em sua vida acadêmica, mas também em seu contexto social e cotidiano, interpretando o mundo ao seu redor. E há que se ressaltar que ler não é uma competência natural, e inata ao ser. Dessa forma, estratégias são essenciais para o aprimoramento de tal habilidade, corroborando, assim, o que dizem Cavalcante e Ribeiro (2017):

Nas sociedades letradas, ler é uma competência não natural (adquirida) necessária à sobrevivência do indivíduo. Para estudar, trabalhar, interagir, progredir nos meios urbanos (e hoje, quiçá nos rurais) é preciso algum domínio da tecnologia da escrita, invenção que registra, acumula e disponibiliza a história, os sistemas de conhecimentos e as tecnologias (CAVALCANTE; RIBEIRO, 2017, p. 9).

Sendo assim, escolhemos o tema “Estratégias metacognitivas: propostas didáticas para a formação de habilidades leitoras dos alunos do Ensino Fundamental II”, o qual desejamos pesquisar e propor estratégias metacognitivas que possam auxiliar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a compreenderem e interpretarem melhor os textos lidos, uma vez que pensar sobre a própria aprendizagem, perceber como aprendemos ou como compreendemos melhor um texto constitui uma estratégia eficiente e de suma importância para que alavancemos as habilidades leitoras dos estudantes. Nesse contexto, as mesmas autoras supracitadas ratificam essa ideia afirmando que

pesquisas na área da Linguística Aplicada e da Cognição têm mostrado que ler é um

procedimento cognitivo que pode ser tecnicamente apurado, ensinado e apreendido. Além disso, a competência leitora não se expande apenas com a prática da leitura, mas substancialmente a partir do domínio e entendimento da própria cognição do sujeito leitor (CAVALCANTE; RIBEIRO, 2017, p. 12).

É nesse sentido que apresentamos esta pesquisa, terá como foco e objeto a realização de proposições didáticas a serem aplicadas com alunos do Ensino Fundamental II da E. E. Prof. Alcides de Carvalho, em Montes Claros, os quais já têm uma proficiência de leitura razoável, no que tange à identificação e compreensão superficial do texto. Como professora da turma, cabe ressaltar que esse trabalho já tem sido feito de maneira intuitiva, e os resultados da instituição, em exames externos, como o SAEB, apresentam-se acima da média mineira, conforme se constata nas figuras 1 e 2 a seguir:

**Figura 1. Resultado do SIMAVE – Minas Gerais - 2019**

**MINAS GERAIS**

O Ideb 2019 nos anos finais da rede estadual cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



Fonte: SIMAVE, 2019 (*online*).

Os dados acima apontam para a média do Estado que se encontrava em 5,29, sendo 5,3 a meta estabelecida. A figura também explicita a legenda de classificação por cores, indicando o estado atual das escolas em razão dos dados apresentados.

## Figura 2. Resultado Ideb Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho - 2019

### EE PROFESSOR ALCIDES DE CARVALHO

O Ideb 2019 nos anos finais da rede estadual atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,0.

O foco deve ser manter a situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

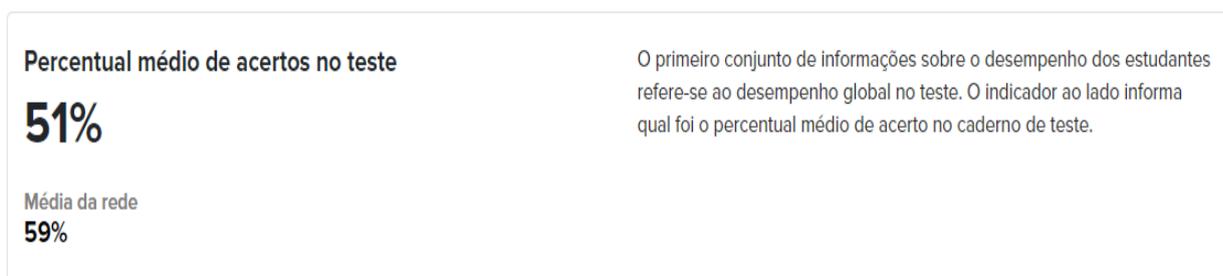


Fonte: EDU, 2019 (*online*).

Diante dos critérios estabelecidos pela avaliação, os dados revelavam um nível acima da média e a classificação em estado de manutenção do quadro atual<sup>1</sup> até a presente data. No entanto, fazendo um paralelo com os resultados do ano de 2022, percebemos uma mudança considerável neste quadro. Observe:

## Figura 3. Resultado Ideb Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho – 2022 (período de retomada pós-pandemia)

Como foi o desempenho dos estudantes nesta avaliação?



Fonte: SIMAVE, 2022 (*online*)

<sup>1</sup> O Governo do Estado de Minas Gerais sugere o estado de manutenção do quadro atual quando a escola atinge ou supera o nível desejado a fim de que o trabalho desenvolvido pela instituição continue evoluindo ou, no mínimo, mantendo os mesmos níveis de avaliação.

Observa-se aqui um declínio de resultados dos educandos, o que deve ser analisado com parcimônia, tendo em vista o quadro de ensino remoto e distanciamento social. Os números demonstram, portanto, que a educação como um todo sofreu um abalo terrível e não foi diferente com os alunos em questão. Na próxima figura a ser apresentada, é possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes.

**Figura 4. Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho – 2022 (período de retomada pós-pandemia)**



Fonte: SIMAVE, 2022 (*online*)

Notamos, por conseguinte, a mudança em relação à proficiência leitora dos estudantes, apontando para uma queda nos resultados e, nesse sentido, acreditamos que uma intervenção com propostas de atividades metacognitivas contribuirá para que os educandos ampliem suas habilidades leitoras por meio da utilização de estratégias que ativarão a consciência e a autorregulação quanto à própria aprendizagem, uma vez que, quando o aprendiz entende de que forma ele compreende melhor o que foi lido, as habilidades leitoras serão instauradas e isso resultará na elevação do desempenho desse estudante. Nesse sentido, avançar no processo de aquisição de competências leitoras a partir da proposição de estratégias metacognitivas a serem apresentadas mediante o trabalho proposto é fazer com que tais estudantes possam aprender e, por meio da aprendizagem, compreender seu lugar no mundo, oferecendo possibilidades de crescimento àqueles que mais precisam.

Além do nosso desejo de instrumentalizá-los de tais estratégias, a partir delas, objetivamos que os alunos desenvolvam as habilidades leitoras, especialmente no que tange a

“reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto” – descritor 39 (D39-P) ou ainda, “distinguir ideias centrais de secundárias ou tópicos e subtópicos em um dado gênero textual” – descritor 27 (D27-P)<sup>2</sup>, “reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações” – (D25-P) entre outras habilidades, nas quais os alunos apresentaram dificuldade, a fim que se elevem esses dados, uma vez que, em se tratando de Brasil, mesmo estando na média, isso ainda não significa que seja um quadro animador, já que, de modo geral, nossa média é baixa se comparada com as de outros países.

Importante é, portanto, lembrar que, após dois anos de ensino remoto e condições precárias de aprendizagem, acreditamos que as estratégias metacognitivas fazem-se ainda mais necessárias, visto que houve perdas significativas e perceptíveis na aprendizagem, já que os alunos têm apresentado lacunas consideráveis em relação aos pré-requisitos necessários para se desenvolverem adequadamente na série escolar em que estão inseridos.

Para entendermos melhor esse processo de perda nas relações de ensino-aprendizagem, observemos a pesquisa realizada pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear), vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV). Durante o estudo, simularam a perda de aprendizado que os estudantes podem ter sofrido com a pandemia da covid-19. O estudo considerou três quadros possíveis, (i) otimista, em que os alunos aprenderiam através do ensino remoto tanto quanto aprenderiam no presencial, desde que realizassem as atividades escolares (ii) intermediária, em que os alunos aprenderiam por meio do ensino remoto proporcionalmente às horas gastas com atividades escolares; (iii) pessimista, em que os alunos não aprenderiam com o ensino remoto.

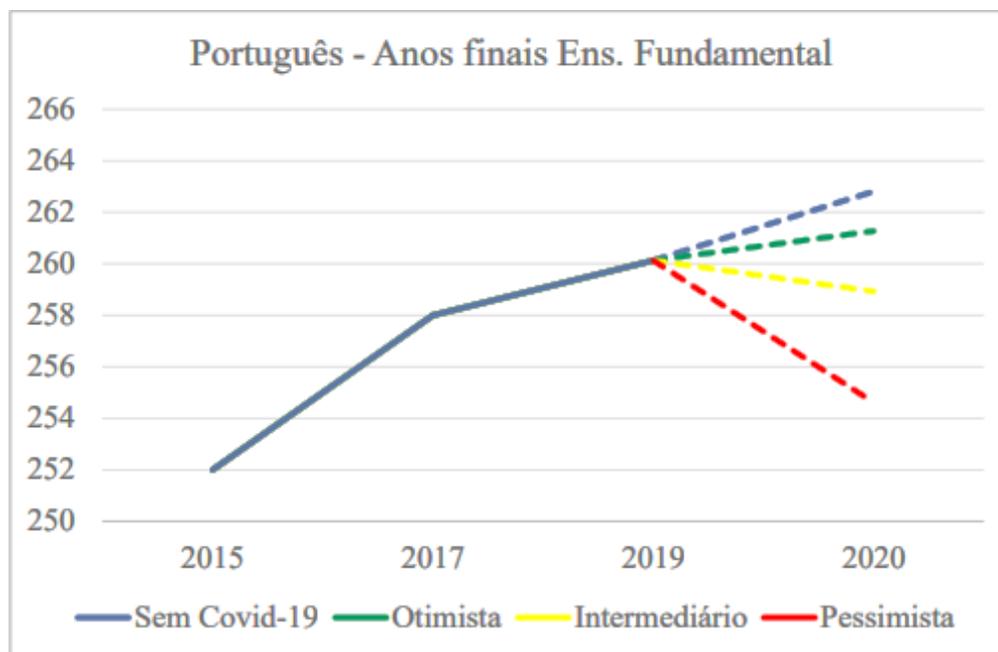
Essa pesquisa foi feita nos moldes adotados por pesquisadores internacionais e desenvolveu uma simulação do aprendizado naquele ano atípico. A metodologia foi baseada no estudo do Banco Mundial “Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcome: a set of global estimates”<sup>3</sup>, além disso Informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Covid-19) foram utilizadas para calcular os parâmetros dos dois primeiros cenários para cada uma das etapas de ensino. Sendo assim, chegou-se à conclusão de que os impactos educacionais poderiam levar os discentes mais carentes e alunos de escolas públicas, principalmente os do Ensino Fundamental, a um retrocesso de aproximadamente quatro anos, conforme apresenta o gráfico da figura 5 a seguir.

---

<sup>2</sup> Doravante, adotaremos a sigla D+número+-P para indicar o descritor, ou seja, a habilidade explorada em cada item das avaliações institucionais.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covidand-education-June17-r6.pdf>. Acesso em 18 maio 2022.

**Figura 5. Evolução da proficiência média em Português para o 9º ano entre 2015 e 2019 e resultado da simulação para 2020**



Fonte: elaboração própria com base em dados do Saeb (2019) e da Pnad Covid-19 (2020).

Fonte: FGV, 2020 (online).

Diante do exposto, preocupa-nos bastante o fato de que o estudante que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I passaria automaticamente para o 6º ano do Fundamental II, muitas vezes sem estar plenamente alfabetizado, com leitura ineficiente, escrita imatura entre outras defasagens. Ocorreria o mesmo com a passagem do 6º para o 8º ano e do 8º para o Ensino Médio, uma vez que foram praticamente dois anos sem a obrigatoriedade de se frequentar o ambiente escolar a fim de preservar a saúde e a vida de todos. De maneira alguma, questionamos a necessidade do isolamento e distanciamento, mas há que se concordar que existem consequências. Não obstante a isso, não seria justo responsabilizar apenas o professor anterior, a série anterior ou mesmo a pandemia, porque, se o aluno chegou a nós, está, portanto, em nossas mãos a possibilidade de ajudá-lo e muni-lo com ferramentas que o auxiliarão a superar as dificuldades enfrentadas. Não nos alongaremos mais nesse assunto, tendo em vista que não é o foco da nossa pesquisa, todavia não seria possível continuarmos os estudos sem mencionar, ou mesmo, sem considerar a existência dessa problemática.

No que concerne à nossa pesquisa e, considerando que há um vasto leque de gêneros textuais, os quais exigem habilidades diferentes de interpretação, optamos por trabalhar com textos expositivos-argumentativos, numa esfera jornalística, tratando mais especificamente de

artigos de opinião para estimular o aluno a fazer inferências adequadas e apropriar-se desse tipo de discurso bastante exigido nas avaliações externas, o que não nos impediu de flertar com o literário e fazer uma breve reflexão sobre o emprego de tais técnicas nesse gênero textual, refletindo sobre o efeito das estratégias metacognitivas na intenção de auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades supracitadas. Corroborando com Solé (1983), quando ela afirma que a leitura na escola não deve se limitar a um ou dois tipos de textos<sup>4</sup> e, considerando que os próprios exames e avaliações externas que exploram diferentes gêneros, identificamos a necessidade de delimitarmos a pesquisa e definirmos esses gêneros textuais, partindo do fato de que os propósitos de leitura mudam conforme o texto que escolhemos. Nesse sentido, a autora afirma:

Considero que alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos de leitura – assim como para determinadas finalidades de escrita – e que as estratégias que utilizamos para ler se diversificam e se adaptam em função do texto que queremos abordar (SOLE, 1998, p. 83).

Sendo assim, cabe-nos os seguintes questionamentos:

- I. Quais são as reais dificuldades em relação à leitura e compreensão de textos argumentativos apresentadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II na E. E. Prof. Alcides de Carvalho?
- II. Como uma proposição de atividades que visem estimular o autoconhecimento, a maneira como se aprende e os passos para se chegar a uma interpretação proficiente ajudarão o aluno a compreender melhor os textos lidos?
- III. Que atividades podem ser desenvolvidas para esse fim?

Acreditamos que, pensar o próprio aprendizado, atentar-se ao modo como se aprende, compreende e analisa textos auxiliará o aluno a melhorar as suas habilidades leitoras, uma vez que o próprio educando poderá perceber as melhores estratégias para auxiliá-lo nessa tarefa, com a ajuda e mediação do professor, a fim de estimular progressivamente sua autonomia.

---

<sup>4</sup> Solé (1998, p. 83).

Sendo assim, nossa hipótese de pesquisa é a de que, a partir do desvelamento das reais dificuldades no que tange à interpretação de textos – com a aplicação de uma proposta de atividades que estimulem o autoconhecimento, a compreensão, a maneira como se aprende e a reconhecer os passos para se chegar a uma interpretação proficiente –, será possível que o aluno desenvolva habilidades de leitura, tais como “reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade” (D37-P), “reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto” (D39-P), entre outras, visando à interpretação proficiente de textos.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se em razão do entendimento de que as estratégias metacognitivas, aliadas ao ensino de leitura e interpretação de textos, criarão possibilidades de os alunos desenvolverem a proficiência leitora. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) defende que a demanda cognitiva das habilidades de leitura precisa aumentar progressivamente, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio e que essa complexidade se expressa também pela articulação e outros fatores relacionados ao

uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (BRASIL, 2018, p.71).

Sendo assim, compreendemos que as habilidades de leitura decorrentes dos processos apresentados pela BNCC, ou seja, os processos de recuperação de informação, compreensão e reflexão sobre o texto, serão mais facilmente assimiladas pelo discente ao empregar as práticas doravante propostas neste trabalho.

O estudo também poderá vir a auxiliar outros professores de língua portuguesa a estimularem seus alunos em sala de aula, já que pretendemos organizar um produto da pesquisa, a partir da elaboração de um caderno pedagógico, que poderá ser fonte de consulta e de apoio para o trabalho com as estratégias metacognitivas no ambiente de ensino-aprendizagem.

Além disso, pretendemos, com nossa pesquisa, contribuir para a ampliação das pesquisas na área de ensino, uma vez que falar sobre estratégias metacognitivas continua a ser muito importante, haja vista a necessidade de ampliar e divulgar os resultados do estudo sobre o assunto, visto que esta é uma ciência relativamente recente, como afirma Rosa (2020):

os primeiros estudos sobre “Pensar sobre o pensar”, “cognição da própria cognição”, “pensamento do próprio pensamento”, podem ser consideradas as expressões mais utilizadas pelos pesquisadores para se referir ao entendimento do que Flavell cunhou nos anos da década de 1970 como sendo “metacognição” (ROSA, 2020, p. 704, grifos do autor).

Desse modo, completados 50 anos desses estudos, ainda pouco difundidos na área das Letras, trarão importantes contribuições para o processo de aprendizagem de nossos estudantes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Habilidades Leitoras e Aprendizagem: uma reflexão

Para que seja possível pensarmos um pouco sobre as habilidades leitoras, é importante conhecer e entender o que é ler, uma vez que a leitura vai muito além da habilidade de decodificar palavras, juntar as letras e, nessa concepção, percebemos o alarmante número de analfabetos funcionais no Brasil, isto é, pessoas que leem – decodificam – mas não compreendem o que foi lido, não conseguem ler um texto mais extenso, o que é preocupante.

Solé (1987) defende que a “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura” (SOLÉ, 1987, p. 57, grifo do autor). Desse modo, a decodificação faz parte da leitura, constituindo um processo importante. Não obstante, é um passo inicial de um percurso que deve ser transposto para além das linhas escritas, isto é, uma leitura proficiente significa ler as entrelinhas, compreender o não dito, os vários sentidos das palavras, a ironia, entre outros aspectos.

Parece-nos um tanto quanto prosaico afirmar, nos dias de hoje, que a leitura deve ir além da simples decodificação, porque o percurso pelo qual essa definição já passou nem sempre considerava o processo de compreensão e interpretação como partícipe da leitura, vejamos o que nos diz Venezky (1984) *apud* Solé (1998) a esse respeito.

Isto que hoje nos parece óbvio, nem sempre foi claramente aceito nas diversas definições da leitura que foram emergindo ao longo da história (Venezky, 1984), nas quais se detecta uma identificação desta atividade cognitiva com aspectos de recitação, declamação, pronúncia correta, etc (VENEZKY, 1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 23).

Notamos, portanto, no excerto, que bastava que uma criança recitasse, pronunciasse corretamente ou declamasse palavras para ser considerada alfabetizada. Ainda hoje, a primeira impressão que se tem de alfabetização é essa, juntar letras formando sílabas e sílabas que formam palavras e só posteriormente a compreensão. O que não se pode perder de vista é que entender o texto vai além disso, visto que decodificar ou recitar bem um texto não pode nos levar a crer que ela já esteja munida das habilidades de compreensão e, por conseguinte, de leitura.

Os próprios modelos de leitura outrora apresentados subdividem-se em torno de três grupos. O primeiro é denominado *button up*, isto é, “ascendente”. Para Solé (1998), o leitor processa os elementos componentes do texto, começando pelas letras, em seguida palavras,

frases, de acordo com o supracitado, e esse processo ascendente, seguindo uma sequência e hierarquia, resultará na compreensão do texto.

Sendo assim, esse modelo credita grande valor à decodificação, pois defende que a compreensão só foi possível porque o leitor pôde decodificar o texto totalmente, desconsiderando-se questões importantes como as inferências que, por vezes, até suprem carências e desvios tipográficos ou ainda o fato de ser possível entender globalmente um texto, sem necessidade de, em sua totalidade, perpassar detalhadamente por cada um de seus elementos. Nesse sentido, percebemos uma supervalorização do texto, visto aqui como protagonista da compreensão, o que desconsidera o papel do leitor e sua interação com o texto lido.

No segundo modelo de processamento, *top down*, ou seja, descendente, já se defende o contrário, pois “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto” (Solé, 1998, p. 23). Aqui, ainda existe uma concepção hierárquica e sequencial dos processos de leitura, mas de forma descendente, visto que é a partir de hipóteses e dos conhecimentos prévios do leitor que se passará a processar e compreender o texto, e a leitura será implementada apenas para verificação daquilo que previamente se inferiu. Nesse sentido, o reconhecimento global das palavras tem maior relevância que as habilidades de decodificação, há inclusive ramificações mais radicais que consideram essas habilidades como prejudiciais a uma leitura eficaz.

Há um interessante experimento desenhado por George W. McConkie e Keith Rayner (1975), descrito por Leonor Scliar-Cabral (UFSC/CNPq, 2008) e chamado “Janela móvel” que foi publicado na revista de estudos linguísticos *Veredas*, cujo procedimento é o seguinte: um aparelho computadorizado acusa o movimento dos olhos *online* de forma que se torna possível detectar quantas letras, à esquerda e à direita dos olhos, mais especificamente a fóvea – “parte central da retina [...] rica em células fotorreceptoras, de resolução muito alta, chamada cones, apta a processar letras”<sup>5</sup> – consegue alcançar. Já o restante não abarcado foi substituído por X. Durante os testes, foi adaptada a primeira página de *Os maias*, de Eça de Queiroz. Para que se possa visualizar melhor o experimento, reproduzimos aqui a imagem da descrição acima. Veja:

---

<sup>5</sup> Scliar-Cabral, Leonor (2008). Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

**Figura 6 – Exposição do experimento “janela móvel” - SCLIAR-CABRAL, Leonor (2008)**

A casa que xx xxxxx xxxxxx xxxxxx xx xxxxxx

O computador vai renovando a tela, assim que o olhar se movimenta, resultando, no final, o seguinte:

x xxx xxx os Maias xxxxxx xxxxxx xx xxxxxx  
 x xxx xxx xx xxxxx vieram xxxxxx xx xxxxxx  
 x xxx xxx xx xxxxx xxxxxx habitar xx xxxxxx  
 x xxx xxx xx xxxxx xxxxxx xxxxxx em Lisboa

Fonte: UFJF, 2009 (*online*).

Segundo a autora, os sujeitos do experimento não se dão conta da existência do X, isto é, têm a sensação de que estão decodificando palavra por palavra, mas, na prática, não é o que ocorre, conforme o ensaio. É interessante destacar também outra constatação do estudo, o qual comprova que o centro da fixação ocorre sobre o que eles chamam de contentivos, isto é, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, termos gramaticais os quais normalmente são núcleos de sintagmas, que, por sua vez, possuem maior carga semântica.

Por conseguinte, o terceiro grupo ou o modelo de leitura abarca o processo interativo, isto é, não está centrado somente no texto tampouco apenas no leitor, pois a interação de ambos contribuirá para o processamento de compreensão do texto de maneira simultânea. A esse respeito, Solé (1998) afirma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998, p. 24).

A autora explica então, de maneira sucinta e clara, como se dá o modelo interativo de leitura, de acordo com o qual o leitor parte das letras, palavras e assim sucessivamente. Elas vão gerar uma informação, que se torna estímulo para um nível posterior, mais elevado e, por isso, considerado ascendente, já que envolve a semântica, os sentidos e simultaneamente esses buscam sua verificação no léxico, na sintaxe e assim por diante, sendo considerados pelos

teóricos como indicadores de nível inferior. Dessa forma, o leitor precisará empregar concomitantemente seus conhecimentos de mundo e do próprio texto para poder interpretá-lo.

Cavalcanti e Ribeiro (2017, p. 15) definem a “leitura como uma atividade de compreensão sociocognitiva”, assim, em outras palavras, a leitura precisa nos levar à compreensão e, ainda mais, o leitor proficiente deve ser capaz de estabelecer relações de sentido do que foi lido à sua vivência cotidiana, contextualizando o conteúdo com sua própria realidade e até com outras leituras já realizadas, bem como fazer alusões e reconhecer traços intertextuais, visto que o processo de leitura não é estático, inerte, pois não se encerra no próprio texto, muito menos no que está explícito. É fato que a compreensão parte disso, do explícito, todavia há um arcabouço de possibilidades para além das palavras escritas em si.

Nos tempos atuais, graças aos vários estudos linguísticos e mais especificamente à linguística textual, depreende-se que o indivíduo deve ler de maneira compreensiva, como defende Smith (2003, p. 21)<sup>6</sup> e também Marcuschi (2008, p. 239)<sup>7</sup> *apud* Cavalcanti e Ribeiro (2017, p. 16), chegando-se à conclusão de se não houve compreensão, não se pode considerar que tenha havido leitura. Desse modo, percebemos que ler é um processo que envolve e exige a interação entre o texto, o leitor e seus conhecimentos de mundo, de forma que os saberes prévios podem ser em maior ou menor grau, no entanto, essa integração é indispensável.

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) nos apresenta seis eixos que envolvem habilidades leitoras e são utilizadas como Matriz de Referência para as avaliações em nosso estado e em relação à interpretação de textos. São eles:

- I. *Procedimentos de leitura*: em que haverá habilidades relacionadas ao reconhecimento e à compreensão mais superficiais, por exemplo: identificar o tema ou sentido global do texto; localizar informações explícitas entre outros.
- II. *Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto*: nas quais se identificam a que gênero o texto pertence, a função dos textos de diferentes gêneros, entre outros.
- III. *Relação entre textos*: reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato e tema, entre outras habilidades.

---

<sup>6</sup> SMITH, I. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

<sup>7</sup> MARCUSCHI, L.A. Produção Textual, análise de textos e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- IV. *Coerência e coesão no processamento do texto*: reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto; estabelecer relações de causa e consequência entre partes e elementos do texto; diferenciar partes principais das secundárias em um texto; estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las, entre outras habilidades.
- V. *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*: identificar os efeitos da ironia ou humor em textos variados; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações; reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos ortográficos e morfonssintáticos, entre outras habilidades.
- VI. *Variação linguística*: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto e assim por diante conforme o quadro a seguir.

**Figura 7 – Matriz de Referência 9º do Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – Minas Gerais – 2022**

SIMAVE SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**MATRIZ DE REFERÊNCIA**

LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

<b>D01</b>	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	<b>HLP019</b>	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
<b>D02</b>	Localizar informações explícitas em um texto.	<b>HLP005</b>	Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D03</b>	Inferir informações em um texto.	<b>HLP007</b>	Inferir informações em um texto.
<b>D04</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	<b>HLP020</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
<b>D05</b>	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	<b>HLP021</b>	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.

**II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO**

<b>D06</b>	Identificar o gênero de um texto.	<b>HLP022</b>	Identificar o gênero de um texto.
<b>D07</b>	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	<b>HLP023</b>	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
<b>D08</b>	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	<b>HLP024</b>	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.

**III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**

<b>D09</b>	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	<b>HLP025</b>	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
<b>D10</b>	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	<b>HLP033</b>	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

#### IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

<b>D11</b>	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	<b>HLP026</b>	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
<b>D12</b>	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	<b>HLP027</b>	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D13</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	<b>HLP028</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
<b>D14</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	<b>HLP029</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
<b>D15</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	<b>HLP034</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>D16</b>	Identificar a tese de um texto.	<b>HLP035</b>	Identificar a tese de um texto.
<b>D17</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	<b>HLP036</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

#### V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

<b>D19</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	<b>HLP030</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D20</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<b>HLP031</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>D21</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.	<b>HLP037</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
<b>D22</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	<b>HLP038</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>D23</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.	<b>HLP039</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.

#### VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

<b>D24</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	<b>HLP032</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
------------	---	---------------	---

Fonte: SIMAVE, 2021 (online).

Ao propor essa matriz de referência, o sistema deixa bem claro que não se trata de um programa de ensino ou um conteúdo programático, visto que os exames aplicados são produzidos baseando-se nos descritores para medir o desenvolvimento das habilidades básicas de compreensão e interpretação de textos dos estudantes, sendo assim, faz-se necessário relacionar o planejamento e os conteúdos estudados a essas habilidades tão importantes para a compreensão leitora. Quanto à aplicação das avaliações externas, os próprios responsáveis pelo sistema esclarecem o seguinte:

Assim como as avaliações internas, realizadas pelos próprios professores da escola, a avaliação externa em larga escala encontra no currículo o seu ponto de partida. As matrizes de referência, utilizadas nas avaliações externas, descrevem as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade (SIMAVE, 2021).

Eles ainda explicam, de maneira bastante coerente, as habilidades abordadas nessas avaliações:

Essas habilidades são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. Isso significa que a matriz de referência não deve ser confundida com o currículo, mas ser elaborada tomando-o como referência (SIMAVE, 2021).

Assim sendo, percebemos que cada uma dessas habilidades também nos auxilia a compreender o que trabalhar quanto à leitura, o que reforça, portanto, a ideia de que ler vai muito além da mera decodificação.

Ainda sobre o conceito de leitura, Cavalcanti e Ribeiro defendem que esta deve ser tomada como um “procedimento cognitivo que pode ser tecnicamente apurado, ensinado e aprendido” (CAVALCANTI; RIBEIRO, 2017, p. 12), em oposição aos que creem que a prática da leitura pode ser desenvolvida de maneira intuitiva. Sendo assim, concluem o pensamento definindo a leitura como

um processo complexo e interativo entre o texto e o leitor, exigindo do último a participação ativa na construção dos sentidos, envolvendo ainda processos cognitivos amplos e estratégias determinantes e favorecedoras de uma leitura compreensiva. Tais estratégias, denominadas cognitivas e metacognitivas, assumem um papel decisivo no que diz respeito à compreensão (CAVALCANTI; RIBEIRO, 2017, p. 24).

Ainda segundo as autoras, o processo de leitura e compreensão é regido por estratégias cognitivas e metacognitivas e, em se tratando de um processo dinâmico e interativo, o professor precisa munir-se dessas teorias a fim de auxiliar seus discentes, estratégias essas das quais falaremos mais adiante.

Kato (2011, p. 86) defende uma espécie de contrato cooperativista entre texto e leitor, de modo que o texto seja claro, informativo e relevante. Kleiman (2013), por sua vez, explica que há alguns conhecimentos imprescindíveis os quais subsidiam a leitura, são eles: o conhecimento linguístico, textual e de mundo, ratificadas por Cavalcanti e Ribeiro (2017, p. 20) parafraseando Solé (2006): “a atribuição dos sentidos para o que lê depende, em grande medida, da ativação de conhecimentos prévios por parte do leitor.”

Sendo assim, depreende-se que o processo de compreensão está intimamente ligado aos conhecimentos que o leitor detém previamente. Por isso, muitas vezes, há lacunas de compreensão, em que o leitor não consegue associar o lido à sua realidade e sequer dar-lhe um sentido funcional. É o que ocorre, por exemplo, na leitura de charges e tirinhas quando fazemos a clássica pergunta: “como foi construído o humor no texto?” e o aluno não consegue “ver graça nenhuma”. Como ele não compreendeu o conteúdo textual, não reconheceu o contexto e, portanto, não pode atribuir sentido ao que fora lido.

Em suma, percebemos que o assunto é vasto e está longe de se esgotar a discussão.

Vale reforçar, portanto, que a leitura vai além daquilo que chamamos de decodificação e que proporcionar ao nosso discente o acesso a ferramentas para que possa desenvolver habilidades leitoras proficientes é extremamente relevante. Sendo assim, passaremos a discutir agora a própria cognição e as funções executivas.

## **2.2 Cognição e Funções Executivas**

A educação no Brasil e no mundo baseia-se em diversas teorias, sempre em busca de avançar qualitativamente a prática pedagógica. Abordagens behavioristas, cognitivistas, construtivistas, as pedagogias de Paulo Freire, entre outras, são importantes constructos para o desenvolvimento educacional no país. Por sua vez, as abordagens neuropsicopedagógicas, apesar de fazerem parte de estudos relativamente recentes, têm contribuído significativamente com a prática pedagógica em sala de aula. Até mesmo a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida também como Lei Brasileira da Inclusão, trouxe contribuições expressivas para o ensino local.

Engana-se quem acredita que só pessoas portadoras de necessidades especiais fossem beneficiadas com essa legislação porquanto a égide desse dispositivo foi bem mais abrangente e ainda trouxe à tona mais informação, conhecimento e abertura às reais dificuldades apresentadas pelos aprendizes. Muitos deles, antes tidos como preguiçosos ou indisciplinados, hoje têm a possibilidade de serem compreendidos em suas especificidades e necessidades. Ainda que não apresentem nenhuma deficiência física, alguns estudantes manifestam dificuldades de aprendizagem em si, os quais, graças às ciências neuropsicopedagógicas, aos avanços da psicologia, neurologia, psiquiatria e difusão da Lei da Inclusão, têm-se livrado desses estigmas, assim profissionais, familiares e o próprio discente chegaram à conclusão de que toda criança é capaz de aprender, porém há diferentes formas de aprendizagem e estratégias distintas de ensino.

Neste momento, em nossa pesquisa, não nos ateremos a casos específicos no que diz respeito aos transtornos do desenvolvimento ou de aprendizagem, mas nos preocupa (e é o foco de nossa arguição) aqueles estudantes que não acompanham a turma quanto à aprendizagem e à interpretação de textos, eixo temático de nossos estudos, embora não apresentem nenhum transtorno e não tenham laudo médico que atestem limitações cognitivas, e cuja família ou escola não tenham detectado nenhuma atipicidade que exigisse qualquer avaliação médica, psicológica ou psicopedagógica. Instiga-nos então o fato de que 44% da turma analisada consiga inferir informações em textos (D23-P) e 66% não alcance essa habilidade, tendo em

vista que a aula, a prova, os exercícios e os estímulos foram os mesmos para todos.

Talvez esteja aí um dos problemas, que será tratado mais adiante. Analisemos *a priori* as questões relacionadas à cognição que, conforme Fonseca (2014, p. 239) parafraseando Vygotsky (1978), deve ser entendida como “acto ou processo de conhecimento” ou ainda como “algo que é conhecido através dele” e que, por sua vez, exige

a coativação integrada e coerente de vários instrumentos ou ferramentas mentais, tais como: atenção; percepção; processamento (simultâneo e sucessivo); memória (curto termo, longo termo e de trabalho); raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação (FONSECA, 2014, p. 239).

Já o primeiro termo que envolve a cognição – a atenção – nos remete a outro conceito abordado também por Fonseca (2014), tão pouco difundido, mas não menos importante, que é o da *conação*, o qual diz respeito ao fator emocional, motivacional, temperamental e da própria personalidade do aprendiz. O que nos leva a ponderar como manter a atenção do discente diante de assuntos pouco chamativos em contraste com o universo colorido e imediato das novas tecnologias? É notável que o contexto pandêmico nos aproximou ainda mais dos eletrônicos e nos tornou muito mais dependente deles, até mesmo para que o ensino remoto acontecesse. Nesse sentido, aumentou-se a quantidade de horas diante das telas, pois esse acesso passou a não se limitar apenas ao entretenimento, mas também à aprendizagem, à comunicação com o mundo, no sentido comercial, em relação ao consumo de roupas, alimentos, medicamentos, isto é, da sobrevivência em si.

É bem verdade que o indivíduo que teve acesso a essa tecnologia e soube utilizá-la conseguiu minimizar os riscos e, até mesmo, a sensação de isolamento pela qual a sociedade passou. Infelizmente, num país continental como o nosso, de desigualdades sociais colossais, essa não era a realidade de todos, resultando no aumento do abismo entre a população financeiramente privilegiada e aqueles menos favorecidos economicamente. O fato é que, tornou-se desafiador estimular, motivar, chamar e manter a atenção do estudante por meio dos métodos tradicionais, especialmente nesse momento já especificado. Tendo como base tal reflexão, pretendemos mostrar, pois, que as funções conativas são de grande valor e devem se tornar aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Para entendermos melhor do que trata essa função, transcrevemos as palavras de Fonseca (2014) que elucidam a esse respeito.

Em termos de substratos neurológicos falamos do *sistema límbico* (córtex afetivo) [...] integrando estruturas muito importantes para a memória e a aprendizagem. [...] A *conação*, na sua essência semântica, é sinônimo de estado de preparação do organismo para certas tarefas ou situações, particularmente as que têm valor de sobrevivência (ameaça, perigo, ansiedade, insegurança, desconforto etc.) (FONSECA, 2014, p. 241).

Sendo assim, percebemos a necessidade de aliarmos essa tríade das funções – cognitivas, conativas e executivas – para o sucesso da aprendizagem e da interpretação de textos, buscando estratégias que proporcionarão o estímulo da atenção, da motivação, do afeto e envolvimento do aprendiz com o texto, com o conteúdo, com a própria professora.

Voltando à cognição, no primeiro excerto citado, além da atenção e da percepção, ela também envolve “processamento (simultâneo e sucessivo)”. Nesse momento, fazendo-se alusão, inclusive, à própria inteligência artificial, sendo o cérebro é visto como o lugar no qual ela é processada e, por isso, tido como uma “pequena-grande intranet, para exprimir a cognição e para aprender a aprender”, conforme o autor supracitado<sup>8</sup>.

Ainda na citação anterior, há referência à cognição juntamente aos fatores de memória, raciocínio, entre outros, donde se pode concluir que o autor aborda, desse modo, o ato de aprender. Cavalcante e Ribeiro (2017) associam a capacidade cognitiva a um “piloto automático”, de forma que ela pode ser compreendida como aprendizado inconsciente, por meio da qual aprendemos sem necessariamente pensar e refletir sobre a própria aprendizagem.<sup>9</sup>

Nesse contexto, os estudos realizados através da neuroimagem no processo de aprendizagem confirmam que há macro e microtransformações neuronais no nosso cérebro durante o processo de aprender. Conforme afirma Fonseca (2014), essas transformações proporcionam surgimento e fortalecimento de sinapses que desempenham o sucesso ou não do processo de aprendizagem. Nas palavras do autor, “em qualquer processo de aprendizagem, portanto, inúmeros neurônios interagem sistematicamente e coíbem-se dinamicamente” (FONSECA, 2014, p. 236). É importante para o educador conhecer um pouco a respeito desse funcionamento. Vale ressaltar, porém, que não nos enveredaremos pela biologia ou áreas afins, mas é necessário entender como se processa a aprendizagem no cérebro do aprendiz.

As funções executivas, por sua vez, são responsáveis por controlar e organizar as cognitivas e conativas em diferentes situações, sendo elas de aprendizagem, interação social, adaptação ao meio ou de sobrevivência. Conforme Fonseca (2014, p. 244), “as funções executivas coordenam e integram o espectro tríade neurofuncional da aprendizagem, onde estão conectadas as funções cognitivas e conativas que acabamos de abordar”. Dessa forma, elas agem como uma espécie de maestro, regente dos principais fatores preponderantes da aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor supracitado, “o seu piloto, diretor executivo, líder ou

---

<sup>8</sup> Conferir em FONSECA (2014, p. 237).

<sup>9</sup> Ver CAVALCANTE; RIBEIRO (2017, p. 37).

maestro neurofuncional avançado é o córtex pré-frontal, região que ocupa no cérebro humano quase um terço do seu volume cortical” (FONSECA, 2014, p. 244). Sendo assim, essa região cerebral é responsável por proporcionar o elo entre as outras áreas, coordenando a integração entre si própria e outras funções, a saber, conativas e cognitivas.

Essa mesma região cerebral também gerencia outros importantes pontos do desenvolvimento, a motricidade, por exemplo.

O córtex pré-frontal está intimamente conectado com o córtex associativo posterior, a mais elevada estrutura de integração perspectiva e de reconhecimento multissensorial (visual, auditivo, e tátil-cinestésico), e obviamente, conectado com o córtex pré (psico) motor com gânglios da base e com o cerebelo, todos envolvidos na planificação, controle e execução da motricidade (FONSECA, 2014, p. 244-245).

Nesse sentido, constatamos que essa função fica responsável pela performance do indivíduo, no que se refere a ações, emoções, pensamentos e comportamentos, tida inclusive como um processo centrífugo descendente, o qual produz ou carrega informações e, por conseguinte, planeja e executa as ações. Dessa maneira, Bauer (2021), nos esclarece que

As funções executivas referem-se ao conjunto de habilidades e capacidades cognitivas que permitem o indivíduo ter comportamento orientado a objetivos, com estabelecimento de metas, realizando as funções executivas referem-se ao conjunto de habilidades e capacidades ações voluntárias, independentes e auto-organizadas (BAUER, 2021, p. 55).

Sendo assim, é possível entender que essas funções direcionam o sujeito e o induzem a ter comportamentos aceitáveis, monitorados e ainda permitem a organização e planejamento de nossas ações, bem como a flexibilidade cognitiva. Segundo a mesma autora, estão integradas às funções executivas:

- a memória de trabalho, que é responsável por manter a informação ativa e facilmente acessível,
- a orientação e adaptação de recursos de atenção, inibição de respostas inadequadas em determinadas circunstâncias,
- monitoramento do comportamento em referência aos estados motivacionais e emocionais do organismo.

Essa área do cérebro humano, responsável pelas funções executivas é a que leva maior tempo para sofrer a maturação, estima-se que só no início vida adulta é que ela alcança a sua plenitude. Conforme “o córtex pré-frontal, além de ser uma região recente do ponto de vista da

evolução, demora a amadurecer durante o desenvolvimento da criança e continua a modificar-se pelo menos até o final da adolescência.” Isso é positivo, pois, com os devidos estímulos, pode-se potencializar tais capacidades e fazer com que os educandos tenham um melhor desenvolvimento não só escolar, como também nas próprias habilidades necessárias à vida cotidiana.

### 2.3 Metacognição e Aprendizagem de Leitura

A aprendizagem da leitura é o ponto central da nossa discussão. Percebemos que, no cotidiano escolar, a defasagem no âmbito da interpretação de texto é um fator que desafia a prática pedagógica. Sabemos que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e é fato que o quesito interpretação de texto não é uma habilidade que deva ser desenvolvida ou estimulada apenas nas aulas de língua portuguesa, visto que todos os componentes curriculares têm sua parcela de responsabilidade para proporcionar o aprimoramento dessa competência nos alunos.

Infelizmente, ainda hoje, há quem pense que ensinar a interpretar textos é uma função exclusiva do professor de português. Porém, cada tipo de texto, cada forma de abordagem exige conhecimentos prévios e orientações distintas, sendo assim, os professores de matemática, geografia, história e assim sucessivamente podem e devem contribuir para o sucesso do aprendiz no que tange à habilidade leitora. Por esse motivo é que acreditamos que a metacognição seja um caminho viável e até desejável para que alcancemos tais objetivos.

Mas o que é metacognição afinal? A metacognição, consoante afirmam Sales Júnior e Pimentel (2021, p. 222), “se refere ao conhecimento, monitoramento e controle das habilidades cognitivas de uma pessoa antes, durante e após o início da aprendizagem”, por sua vez, Shimamura (2000, p. 313) defende que “a metacognição frequentemente sugere consciência ou controle voluntário dos pensamentos, memórias e ações.”

Como já dissemos, estudos relacionados à Psicologia Cognitiva de Metacognição tiveram início por volta dos anos 1970 e intensificaram-se nas décadas de 1980-1990. Ela é tida como uma ciência que versa sobre a compreensão do próprio cognitivo, Jou e Sperb (2006, p. 178), citando Hart (1965), fazem menção ao termo precursor da metacognição: *feeling of knowing* (sentimento do saber), que, já na época, se relacionava a uma cognição da cognição, isto é, pensar sobre o próprio aprender, sobre a própria aprendizagem. A partir dessas pesquisas, surgem os modelos metacognitivos, cujo enfoque se dá no processamento da informação, os quais, conforme os autores supracitados,

consideram que o sistema cognitivo é provido de um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos. Esse controle metacognitivo, na maioria das vezes, e, especialmente em crianças pequenas, acontece com pouca participação consciente. Entretanto, à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes, sendo a metacognição definida, então, como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos (BROWN, 1997; LEFFA 1996 *apud* JOU; SPERB, 2006, p. 178).

Nessa perspectiva e após termos discutido um pouco sobre cognição, concluímos que, enquanto no âmbito da cognição, a aprendizagem se dá de maneira automática, sem muita reflexão sobre o que está acontecendo com o cérebro no momento da aquisição de conhecimento ou mesmo sobre como conseguimos compreender determinado assunto, na metacognição, o aprendiz para, reflete, lê de novo, sublinha e destaca um determinado trecho. No caso de uma leitura, podemos interrompê-la, caso não esteja compreendendo, ler novamente, tentar substituir termos desconhecidos por sinônimos e assim por diante. Para esse modelo, a metacognição pode ser considerada, portanto, parte desse sistema cognitivo, a qual possui a função de regular de maneira consciente os processos de aprendizagem.

Esses mecanismos podem ser considerados em si estratégias metacognitivas, isto é, artifícios das quais o aprendiz pode lançar mão para otimizar sua aprendizagem e compreensão de textos e mesmo de fatos, problemas matemáticos... É importante ressaltar, assim, que a metacognição vai além do estudo de textos, ela está presente em diversas áreas do saber e até da vida prática, auxiliando o indivíduo a compreender melhor sua realidade e a agir de maneira mais assertiva após aprender com determinada situação, prever outras e assim por diante. Ratificando essa linha de pensamento, Jou e Sperb afirmam que

o pensar sobre o próprio pensar, ou pensamento de segunda ordem, permitiu ao ser humano observar e corrigir seus pensamentos e suas ações, desenvolvendo estratégias cada vez mais sofisticadas para interagir com o meio e, portanto, para garantir sua sobrevivência (JOU; SPERB, 2006, p. 177).

Dessa forma, é possível concluir que, mesmo surgindo uma ciência dedicada a esse estudo apenas nos anos 1970, a metacognição está presente em nossas ações desde sempre. Não obstante a essa habilidade estar imanentemente ligada ao ser humano e suas atitudes, ela só funcionará plenamente na vida adulta, apesar de desde a infância já ser possível observar seus benefícios. Porém, a criança o faz de modo mais inconsciente, já que a maturação do córtex pré-frontal (região cerebral responsável por essas funções) só ocorrerá no final da adolescência e início da vida adulta, assim como ocorre com as funções executivas.

Além do modelo cognitivo baseado no paradigma do processamento da informação,

outros padrões metacognitivos são citados pelas autoras, os quais se baseiam nos paradigmas cognitivo estrutural, cognitivo comportamental e psicométrico.

Desse modo, o paradigma cognitivo estrutural, segundo Yussen (1985) defende que a estrutura do conhecimento seria descrita, dando-se ênfase às sequências de mudança estrutural e construindo-se na elaboração modelos de relação entre mudança estrutural do conhecimento metacognitivo e outros saberes, sendo possível comparar tal estrutura à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, o qual afirma que este se dá por meio de interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, já que nessa abordagem há o requerimento de um modelo de relação entre as mudanças estruturais e metacognitivas.

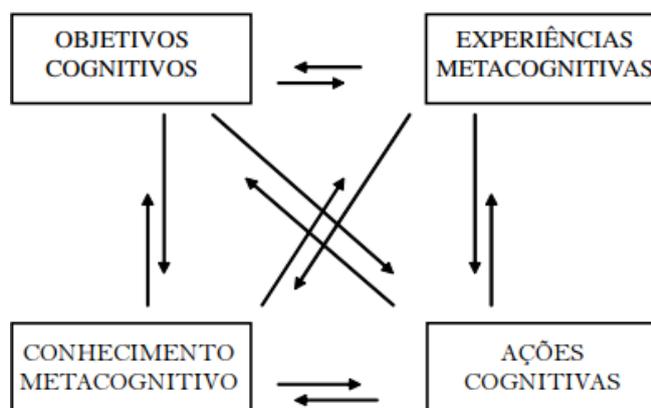
O paradigma cognitivo comportamental, por conseguinte, defende que a metacognição estaria integrada “ao repertório de acontecimentos simbólicos que medeiam a aprendizagem” (JOU; SPERB, 2006, p. 179), sendo defensores dessa perspectiva Bandura, Nischel, Rosenthal e Zimmerman, de acordo com Yussen (1985). Nesse modelo, é descrita a metacognição, como ela é modelada e como se relaciona com essa modelagem e mudanças de conduta.

No que diz respeito ao paradigma psicométrico, propõe-se a identificar fatores metacognitivos nos desempenhos de testes. Conforme Yussen (1985), são representantes desse paradigma Castell-Horn e Guilford. Embora exista a categorização feita pelo autor com o intuito de investigar alguns indicadores de metacognição em diferentes paradigmas cognitivos, Brown (1997) *apud* Jou e Sperb (2006) afirma que

as raízes da metacognição encontram-se exclusivamente no paradigma do *Processamento de Informação*, mais especificamente, na descrição dos mecanismos executivos do sistema cognitivo para a aprendizagem, por meio do desenvolvimento de autorregulação (BROWN, 1997 *apud* JOU; SPERB, 2006, p. 178).

Assim sendo, apesar de haver esses modelos e paradigmas, a base, a origem, a raiz do conceito de metacognição está no primeiro paradigma abordado, isto é, o processamento da informação. Flavell (1987) *apud* Jou e Sperb (2006) versa sobre a amplitude do conceito, que pode se referir a qualquer fenômeno psicológico, por exemplo, quando a pessoa toma conhecimento de suas emoções e o que a levou a tal estado. Isso também se caracterizaria como metacognição, portanto, para o autor, é necessário especificar o domínio da metacognição, de onde se quer analisá-la ou mesmo empregá-la e com quais objetivos, por essa razão ele destaca de um lado o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva e de outro os objetivos e ações cognitivas. Vejamos a figura 8 a seguir retirada do artigo de Jou e Sperb (2006, p. 178), ilustrando esse pensamento de Flavell (1987).

**Figura 8 – Modelo de metacognição de Flavell (1979, 1987) adaptado por Mayor *et al.* (1995, p. 32)**



Fonte: RESEARCH GATE, 2006 (*online*).

Dessa forma, de acordo com Jou e Sperb (2006), o conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo próprio indivíduo com relação ao todo cognitivo – mente e características psicológicas. Já as experiências metacognitivas versam sobre a consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo. Os objetivos cognitivos, por sua vez, referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e, por fim, as ações cognitivas tratam dos feitos realizados para atingir as metas. Em suma, para compreendermos melhor esse conceito que a princípio parece simples, mas que a bem da verdade aborda um leque bem mais amplo de possibilidades, levaremos em consideração que

a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre a cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supraordenado, o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição (JOU; SPERB, 2006, p. 180).

De posse desses conhecimentos, fica evidente que o aluno que consegue ter essas habilidades bem desenvolvidas, conseguirá também obter maior sucesso na vida acadêmica, pois, quando o aluno se depara com um texto e tem em mente os objetivos claros de leitura, possui conhecimentos prévios sobre o tema tratado, entre outras situações, é capaz de realizar uma leitura proficiente e de monitorar sua compreensão de modo que, se a compreensão não ocorre, ele é capaz de fazer pausas, reler, realizar anotações, estratégias que detalharemos melhor nas atividades a serem propostas.

## 2.4 Estratégias de Leitura: alguns apontamentos

Para falarmos sobre estratégias de leitura vamos, *a priori*, retomar o conceito de estratégia. O dicionário Aurélio *online*, disponível no sítio <https://www.dicio.com.br>, apresenta variados conceitos para o termo, não obstante o que melhor se aplica à nossa pesquisa é “meios, caminhos, recursos, artifícios para se chegar a um objetivo.”

Solé (1998) aprofunda um pouco mais no assunto. A autora, de maneira dialogal, inicialmente leva-nos a refletir sobre o termo e só depois desdobra o conceito com os termos habilidade, destreza, técnica e procedimentos, de modo que esses fazem parte do arcabouço semântico referente à estratégia. De acordo com a autora habilidade seria uma capacidade que pode ser desenvolvida; destreza, uma habilidade bem desenvolvida; técnica seriam meios para chegarmos a um objetivo e procedimentos, o passo a passo em si, isto é, as ações para atingirmos a um objetivo. Há pontos em comum entre eles e o próprio Ministério da Educação (MEC), nas novas propostas curriculares, emprega o termo procedimentos para se referir a todos eles.

Nesses termos, Solé (1998) ressalta que, apesar de que nas literaturas da tradição psicopedagógica, bem como em sua própria obra, o termo seja de fato “estratégias” de leitura, é importante considerá-las também como sendo procedimentos.

Para Coll (1987, p. 89) “um *procedimento* – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.” Então, na prática, as estratégias de leitura ou procedimentos de leitura serão ações que o aluno executará a fim de chegar ao objetivo de compreender melhor o texto.

Em termos práticos, ao longo do nosso dia, temos variadas funções: buscar os filhos na escola, cuidar da casa, reservar um tempo para os estudos, cuidar da higiene pessoal, alimentarmo-nos, praticar uma atividade física. Dessa forma então, os procedimentos ajudam-nos a escolher qual tarefa concluir primeiro, qual depois, quais as condições para realizá-las. Enquanto algumas dessas funções realizamos de maneira automática (tomar banho, escovar os dentes, vestir uma roupa), os estudos, por sua vez, exigem um pouco mais de esforço e concentração. Nesse sentido, para executar tais funções há que se levar em consideração o tempo, a prioridade – se vou buscar a criança na escola, vou de carro próprio? Utilizarei transporte coletivo? Quanto tempo preciso para isso? Quanto tempo tenho? Logo, há que se calcular bem e organizar-se para cumprir a todas essas tarefas de forma eficaz e satisfatória. Nesse momento então, é que utilizaremos nosso pensamento estratégico, que “embora não

funcione como ‘receita’ para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia” (SOLÉ, 1998, p. 69).

Solé ressalta ainda, fazendo alusão a Valls (1990), que “a estratégia tem em comum com todos os outros procedimentos sua utilidade para regular a atividade da pessoa, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta que propomos” (SOLÉ, 1998, p. 69).

Portanto, as estratégias que doravante iremos propor não são receitas de poções mágicas que irão realizar verdadeiros milagres, mas são ações que, de forma ordenada, auxiliarão os estudantes no avanço das habilidades de leitura, tornando-as mais eficazes. Nesse sentido, com seu processo de leitura regulado, o leitor, autonomamente poderá reconhecer qual dessas estratégias melhor se aplica ao tipo de leitura que pretende fazer, visto que não lemos uma notícia de jornal da mesma forma que uma receita de bolo ou uma bula de remédio ou ainda um poema, assim o próprio gênero a que se propõe a leitura oferece caminhos e pistas de por onde seguir e como.

Não obstante às discordâncias dos teóricos em relação à leitura, é unanimidade entre eles que a compreensão do que lemos é resultado de três condições, conforme Solé (1998):

- clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade com a estrutura desse texto e do nível aceitável do léxico, sintaxe e coesão interna.
- os conhecimentos prévios do leitor.
- estratégias utilizadas pelo leitor para intensificar a compreensão do texto bem como para identificar possíveis falhas de compreensão.

Sendo assim, para que haja a compreensão leitora, faz-se necessário esse tripé que possibilita a compreensão: o texto precisa ser bem escrito, ter clareza, coesão, coerência entre as ideias, é importante, também, que o leitor tenha algum conhecimento sobre o assunto abordado, isso não significa que deve conhecer o texto ou tudo do que vai ser discutido ali, caso contrário, negaríamos o fato de que é possível aprender com a leitura, mas algum conhecimento sobre o assunto é um importante auxílio na compreensão, e, por fim, são importantes as estratégias que o leitor usa para compreender melhor o texto, tais quais grifos, anotações, breves resumos, entre outras, as quais o leitor emprega ou pelo menos deveria empregar ao ler um texto.

É fato, no entanto, que muitas vezes isso acontece de forma automática, não consciente. Normalmente o leitor não para para pensar: “a partir daqui, vou sublinhar, a partir daqui

resumirei o parágrafo em palavras-chave” conscientemente. Muitas vezes, principalmente para o leitor mais amadurecido, isso se dá de forma natural. Desse modo, quando o leitor mais contumaz e atento se depara com um trecho mais desafiador, o qual percebe que não compreendeu, este também lançará mão de estratégias, todavia agora de forma mais consciente, pausando, consultando outras fontes, dicionários, relendo. Àquelas estratégias mais automatizadas, já internalizadas pelo leitor, chamaremos estratégias cognitivas, ou seja, os grifos, anotações, vocabulário, domínio da organização das frases e parágrafos, cujo leitor já utiliza de forma inconsciente.

Segundo Kato (2011, p. 112), as estratégias cognitivas desenvolvem-se de forma natural “em função do *input* e da motivação.” Já as metacognitivas, recentemente mencionadas, entre outras, de acordo com Cavalcante e Ribeiro (2017, p. 58) podem ser desenvolvidas por meio de situações-problema ou a partir de atividades que levem os alunos a monitorarem o seu processo compreensivo especificamente. Atentar-nos-emos, portanto, às últimas supracitadas, uma vez que são o objeto de nossa pesquisa.

#### *2.4.1 Objetivos de Leitura*

A primeira estratégia metacognitiva da qual o aluno deverá lançar mão é ter a finalidade de leitura bem delineada, saber por que e com quais objetivos se está lendo aquele texto. Então, ao se deparar com um texto, é importante pensar a respeito disso: vou ler para obter uma informação precisa? Para obter uma informação de forma genérica? Para seguir instruções? Para aprender um conteúdo? Para revisar a própria escrita? Por prazer? Para dar uma palestra?, entre outros objetivos. A leitura sempre deve estar atrelada a algum propósito e essa estratégia deve ser empregada antes mesmo de se iniciar a leitura.

Cavalcante e Ribeiro (2017, p. 74) afirmam que “os objetivos da leitura determinam, portanto, a perspectiva do nosso olhar sobre o texto”, ora, se lemos para obter uma informação genérica, por exemplo, a leitura será feita de forma mais rápida, pouco apegada a detalhes ou sequer a ler o texto integralmente.

Em suma, a leitura feita com objetivos estabelecidos propicia a monitoria da compreensão e o leitor poderá identificar falhas e sucessos da compreensão no momento da leitura.

#### *2.4.2 Identificação do Tema*

Quando falamos em tema, logo vem à cabeça também a questão da ideia principal,

todavia, é importante ressaltar, conforme Solé (1998), que tema e ideia principal são conceitos distintos, embora entrelaçados. Há, de acordo com a autora e ratificado por Cavalcante e Ribeiro (2017), dois questionamentos que nos levarão a um e ao outro respectivamente. Nesse sentido, é possível identificar o tema de um texto a partir da pergunta “de que trata o texto?”. A resposta será uma palavra, uma expressão breve e objetiva, isto é, o tema. Já a ideia principal, pode ser identificada por meio do questionamento “qual é a ideia mais importante que o leitor deseja explicar com relação ao tema?”. A partir desse questionamento, teríamos uma resposta de extensão um pouco maior, configurando, assim, a ideia principal, que, na verdade, explica o tema, ou seja, através da ideia principal, o tema é detalhado e explicitado.

Ainda sobre a apreensão do tema, Kleiman (2013, p. 65) afirma que ela se torna possível “graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância e de canonicidade”, princípios esses que abarcam os processos cognitivos os quais norteiam os comportamentos automáticos do leitor.

Kato (2011, p. 105) também aborda essa perspectiva, afirmando que a coerência temática se relaciona ao fato de usar de forma recorrente “uma mesma fatia de informação no texto”, ora, se o texto trata de um determinado tema ou assunto, para que haja de fato coerência e sentido na construção das ideias, toda a discussão girará em torno desse assunto, por conseguinte ele aparecerá de maneira recorrente, ainda que por meio de sinônimos, de elementos anafóricos<sup>10</sup> ou mesmo da elipse, mas estará presente, porque o assunto é aquele. Identificar esses elementos e relacioná-los ao tema é uma questão de suma importância para compreendermos de fato o que foi lido.

O princípio da parcimônia lida com a “apresentação de um cenário mais enxuto das informações do texto, com poucos elementos e que assumem a função de retomar o já informado” (KLEIMAN, 2013, p. 54). Esse princípio, também conhecido como princípio da economia ou ainda como navalha de Okham, pauta-se realmente pela redução de personagens, de elementos dêiticos, fazendo com que a leitura seja mais objetiva. A partir disso, constata-se que um texto coeso pode oferecer essa possibilidade de redução e, nesse enxugamento, permanece o essencial que é o próprio tema textual.

Já o princípio da relevância, como o próprio nome já se nos adianta, recorre às informações mais importantes no que tange ao desenvolvimento do tema e ao princípio da canonicidade, relaciona-se ao que é linear, à ordem natural na organização dos elementos formais do texto, viabilizando, pois, uma certa previsibilidade e facilitação da identificação do

---

<sup>10</sup> São considerados elementos anafóricos aqueles que exercem a correferencialidade, os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, entre outros, conforme Koch, 2002; Koch & Marchuschi, 1998, entre outros.

tema.

### *2.4.3 Conhecimentos Prévios*

Os conhecimentos prévios estão intimamente ligados ao processo inferencial na leitura e compreensão dos textos e, de acordo com Kleiman (2004, p. 13), podem ser categorizados, entre eles estão os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, extremamente necessários para a compreensão do texto.

Quanto ao conhecimento linguístico, a autora supracitada afirma que se trata “daquele conhecimento implícito, não verbalizado nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos” (Kleiman 2004, p. 13). Nesse sentido, se o aluno, nascido aqui no Brasil, tem sua gramática internalizada, falando apenas o idioma nativo e depara-se com um texto em mandarim, a compreensão torna-se impossível ou ainda caso um jovem aluno do 6º ou 7º ano receba como proposta de leitura um texto científico denso, com linguagem rebuscada e específica, o entendimento também tornar-se-á inviável.

Cabe ao professor, nesse caso, ao planejar as propostas de leitura, escolher textos com linguagem adequada para a série e a idade ou então, que se faça conjuntamente com os alunos uma pesquisa de vocabulário, monte-se um breve glossário do texto, com auxílio de dicionário ou mesmo do próprio celular, caso seja possível, na escola, que os alunos tenham acesso à internet.

Além dos conhecimentos linguísticos, também há que se possuir um conhecimento textual, uma vez que a leitura de um texto narrativo exige determinadas habilidades, o texto expositivo, bem como o descritivo. Então, o leitor possuir conhecimento das características específicas de cada tipologia textual é outro fator preponderante e facilitador para a compreensão. Sobre isso, Kleiman (2004) afirma categoricamente:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 20).

Isso posto, em consonância com a autora, cremos que o discente necessita ter acesso aos diversos gêneros e tipologias textuais e, da mesma maneira, ao conhecimento das características próprias de cada um, assim sendo o aprendiz terá maior facilidade e até intimidade com o gênero/tipologia, de forma a gerar a compreensão e a interpretação. E o grande agente que possibilitará a proficiência leitora do educando é o professor, tanto por meio

do material didático, quanto através de ferramentas complementares como os que apresentaremos doravante, bem como diversos outros já disponíveis.

Por fim, o próprio conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, é outro fator relevante, apresentado pela autora. Segundo ela, esse conhecimento “pode ser adquirido tanto formal quanto informalmente” (KLEIMAN, 2004, p. 20). Sabendo disso, fica evidente que esse conhecimento pode ser tanto aquele adquirido nas escolas, na academia, por meio de pesquisa, dados científicos, quanto através do cotidiano empírico ou mesmo passado por gerações. Sem ele, o leitor terá muita dificuldade em inferir as entrelinhas, o que está subentendido, pois simplesmente passar o olho pelas linhas do texto não pode ser efetivamente configurado como leitura. Nesse contexto,

a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (KLEIMAN, 2004, p. 25).

A mesma autora comprova também que o que recordamos daquilo que lemos são as inferências que fazemos, dificilmente lembramos as palavras exatas do texto, *ipsis litteris* ao que estava escrito, mas sim o que compreendemos. Por isso que, quando só decoramos, sem compreender, em pouco tempo já não sabemos o que foi lido.

#### 2.4.4 *Resumo*

O resumo apresenta-se como uma importante estratégia, mobilizada após a leitura com a função de resgatar as informações de forma sintética, lógica e compreensível. Essa estratégia, por muitas vezes, foi utilizada de maneira pouco eficiente, de forma intuitiva, apenas como cópias, sem uma orientação apropriada por parte do professor, o qual, com certeza, também não recebeu essa orientação e, desse modo, só reproduziu as práticas que com ele também foram adotadas.

Cavalcante e Ribeiro (2017, p. 94) afirmam que o resumo deve ser feito “em função da apreensão da macroestrutura textual que dê significação ao texto e cujos aspectos formais ajudam a contruí-lo”, sendo assim, podemos concluir que essa é uma ferramenta ímpar para estimularmos e verificarmos a compreensão leitora. Para que isso ocorra de modo proficiente e eficiente, o professor pode apresentar para os alunos técnicas de elaboração do resumo que não só facilitarão a escrita, como também possibilitarão a compreensão leitora, bem como sua aplicação, de modo que o aluno se torne proficiente nessa habilidade, e, conseqüentemente, demonstre que compreendeu de fato o texto.

Solé (1998, p. 144) defende que “a ler, se aprende lendo, e a resumir, resumindo”, no entanto, como passar isso de forma guiada, orientada, da maneira como se faz verdadeiramente necessária e que provocará a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental?

Solé (1998), Cavalcanti e Ribeiro (2017), embasadas em Van Dijk (2008), tratam da macroestrutura textual, já citada aqui, que se refere ao que é geral e global no texto, os pontos mais relevantes dele. Essa macroestrutura apresenta-se a partir de quatro macrorregras que propiciam a aprendizagem, são elas: o apagamento, a seleção, a generalização e a construção, as quais elucidaremos brevemente a seguir.

O apagamento e a seleção dizem respeito à omissão ou supressão do que é acessório ou mesmo redundante, das informações secundárias. Por exemplo, se o texto afirma que “Pedro comprou o jornal publicado naquele dia, voltou para casa. Pedro leu o jornal.” Há aí informações que devem ser suprimidas em um resumo, poderíamos simplesmente descrever que “Pedro comprou e leu o jornal daquele dia.”

A generalização e a construção “permitem substituir a informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo” (SOLÉ, 1998, p. 145). Sendo assim, poderíamos, em uma construção como: “A professora convidou Pedro, André, Alisson, Vanessa e Flávia para irem à frente explicar o trabalho”, poder-se-ia dizer simplesmente: “A professora convidou alguns alunos para irem à frente explicar o trabalho.” A expressão “alguns alunos” permitiu uma construção mais enxuta e ainda assim clara, capaz de transmitir a informação desejada.

Dessa forma, podemos inferir que “é possível fazer um resumo a partir da seleção de informações que sejam fundamentais e da omissão das que forem secundárias e redundantes” (CAVALCANTE; RIBEIRO, 2017, p. 95). Além disso, é necessário que o resumo tenha independência em relação ao texto fonte, nesse sentido, ele deve ser compreensível por si mesmo.

Além do resumo tradicional, é possível fazer, também, o mapeamento ou representação visual do texto, conforme Duke e Pearson (2002). Isso ajudará o aluno a se desvincular um pouco do texto original, evitando a simples cópia, ainda assim o professor deverá orientar o aprendiz sobre o passo a passo que será o mesmo supracitado, baseado nas macrorregras apresentadas por Van Dijk (2008), porém agora o aluno mapeará o texto de forma imagética, construindo esquemas, gráficos e afins.

A partir das estratégias acima apresentadas, o aluno poderá lançar mão de uma compreensão leitora proficiente, uma vez que “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’, que era dado ao conjunto de

processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de aprender” (KLEIMAN, 2004, p. 06). Nesse sentido, as discussões aqui não se encerram, mas fica aberto o caminho para que possamos aprofundar nessa temática que está longe de se esgotar.

## **2.5 Estratégias Didático-Methodológicas e Metacognitivas na Leitura de Textos Literários: algumas considerações**

Este capítulo visa pensar, discutir e realizar algumas considerações sobre estratégias didático-metodológicas e metacognitivas para a leitura do texto literário. A ideia surgiu nas aulas do mestrado ProfLetras – Unimontes, na disciplina “Literatura e ensino”, ministradas pelo professor Dr. Paulo Roberto Barreto Caetano, tendo em vista o imenso desafio que é trabalhar esse conteúdo no referido estágio educacional.

É possível constatar que o tempo reservado para a ministração das aulas de literatura é bem menor se comparado ao estudo metalinguístico, sendo perceptível nos currículos e nos materiais didáticos, uma vez que, em muitos livros dos anos finais do Ensino Fundamental, o conteúdo sequer aparece. A partir da adesão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse quadro tem-se modificado, uma vez que o documento defende que

o que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (BRASIL, 2018, p. 156).

Nesse sentido, percebemos mudanças no material didático e também que não há mais espaço para um ensino de literatura limitada aos conceitos das escolas literárias e fragmentos, às vezes, aleatórios de clássicos, num viés adestrador em que as interpretações já vinham prontas para o discente, sem prepará-lo para ler esse tipo de texto. Dessa forma, a mudança não deve ser apenas na composição do material, mas também na postura do professor de língua portuguesa que deverá administrar o tempo de modo que a literatura possa ser abordada e compreendida. É importante ressaltar ainda que a BNCC prevê a leitura do texto literário também por fruição, abrindo, dessa forma, espaço para o questionamento “como proporcionar que o aluno tenha prazer pela leitura? Leia por fruição?”, indagação que doravante tentaremos elucidar, quando tratarmos das estratégias e sugestões de atividades em sala.

Valarini (2012), em seu artigo “Estratégias didático-metodológicas para o ‘ensino’ da leitura do texto literário” já fazia essa observação, e acrescenta ainda que, por muitas vezes, o texto literário é tomado apenas como pretexto para o ensino metalinguístico. Nas palavras da

autora,

a abordagem do texto literário em sala de aula, geralmente, dá-se somente como o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou material apostilado) e se restringe a análise de fragmentos de textos e a pretexto para o ensino da gramática ou de produção textual (VALARINI, 2012, p. 1).

Sendo assim, percebemos que se a leitura do texto literário se limita a fragmentos descontextualizados, muito comuns nos materiais didáticos do ensino básico ou ainda como pretexto para o estudo de gramática ou produção textual, perdendo-se a oportunidade de propiciar ao discente o encantamento pela literatura. Somado a isso, temos de pensar que cada gênero possui sua forma de ser lido e compreendido. A literatura de ficção não deve ser lida da mesma forma como lemos uma notícia de jornal ou uma bula de remédio. A autora acredita, nesse sentido, que há que se preparar o estudante para receber o texto literário, fazer relações com o cotidiano atual, orientar essa leitura, entre outras tantas estratégias.

Para fundamentar este capítulo, embasaremos-nos nos seguintes autores: Sharlene Valarini (2012), com o texto supracitado, Kopke Filho (2002), com *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa*, Compagnon (2009), com *Literatura para quê?* e Solé (1998) *Estratégias de Leitura*.

### 2.5.1 Importância da Literatura e do Ensino da Leitura Literária na Educação Básica

Para início de conversa, entendemos a necessidade de discutir um pouco sobre a importância da literatura e, conseqüentemente, de seu ensino na Educação Básica. Compagnon (2009), em conferência no anfiteatro do Collège de France, proferia o discurso intitulado *Literatura para quê?* E é embasado nesse discurso e nesse pensamento que queremos elucidar a importância desse componente, de modo especial, na contemporaneidade.

A realidade de nossos alunos pode ser extremamente pressurosa, imediatista, instantânea, pois parecem ter o mundo nas mãos através de um aparelho de celular com internet. O imediatismo, a fugacidade e a diligência invadiram a nossa realidade e conseqüentemente as salas de aula, com isso, esse ambiente se tornou ainda mais desafiador. Será que ainda assim é possível ensinar leitura de livros literários? E se o for, por que o faríamos, já que para ler um bom livro, um bom poema e até ver um bom filme, necessitamos de tempo para o deleite e a redução da celeridade atual? Não há nos livros um botão em que se possa clicar e acelerar as falas, não há como ler desviando-se o olhar, seria desperdiçar ali o tempo necessário para assimilar as ideias, degustar as palavras, imaginá-las em seus diversos sentidos e possibilidades.

Não obstante a isso, Compagnon (2009) vem nos mostrar que, de fato, ainda é necessário sim o ensino da literatura e elenca quatro razões para fazê-lo. Segundo o autor, citando Calvino (1994):

Minha confiança no futuro da literatura, prognosticava Italo Calvino em suas *Seis propostas para o próximo milênio*,<sup>11</sup> escritas um pouco antes de sua morte, em 1985, consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1994 *apud* COMPAGNON, 2009, p. 20).

Isto é, mesmo com a informações em excesso, mesmo com a internet interativa e instantânea, há experiências, aprendizagens e conhecimentos que só são possíveis de se alcançar através da literatura, inclusive, essa pausa, esse degustar, essa desaceleração tão necessária para percebermos a realidade ao redor, as pessoas, o mundo além das telas e da internet. Certamente que essa não é a única função da literatura; ela é muito maior que isso. Compagnon (2009, p. 26) afirma que “um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida que longos tratados científicos”, argumentando sobre a importância da leitura literária, inclusive fazendo um paralelo desta com a ciência. Dessa maneira, sem a literatura, a arte, poderíamos nos deparar com realidades semelhantes ao que nos apresenta Drummond em seu poema “Cota Zero”:

*Stop.*  
A vida parou  
Ou foi o automóvel? (ANDRADE, 2009, p. 60)

Em que se alude à ligeireza que já se vivia na década de 1930, com o advento do progresso, a aflição que tudo isso gera e, nos dias de hoje, poderíamos substituir o termo “automóvel” por “internet”, “energia elétrica”, “redes sociais”. Assim, se esses serviços deixam de ser prestados a impressão que se dá ou que se tem é que, de fato, as coisas se tornaram inertes, estacionadas.

Recentemente presenciamos uma pane no sistema da rede *Facebook* e nesse momento, por exemplo, foi possível perceber a dependência que temos desses meios de comunicação, os quais, por sua vez, são abruptos e provocam em nós uma aceleração pela qual literatura não permite passar. Desse modo, o texto literário deve ser degustado, contemplado, refletido. Conforme nos aponta Proust (2002)

a realização de si, julgava Proust, acontece não na vida mundana, mas pela literatura,

---

<sup>11</sup> CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2 ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994 p. 11 *in* COMPAGNON (2009).

não somente para o escritor que se consagra a ela inteiramente, mas também para o leitor que ela emociona durante o tempo em que se dá a ela. Somente pela arte podemos sair de nós mesmos saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso [...]. (PROUST, 2002, p. 683).

O autor defende, portanto, a função da literatura como o transcender de si mesmo, a capacidade de se colocar no *locus* onde o outro se encontra e experienciar diferentes universos e emoções. Por sua vez, Compagnon (2009) questiona o pouco espaço destinado à literatura na escola. Veja o trecho a seguir:

o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos corroem, ou já devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (COMPAGNON, 2009, p. 21).

Desse modo, o autor corrobora o que aqui foi dito sobre a relação conflituosa entre a aceleração digital e o tempo disponível para os livros. Sendo assim, em seu discurso, ele continua a fazer um panorama sobre a importância da literatura.

Nesse contexto, a “a literatura instrui deleitando, segundo a teoria perene do *dulce et utile*” (COMPAGNON, 2009, p. 31). Unindo então aquilo que é útil e também agradável, a literatura serviria para instruir, através das fábulas, dos contos e outros gêneros, por meio do prazer de adentrarmos no mundo imaginário de animais falantes, seres mitológicos, fantásticos, retirar dali uma importante lição, um ensinamento que o leitor poderá levar para a vida. O próprio La Fontaine (1992), autor de diversos desses textos que divertem e instruem, afirma que as fábulas não são o que parecem ser, mas têm o poder de suprimir o tédio de uma “moral nua”. Nas palavras do autor, trazendo-a para o universo do “fingimento [onde] é preciso instruir e deleitar” (LA FONTAINE, 1992, p. 353).

Desse modo, reportamo-nos ainda à definição clássica de Aristóteles, o qual argumenta que deveríamos “reabilitar a poesia em nome da boa vida” (ARISTÓTELES, ANO *apud* COMPAGNON, 2009, p. 30) levando-se em consideração que a tendência instintiva do homem é imitar. Portanto, a poesia e a imitação fariam do homem uma pessoa melhor ou, nas palavras do autor,

a tendência para a imitação é instintiva do no homem [...] Neste (*sic*) ponto distingue-se de todos os outros seres, por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquire seus primeiros conhecimentos, por ela todos experimentam prazer (ARISTÓTELES, ANO *apud* COMPAGNON, 2009, p. 30).

Nesses termos, Aristóteles ratifica a literatura como sendo espaço de aprendizagem. Por conseguinte, o segundo ponto que Compagnon afirma que a “definição do poder da literatura, surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo Romantismo, faz dela não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio” (COMPAGNON, 2009, p. 33). Sendo assim, conforme pensavam os filósofos da época, a literatura salva o homem de sua sujeição às autoridades e ao obscurantismo imposto pela religião. O terceiro ponto alude ao poder da literatura no que tange a corrigir os defeitos da linguagem. Para o autor,

a literatura fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária. Desde Mallarmé e Bergson a poesia se concebe como um remédio não mais para os males da sociedade (*sic*) mas, essencialmente, para a inadequação da língua (COMPAGNON, 2009, p. 37).

Talvez nesse momento já se tenha iniciado ou partido dele o costume de se utilizar os textos literários para análises metalinguísticas. O que sabemos é que ainda hoje muitos gramáticos valem-se das expressões e linguagem empregadas por autores clássicos da língua portuguesa para estabelecer o que seria uma língua padrão ou uma norma culta da língua, mas isso é assunto para outro trabalho. Dando continuidade, no quarto ponto, Compagnon afirma que é praticamente uma variante do terceiro, usando as palavras de Barthes, o qual afirma que “[A] literatura não permite andar, mas permite respirar” (BARTHES, 2003, p.172 *apud* COMPAGNON, 2009, p. 41). Dessa forma, condena-se a instrumentalização da literatura, para finalidade pedagógica, ideológica ou linguística. Recusa-se aqui qualquer outro poder da literatura que não a recreação, a ludicidade, o que gerou, como consequência, a noção de que não se poderia mais confiar nela, levando-a ao “impoder”, de acordo com Compagnon (2009). O mesmo autor, explanando essa ideia, destaca:

Uma mesma fé devia animar os místicos da escrita que, depois da Libertação<sup>12</sup> e contra o engajamento, fizeram escolha radical do impoder, do despoder, ou do poder fora do poder, com desautorização de qualquer aplicação social ou moral, do menor valor de uso da literatura e como afirmação de sua neutralidade absoluta (COMPAGNON, 2009, p. 41).

Isso ratifica, pois, a exposição do impoder<sup>14</sup> da literatura, num posicionamento niilista em que se rejeita qualquer função social ou mesmo instrumental para a literatura. O crítico literário ainda apresenta o posicionamento de Theodor Adorno e Blanchot que vão um pouco além, uma vez que “julgavam a literatura vã ou mesmo culpada, pois ela não havia

<sup>12</sup> O autor refere-se à libertação da França do jugo alemão, ao final da Segunda Guerra Mundial. (N.T.) (COMPAGNON, 2009, p. 40).

impedido o inumano” (COMPAGNON, 2009, p. 42) referindo-se à tragédia de Auschwitz e contestando a possibilidade de se produzir um poema ou uma narrativa depois desse terrível acontecimento. Na visão dos autores, “a arte não podia pretender redimir o horror nem reabilitar a vida, e a literatura estava acometida por interdições” (COMPAGNON, 2009, p. 43). Cabe ressaltar que essa visão não foi sustentada, embora, a partir do ocorrido, devêssemos ler a literatura com desconfiança e não mais como parâmetro ou modelo para boas condutas.

Após apresentar esses quatro poderes – na verdade, o último representando muito mais um *impoder* –, Compangon conclui citando Calvino: “As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas mas insubstituíveis” (CALVINO, 2003 *apud* COMPAGNON, 2009, p. 30). Nesse sentido, de acordo com o autor, a maneira de ver o próximo e a si próprio, de saber valorizar as coisas pequenas ou grandes, o lugar do amor, a maneira de pensar, e até de não pensar, estão imbuídas no ensino ou na importância da literatura. Por esses e numerosos outros motivos, passaremos agora a elencar diferentes estratégias didático-metodológicas e metacognitivas para o ensino de literatura na escola.

### 2.5.2 As Estratégias

Até aqui discorreremos um pouco sobre a importância da literatura e, conseqüentemente, de seu ensino. No entanto, é perceptível que esse ensino não tem obtido o sucesso desejado nem se realizado da maneira adequada. Sendo assim, para se ensinar a leitura do texto literário, em primeiro lugar, é necessário ler, mas ler com o olhar adequado, visto que há diferentes tipos de leitura conforme cada objetivo, visto que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22, grifos da autora).

Nesse sentido, podemos afirmar que deve haver um diálogo entre o texto e o leitor, que deve ser, portanto, preparado para receber o texto literário, o qual possui linguagem mais específica, conotativa e é nesse ponto que percebemos a dificuldade dos jovens aprendizes e até de muitos professores que não têm familiaridade com o caráter artístico e ideológico que permeia esse tipo de texto. Sobre isso, Valarini (2012) afirma:

A literatura, apesar do tratamento escolarizado dado a ela, precisa ser vista como fenômeno artístico, carregada de valores, crenças, ideias e pontos de vista de seus autores, que buscam enriquecer as experiências dos leitores que os leem (VALARINI, 2012, p. 1).

Nesse sentido, presumimos que a leitura do texto literário deve ser prazerosa, deve-se

dedicar à formação humana do aprendiz, para ajudá-lo a perceber a função poética da linguagem a fim de que possa compreender e se interessar pela literatura. Conforme Kleiman (2004 *apud* Valarini, 2012, p. 3) “o ensino de leitura pode ser viável se não privilegiar uma única leitura autorizada”, isto é, devemos deixar que outras formas de ler e interpretar trazidas por nossos alunos (que talvez não tenham sido por nós pensadas) sejam também consideradas e valorizadas. Dessa forma, apresentaremos estratégias didático-metodológicas para que os alunos possam levantar propostas coerentes de leitura, desenvolver as habilidades linguísticas necessárias e até as próprias estratégias metacognitivas de leitura e compreensão do texto literário.

Em primeiro lugar, em uma aula de leitura, consoante Valarini (2012), é necessário fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, verificar com eles o que sabem sobre o autor, sobre o texto, sobre o contexto histórico em que ele foi publicado e a partir daí, desenvolver as seguintes estratégias, propostas por Cosson (2006): sequência básica, própria para o Ensino Fundamental e sequência expandida, mais indicada para o Ensino Médio.

### 2.5.3 Sequência Básica

A sequência básica compreende quatro etapas, conforme Valarini (2012):

**1º Motivação:** preparar o aluno para a leitura do texto literário, então, aqui, pode-se explorar as possibilidades dos sentidos das palavras, especialmente o conotativo, examinar expressões próprias do texto, levantar hipóteses, extração dos significados das palavras, entre outras abordagens, mas já contextualizando o assunto para que o aprendiz tenha noção do que está por vir, pois a leitura do texto literário, por vezes é mais exigente do que a leitura de uma manchete de jornal, por exemplo. Isso pode ocorrer em uma roda de conversa anterior à leitura do texto proposto.

**2º Introdução:** apresentação do autor e da obra. Esses dados podem estar presentes no próprio livro apresentado.

**3º Leitura:** acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor. Há diferentes estratégias para essa situação, a pausa protocolada é uma delas.

**4º Intepretação:** construção coletiva, por parte dos alunos e do professor, do sentido do texto ou dos sentidos do texto. O que pode ocorrer por nova roda de conversa, debate, questionamentos por parte do professor aos alunos, estratégias lúdicas e outras, sempre explorando inicialmente a oralidade. Conforme Cosson (2006) *apud* Valarini (2012) a

interpretação é resultado das etapas anteriores.

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 65 *apud* VALARINI, 2012, p. 5).

Percebemos então a importância de os discentes socializarem as leituras feitas, compartilhar os gostos, pontos de vista e o que compreenderam daquela leitura.

#### 2.5.4 Sequência Expandida

A sequência expandida tem as mesmas etapas da sequência básica, porém, nela, há dois momentos de interpretação de modo que, no primeiro, abordamos a compreensão global dos textos, incluindo aspectos formais e, no segundo, aprofundamo-nos em um dos aspectos do texto que esteja de acordo com o propósito da aula e o planejamento do professor. Nesse caso, devemos explorar os processos de intertextualidade, diálogos possíveis com outras obras e assim por diante.

#### 2.5.5 Método Recepcional

Desenvolvido por Aguiar e Bondini (1993), baseado na Estética da Recepção de Jauss (1994), nessa metodologia, o professor precisa conhecer textos que remetam “à realidade do aluno e, ao mesmo tempo, romper com ela; e, por outro, aponta a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e seus fatores estruturais”. Sendo assim, o método se dá em cinco etapas:

- 1) Determinação do horizonte de expectativa;
- 2) Atendimento ao horizonte de expectativa;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativa;
- 4) Questionamento do horizonte de expectativa;
- 5) Ampliação do horizonte de expectativa.

Segundo Valarini (2012, p. 6), “na última fase do processo, os alunos tomam consciência das alterações e aquisições obtidas por meio da experiência com a literatura.” Ou seja, a partir do contato com o novo, após a quebra de expectativa, o aluno passa a ter uma

relação mais consciente em relação à literatura e à própria vida. Por fim, segue mais uma proposta baseada em Jauss (1994).

### 2.5.6 *Leitura Compreensiva*

Esse método foi desenvolvido “com base no relato e na capacitação de alunos e professores e, segundo seus autores, foi legitimada pelo público formador e leitor, antes de ser definitivamente esquematizada” (VALARINI, 2021, p.15) sendo assim, para empregar a metodologia, deverão ser realizados os seguintes passos:

- 1) **Leitura compreensiva**, isto é, aquela leitura inicial do texto, analisando as expressões e conteúdo. Nessa etapa, o leitor deverá estar apto para responder ao questionamento “como o texto diz aquilo que diz?”
- 2) **Leitura interpretativa**, nesse momento, os leitores confrontarão as impressões obtidas na primeira etapa, quando ficam sobrepostas a leitura do texto e a experiência do leitor, deverão estar aptos a responder ao questionamento “qual é o sentido do texto?”
- 3) **Aplicação**, aqui, haverá a extrapolação do significado do texto literário, relacionando-o com outros textos, outras épocas e outras condições sociais. Nessa etapa, os estudantes deverão estar aptos a responderem “que diálogo há entre o texto e o contexto estético – histórico – cultural atual e o momento de produção?”

Em suma, percebemos que as estratégias giram em torno do eixo aluno – texto literário – professor. Dessa forma, o docente, para trabalhar com textos literários, precisa também ser um bom leitor desse tipo de texto a fim de que esse trabalho não ocorra de forma aleatória, mas sim consciente e sedutora, já que, conforme Compagnon (2009),

a literatura, portanto, deve ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Nesse sentido, o professor deve ser o primeiro a ter passado por essa experiência, esse encantamento, deve-se mostrar, inclusive, sensível às diversidades que se nos apresentam em sala de aula, ainda que com valores diferentes, por isso é importante ter a empatia, o se colocar no lugar do outro, que é o que o próprio Compagnon sugere que acontece ao se ler o texto literário. Nessa perspectiva, “a condição humana não podia ser compreendida em sua complexidade sem o auxílio da literatura, e, portanto, aqueles que leem os melhores escritores,

“julgava, sabem mais sobre o mundo e vivem melhor” (ELIOT, 1949, p. 100).

Dessa forma, isso não pode ser negado aos nossos aprendizes. Sabemos que os desafios são gigantes, que as condições não são favoráveis, mas é mister que esse ensino se faça e que seja feito da melhor maneira possível a fim de que possamos construir uma realidade menos dura, formando pessoas mais conscientes de seu papel, desejosos de uma vida melhor e conscientes de que há outros horizontes além daqueles que eles podem imaginar, porque é isso que a literatura proporciona àqueles que têm menos oportunidades, os quais configuram nosso público-alvo, ou seja, estudantes do sistema público de ensino.

### 2.5.7 As Estratégias Metacognitivas na Leitura do Texto Literário

Até aqui discutimos sobre o ensino de literatura, sua importância, metodologias didático-pedagógicas a serem aplicadas na sala de aula. A partir de agora, nossa discussão pautar-se-á no processo de automonitoração, ou seja, anteriormente a relação era extremamente dependente, isto é, professor – texto literário – aluno. No processo da metacognição, o aprendiz precisa descobrir, de acordo com os próprios hábitos, como aprende melhor. De acordo com Apoiando-se em Baker e Brown (1984), Brown, Armbruster e Baker (1986) e de Garner (1987), de acordo com Kopke Filho (2002 p. 68), “metacognição significa ter conhecimento e autocontrole da cognição.” Já a cognição diz respeito ao “tipo de informação que o indivíduo tem de seus recursos cognitivos e ao controle que ele pode exercer de seus recursos” (KOPKE FILHO, 2002, p. 68).

Juntando essas habilidades, o leitor passa a ter o autocontrole, a capacidade de saber o que faz sentido e o que não faz nas informações que recebe. Nesse momento, entram em ação as estratégias metacognitivas, correspondendo a um total de 20 delas, conforme o estudo *The hole of student's perceptons of study strategy*, adaptadas para as pesquisas de Kopke Filho (2002). Quatro delas podem ser empregadas antes da leitura (previsão), dez podem ser empregadas durante a leitura (monitoração) e as seis restantes que podem ser empregadas depois da leitura (avaliação). São elas:

#### **a) Antes da leitura**

1. Examinar ligeiramente o texto inteiro.
2. Examinar a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.
3. Após breve exame, levantar hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.

4. Pensar a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura.

#### **b) Durante a leitura**

1. Sublinhar ideias ou palavras principais.
2. Tomar notas.
3. Criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.
4. Relacionar as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto.
5. Pensar acerca de implicações ou consequências do que o texto está dizendo.
6. Parar e refletir se compreende bem ou não o que está lendo.
7. Rer ler palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende.
8. Voltar a ler partes anteriores de uma palavra, frase ou parágrafo, quando perceber que ficou alguma lacuna de compreensão.
9. Dar continuidade à leitura, mesmo quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo.
10. Consultar uma fonte externa quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo,

#### **c) Após a leitura**

1. Fazer uma releitura do texto.
2. Voltar ao texto e reler os pontos mais significativos.
3. Procurar recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto.
4. Avaliar o quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro.
5. Verificar que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas.
6. Procurar fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida.<sup>13</sup>

Percebemos, portanto que as estratégias metacognitivas na leitura do texto literário praticamente não se diferenciam das dos outros textos, o que difere, de fato é a intenção do leitor, os objetivos da leitura. No entanto, é inegável que, quando nossos discentes lançam mão dessas estratégias ou pelo menos de algumas delas, há uma tendência a melhorar o processo de

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em Kopke Filho (2002, p. 74).

interpretação dos textos, literários ou não literários, conforme afirma Kopke Filho (2002).

Sendo assim, acreditamos que há que se valorizar a leitura do texto literário, pois “o estudo literário deve e pode consertar a fratura da forma e do sentido, a inimidade factícia da poética e das humanidades” (COMPAGNON, 2009, p. 18) e, diria mais, a fratura social imposta pelas diferenças e pelas camadas privilegiadas em detrimento dos menos favorecidos. Em suma, há que se insistir no ensino de literatura e lançar mão das estratégias possíveis para que tenhamos êxito nessa proposta.

## 2.6 O Texto Expositivo-Argumentativo e a Leitura em Sala de Aula

Estamos falando de leitura e de estratégias metacognitivas para o amadurecimento e a ampliação da habilidade leitora e, como o arcabouço de gêneros textuais que temos é extremamente amplo, optamos por abordar o texto dissertativo-argumentativo, para que possamos delimitar um pouco mais o campo de pesquisa, mas entendemos que as mesmas estratégias podem ser usadas com outros textos. Aqui nos ateremos a esse, tendo em vista que, já no 8º ano do Ensino Fundamental, esse é um tipo de texto amplamente explorado e exigido de forma avaliativa em concursos, vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o qual os estudantes começam a se preparar. Além disso, a tessitura dos gêneros que envolvem sequências dissertativas-argumentativas nos apresenta características importantes que o leitor precisa conhecer e dominar a fim de constituir sua autonomia e empoderamento, reconhecendo seu lugar de discurso e seu papel na sociedade em que está inserido. Conforme Lima (2012), na composição do texto,

um dos aspectos enunciativos de que o *autor* lança mão são os procedimentos de modalização, os quais se constituem de articulações que revestem comentários, avaliações e impressões relativas a determinado conteúdo temático e tomam parte da consolidação da coesão textual (LIMA, 2012, p. 29, grifo da autora).

O aspecto tratado por Lima (2012) é um dos fatores em que a turma analisada (cujos dados demonstraremos posteriormente) apresentou maior dificuldade: reconhecer efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos linguísticos. Com isso, percebemos também a dificuldade que eles têm de diferenciar fato e opinião, distinguir de maneira clara um do outro, pois, nesses discentes, essa lacuna de aprendizagem é preocupante. Além das questões relacionadas à modalização, um dos principais objetivos do texto dissertativo-argumentativo é convencer o leitor de uma ideia, isto é, da tese apresentada. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 *apud* Lima, 2012, p. 37), a finalidade de toda argumentação é

“provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento.”

Nesse contexto, ainda de acordo com os autores,

persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação [...] a persuasão se efetiva de forma mais situada. Um argumento isolado, não corresponde a um sentido definido, podendo ser interpretado de maneira diversa (LIMA, 2012, p. 37).

Nesse aspecto então, podemos concluir que persuadir e convencer são conceitos diferentes, pois enquanto convencer propõe o leitor à ação, a persuasão é mais estática, não necessariamente provoca um movimento por parte do leitor. O que é confirmado por Olivier Reboul (2004), quando o mesmo defende que “a persuasão retórica consiste em levar a crer sem necessariamente levar a fazer. Se, ao contrário, ele leva a fazer sem levar a crer, não é retórica” (REBOUL, 2004 *apud* LIMA, 2012, p. 37), reiterado pela autora ao citar Mosca (2004), que corrobora com a mesma ideia, defendendo que o discurso persuasivo envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*ethos*) e a reação a ser desencadeada no outro (*phatos*). Sendo assim, concluímos que o texto dissertativo-argumentativo é riquíssimo em possibilidades que permitiram, com seu uso e análise em sala de aula, propiciar o amadurecimento leitor e crítico do alunado do Ensino Fundamental II.

### 2.6.1 As Estratégias Metacognitivas e a Leitura do Texto Expositivo-Argumentativo

Nossa pesquisa foi desenvolvida em período pandêmico, o que dificultou bastante a aplicação das propostas em sala. Como o contato com os alunos estava sendo feito de maneira remota e muitos deles com muitas dificuldades, nós, professores, também nos adaptando ao sistema, optamos por bem fazer uma pesquisa de cunho propositivo, conforme nos amparou o próprio Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em sua resolução de nº. 003/2021, art. 1º, que resolve o seguinte: “os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial” (UNIMONTES, 2021, p. 1). Nesse sentido, não foi possível aplicar a pesquisa, mas o que propomos seria a realização das seguintes etapas:

#### *Antes da leitura:*

- seleção de textos dissertativos-argumentativos, conforme a maturidade dos alunos e da turma;
- motivação dos textos, explicando o porquê da leitura daqueles textos, o quanto o domínio daquele gênero será importante para o sucesso acadêmico discente, o

quanto aprender a argumentar através da leitura poderia beneficiar os estudantes não só intelectual, mas também socialmente;

- levantamento de hipóteses e tentativa de ativação do conhecimento de mundo do leitor apenas pelo título e imagem que acompanha os textos.

*Durante a leitura:*

- leitura silenciosa dos textos, individualmente,
- leitura em voz alta, juntamente com os colegas, de forma colaborativa guiada, e a partir daí o aluno seria responsável por identificar qual o tema e a ideia principal a respeito do tema,
- os alunos fariam perguntas, elaborariam um exercício de compreensão do texto e daria para o colega responder, haveria uma troca entre os alunos e, depois, em duplas, esse exercício seria corrigido pelos próprios discentes.

*Após a leitura:*

- os alunos elaborariam um resumo, com as técnicas de apagamento, seleção, generalização e construção, conforme as macrorregras de Van Dijk (1980), que será explicitado e orientado pelo professor.
- o professor aplicaria um teste para verificar como tem sido o desempenho dos alunos no que tange à leitura do texto expositivo-argumentativo. Com base nas pesquisas de Cavalcante e Ribeiro (2017), nas explicações de Kleiman (2004) e Solé (1998) não nos resta dúvidas de que tais estratégias contribuirão positivamente para o desenvolvimento da leitura proficiente desses educandos.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 Breve Perfil da E. E. Prof. Alcides de Carvalho

O objeto desta pesquisa é apresentar propostas de atividades para uma intervenção pedagógica a partir de textos dissertativo-argumentativos e literários, numa perspectiva metacognitiva de forma a contribuir para a formação de habilidades leitoras de alunos do Ensino Fundamental II da escola pública citada, que está situada em Montes Claros (MG).

A pesquisa tornou-se apenas propositiva, com base na Resolução de nº 003/2021, normatizada pelo próprio PROFLETRAS e será qualitativa, uma vez que “não se preocupa com representatividade numérica” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Especialmente em um período pandêmico, com atividades remotas e distanciamento social. Dessa forma, avaliar-se-á o desempenho dos alunos do 8º ano da referida escola, a partir de dados colhidos por meio de avaliações externas elaboradas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), intituladas “Avaliação Diagnóstica”, disponível no anexo I (p. 73), Avaliação trimestral I e Avaliação trimestral II, disponíveis nos anexos II e III (p. 84 e 94) respectivamente. Tais avaliações foram aplicadas e utilizadas neste estudo a fim de verificar a proficiência leitora das turmas.

Segundo Deslauriers (1991, p. 58) *apud* Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) a pesquisa qualitativa também não pode ser previsível, tendo em vista que o conhecimento do pesquisador não é integral e, por sua vez, limitado. Portanto, o objetivo desse tipo de pesquisa é produzir informações aprofundadas que ilustrem as novas informações adquiridas, pequenas ou grandes.

Nossa investigação é interpretativa e propositiva, pois, após a análise e interpretação dos dados coletados, propor-se-ão atividades didáticas a fim de estimular e fomentar o melhor desempenho das habilidades leitoras do público-alvo da pesquisa, que não necessariamente terá sido aplicada até o momento de nossa defesa de mestrado, dado o quadro pandêmico já explicitado.

No que concerne aos procedimentos técnicos, este estudo classifica-se como bibliográfico, uma vez que lançou mão de material já elaborado para compor o seu *corpus*, bem como buscou sua fundamentação teórica em livros de leitura corrente cujo objetivo era propiciar conhecimentos técnico-científicos. É necessário destacar também que este trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, haja vista que, para compor o nosso *corpus* foram

utilizados dados que já são de domínio público, previamente divulgados, a saber, as avaliações diagnósticas propostas e divulgadas pelo SIMAVE.

Tendo em vista que utilizamos os dados diagnósticos da unidade escolar em que atuamos como docente, apresentamos, tal como seria a proposta inicial, que previa uma proposta interventiva, o contexto da escola E. E. Prof. Alcides de Carvalho, pois ainda pretendemos aplicar a atividade didática dada a estabilização do quadro de retorno presencial. A referida escola situa-se na Avenida Juarez Nunes, sem número, bairro Jardim São Luís, área privilegiada, na cidade de Montes Claros, que recebe alunos da redondeza e das periferias; o público atendido, portanto, é bastante heterogêneo no que diz respeito às condições sociais.

A escola possui biblioteca que, embora improvisada em uma sala pouco ampla e pouco ventilada, mas muito acolhedora e com belos projetos de incentivo à leitura, atualmente está em reforma para ampliação. As salas de aula são relativamente amplas, com bons ventiladores, mas ainda assim, quentes, em virtude das janelas de metal.

Há também sala de vídeo e projeção, o que possibilita a realização de aulas com metodologias diferenciadas, às vezes, porém, o fato de ter apenas uma sala, há necessidade de agendamento prévio com bastante antecedência, haja vista a quantidade de professores com interesse em utilizá-la. Há projetores móveis também, mas não são todas as salas que têm condições de recebê-los.

O lugar possui pátios amplos, boas quadras e espaço para ampliá-las e melhorá-las, é bem arborizado, com belos jardins e garagem para os professores. A escola é equipada com alguns computadores disponíveis para que os alunos possam utilizar, contudo, em número menor que o necessário e nem sempre em bom estado para uso.

### *3.1.1 Perfil dos Alunos*

A instituição trabalha com as séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, dessa forma, recebemos, nos sextos anos, alunos oriundos de outras instituições também centrais. Esses discentes vêm, em sua maioria, com as habilidades leitoras de decodificação bem formadas. Grande parte cumpre as tarefas e atividades propostas, porém ainda carecem melhorar as questões interpretativas relacionadas a inferências, análise, comparação de dados e textos, entre outras habilidades leitoras mais exigentes, conforme apresentam os dados a seguir.

### 3.2 Dados da Etapa Investigativo-Diagnóstica

Em virtude do período pandêmico, propusemo-nos a utilizar dados de exames institucionais, isto é, avaliações elaboradas pelo próprio SIMAVE, nos anos de 2019 e em 2021, as quais encontram-se nos anexos I, II e III, nas páginas 73, 84 e 94 respectivamente. Na primeira etapa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: *a priori*, foi aplicada a avaliação, de maneira *online* para os alunos que possuem acesso à internet e computador ou celular, através do aplicativo Conexão Escola, implantado desde o ano de 2021 na rede pública estadual de ensino. Para os alunos que não possuíam acesso à rede mundial de computadores, foi disponibilizada a prova física, impressas pela escola, com recursos próprios.

A avaliação foi aplicada nesses moldes em virtude da pandemia do novo coronavírus bem como para que o aluno possa se familiarizar com as novas tecnologias implantadas no período crítico do ensino remoto as quais devem continuar em uso, mesmo com o retorno do ensino presencial. O número de alunos que aderiram à resolução da prova foi bem menor do que nos anos anteriores à pandemia, mas ainda assim foi possível traçar um parâmetro das maiores dificuldades apresentadas.

Após a aplicação das provas e lançamento daquelas feitas de maneira física, liberaram-se os dados apresentados no quadro I a seguir. Dos alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental, público-alvo da pesquisa, foi possível obter um panorama da turma.

**Quadro I - Quadro de acertos e descritores de habilidades**

<b>Habilidade/ Descritor</b>	<b>Descrição da habilidade</b>	<b>Quantidade de alunos que atingiram o resultado desejado</b>
<b>H01 – D 16-P</b>	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	61%
<b>H02 – D17-P</b>	Reconhecer o gênero de um texto.	50%
<b>H 03 – D21-P</b>	Localizar informação explícita.	50%
<b>H04 – D23-P</b>	Inferir informações em textos.	44%

<b>H05 – D25-P</b>	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.	46%
<b>H06 – D28-P</b>	Reconhecer o assunto de um texto lido.	51%
<b>H07 – D57-P</b>	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	52%
<b>H08 – D37-P</b>	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	46%
<b>H09 – D27-P</b>	Distinguir ideias centrais de secundárias ou tópicos e subtópicos em um dado gênero textual.	47%
<b>H10 – D39-P</b>	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.	43%
<b>H11– D42-P</b>	Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de figuras de linguagem em textos.	52%
<b>H12– D11-P</b>	Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.	67%
<b>H13– D44-P</b>	Identificar marcas linguísticas em um texto.	36%
<b>H14– D54-P</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfossintáticos.	67%
<b>H15– D60-P</b>	Reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências argumentativas.	39%
<b>H16– D69-P</b>	Estabelecer relações entre as partes do texto, com base em recursos coesivos diversos.	69%

Fonte: SIMAVE, 2021 (online).

Dessa forma, percebemos que os resultados, embora não sejam tão ruins, há sempre uma parcela considerável de estudantes que não atinge o desejado e é essa parcela a que pretendemos atingir com nossa pesquisa. Verificamos também que as habilidades em que há maior dificuldade são:

- identificar marcas linguísticas em um texto, reconhecer tipos de argumentos em textos

ou sequências argumentativas,

- reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade,
- distinguir ideias centrais de secundárias ou tópicos e subtópicos em um dado gênero textual, reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.

Sabendo disso, temos em vista realizar a adoção de estratégias com atividades gamificadas, interativas e metacognitivas a fim de suprir as carências apresentadas.

#### 4 PROPOSTAS DE ENSINO

Após versarmos sobre a metacognição e as defasagens nas habilidades leitoras, doravante iremos propor atividades didáticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula com um viés lúdico, a fim de atrair o aprendiz para as leituras propostas. Ao contrário do que possamos imaginar, o lúdico não propicia apenas a dispersão, muito pelo contrário, Luckesi (2005) defende que as atividades lúdicas propiciam a “plenitude da experiência”, isto é, o jogador, quando de fato está jogando, se envolve plenamente com a atividade que está sendo desenvolvida e busca estratégias para melhorar o seu desempenho e vencer. Nas palavras do próprio professor,

brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p. 21).

Sendo assim, podemos constatar que mesmo com todas as estratégias metacognitivas aqui elencadas, se pudermos ainda, além delas, contar com o lúdico, será possível atrair o nosso aluno para o objetivo que queremos. Nessa perspectiva, propomos primeiro, com o texto literário “Não existem Gatos no Mar” de Penha Brandim<sup>14</sup>, por meio da estratégia de leitura uma pausa protocolada gamificada. O livro, publicado em 2022, conta a história da menina Ester que até os dez anos “era apenas uma menina, dona de dez gatos e amiga de dez mil pessoas” (BRANDIM, 2022, 7) e que enfrenta o dilema da separação.

O texto constitui-se de uma deliciosa prosa poética que propõe várias reflexões, encontrando entre a magia e o sonho, formas de amenizar a dureza dos distanciamentos, tão notado entre nós durante o período pandêmico, mas que também podem se dar em razão de outros acontecimentos e mudanças a que estamos sujeitos. Como o texto é um pouco extenso, a atividade precisará provavelmente de 4h/a. Nesse momento, da pausa protocolada, os alunos serão estimulados a realizarem inferências, levantarem hipóteses, analisarem e enriquecerem o vocabulário, trabalhar com as relações de sentido das palavras conforme o contexto da narrativa, inclusive com os neologismos, reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade, entre outras habilidades tão importantes para a leitura e compreensão do texto.

---

<sup>14</sup> Livro infantojuvenil publicado pela Editora Canastra/MG em 2022.

Posteriormente, será desenvolvido um júri simulado, partindo-se dos textos expositivos-argumentativos, durante o qual o aluno será impelido a ler textos de diferentes fontes e, a partir deles, formular seu ponto de vista sobre o tema “Limites entre humor e liberdade de expressão”. Nesse sentido, buscaremos despertar o interesse e envolvimento da turma, bem como proporcionar um ambiente lúdico além de um momento de participação intensa com a leitura por meio de objetivos claramente expressos.

#### **4.1 Pausa Protocolada Gamificada**

No primeiro momento, não é apresentado ao aluno o texto integral, mas vai-se fazendo a leitura partilhada. Com auxílio de um data-show, são apresentados slides nos quais se encontram trechos da história, pistas do texto e os alunos vão sendo questionados sobre as possibilidades, os porquês, levantando-se hipóteses. À medida que o aluno acerta, ele clica e os slides vão seguindo, com mensagens motivacionais, incentivadoras, trabalhando a conexão, defendida por Fonseca (2014), aqui já mencionada, a qual trata dos aspectos emocionais, temperamentais. Caso o estudante não acerte, há a possibilidade de tentar novamente, sendo as mensagens com teor também motivacional, visando ao estímulo aos fatores de conexão, importantes para a aprendizagem. As animações presentes em cada lâmina vão criando o clima de jogo e o momento lúdico interpretativo.

A pausa protocolada questiona, desde o título até os mais interessantes detalhes da história. Assim, o apêndice I (p. 107) apresenta os slides dos jogos, em miniatura, que pode também ser experimentado pelo link [https://docs.google.com/presentation/d/1qoZOZsE9SzKsbLnHRGM6M7t7TPbyRTQS5xUz0xXamUs/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/presentation/d/1qoZOZsE9SzKsbLnHRGM6M7t7TPbyRTQS5xUz0xXamUs/edit?usp=share_link). Em sala de aula, com uso de um computador e projetor, é possível se envolver ludicamente com a história de Ester, por meio da pausa protocolada gamificada e de forma coletiva.

Conforme já explicitado, o conhecimento metacognitivo refere-se àquele adquirido pelo próprio indivíduo com relação ao todo cognitivo – mente e características psicológicas –, além disso, há também as experiências metacognitivas que, conforme afirma Jou e Sperb (2006), se referem à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo. Nesse sentido, com o jogo desenvolvem-se tais habilidades. Isso porque, em primeiro lugar, o aluno é preparado para receber o texto e vai construindo a compreensão à medida que se passa a história, o que permite também o envolvimento, a entrega e a plena atenção a ser instigado ao acerto, ao avanço ou o receio do erro e do retrocesso.

Além disso, as experiências cognitivas e afetivas vão também fazendo parte daquele

momento de aprendizagem, o êxito ao acertar, a frustração ao errar, as próprias mensagens de incentivo presentes no jogo são fatores de metacognição nele abordado.

## 4.2 Júri Simulado

Para o júri simulado, deverá ser apresentado um artigo de opinião com um tema específico e com certo grau de polemicidade. Para a atividade elaborada, escolhemos os textos: Art. 5º da Constituição Federativa do Brasil, que versa sobre liberdade de expressão, disponível no apêndice II (p. 132), um artigo de opinião intitulado: “Liberdade de expressão na internet: pode tudo?”, disponível no apêndice III (p. 133) e, por fim, uma entrevista do humorista Danilo Gentili, publicada no site da *Jovem Pan*, em 06 de outubro de 2018, cujo título é “Danilo Gentili diz que Maria do Rosário merece ser estuprada” que também está disponível no apêndice IV (p. 136).

Para o júri, precisaremos de:

- juiz: o qual será responsável pelo andamento do júri, fazendo as intervenções necessárias para que tudo ocorra da forma mais organizada possível. É ele, também, quem estipula a pena, caso o réu seja culpado;
- Jurados: responsáveis por analisar os fatos expostos e, ao final, dar o veredicto;
- Advogados de defesa: como o nome sugere, eles defenderão o acusado (réu), com base em argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
- Promotores: também chamados de advogados de acusação, buscam condenar o réu, por meio de argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
- Testemunhas: fornecem argumentos que podem reforçar a suposta inocência do acusado, ou sua responsabilidade no caso em questão;
- Réu: o acusado, cujo ato específico é o objeto de discussão do júri.

Nesse júri, há também a possibilidade de não existir réu. Assim, trata-se da acusação ou da defesa de um assunto específico, nesse caso, a liberdade de expressão na internet. Serão necessárias, pelo menos 4 aulas, entre preparação e o júri em si. Podemos estimular os alunos a se vestirem com as roupas adequadas, maquiagem e estimulá-los à leitura do texto para contruírem uma argumentação plausível.

A atividade compreende as funções emotivas de aprendizagem, bem como a preparação para uma leitura com objetivos claramente estabelecidos, nesse caso o envolvimento do aluno diante dessa perspectiva já o induz estrategicamente a pensar sobre sua compreensão dos fatos, bem como estabelecer o domínio do tema proposto através das leituras, a fim de se obter sucesso na atividade que será também apresentada aos colegas. Além disso, nesse estágio, o aluno será capaz de abordar

as habilidades mais complexas, como, articular as ideias dos textos lidos, perceber e promover a “valoração estética, ética, política e ideológica” (BRASIL, 2018, p. 71) e assim, assimilar essas competências.

Entendemos que as propostas podem ainda sofrer alterações, após testagem com um grupo de alunos em ocasião oportuna, não possível no momento de elaboração em razão das explicações já apresentadas. Também entendemos que elas não dão conta da totalidade de possibilidades que o campo de pesquisa proporciona, mas podem se constituir como algo motivador para outras produções docentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que aqui foi discutido, levando-se em consideração nossa intenção de apresentar propostas didáticas para a formação de habilidades leitoras no Ensino Fundamental II, por meio de estratégias metacognitivas, tínhamos como objetivo propor essas intervenções e instrumentalizar os alunos de tais estratégias a fim de estimularmos as habilidades leitoras de cada um. Questionamos, no decorrer do trabalho, quais eram as reais dificuldades dos alunos em questão, chegando à resposta de que muitos deles, no período pós-pandemia, apresentam dificuldades em reconhecer os sentidos das relações lógico-discussivas em um texto ou mesmo distinguir ideias centrais de secundárias, bem como reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.

Outro questionamento que levantamos durante nossa investigação foi a tentativa de descobrir como uma proposição de atividades que visem estimular o autoconhecimento, a maneira como aprendemos e os passos para se chegar a uma interpretação proficiente auxiliarão o estudante a compreender melhor os textos lidos. Nesse sentido, acreditamos que a afetividade, a gamificação, o ambiente preparado para a leitura e os exercícios de compreensão pós-leitura surtirão efeitos muito positivo nos nossos estudantes.

Apresentamos ainda que atividades poderiam ser desenvolvidas para esse fim e optamos pela pausa protocolada gamificada e o júri simulado. Vale ressaltar, contudo, que elas não esgotam em si as possibilidades didáticas, nem resolvem todos os problemas de interpretação, mas consideramos que são caminhos interessantes para percorrermos com a turma. Infelizmente, em virtude do período pandêmico pelo qual passamos e ainda estamos passando, fomos obrigados a mudar o rumo da nossa pesquisa e, em vez de propormos intervenções (as quais não foram possíveis de serem aplicadas), apresentamos propostas didáticas, que podem ser utilizadas, até melhoradas e, em uma oportunidade breve, poderão ser testadas. Mantivemos nossos questionamentos, os mesmos apresentados acima e a hipótese de que as propostas didáticas podem contribuir para o bom desempenho e estímulo das habilidades leitoras de nossos discentes.

Desse modo, por meio dos resultados das avaliações institucionais aqui apresentados, foi possível levantar dados da situação atual de aprendizagem dos alunos, constatando que as dificuldades e defasagens que já traziam sofreram piora no período pós-pandêmico. Nesse sentido, reafirmamos, portanto, a relevância de tal proposta, visto que um aluno que sabe ler e interpretar textos é um cidadão que não só obterá êxito em sua vida acadêmica, como também terá seu lugar de fala na sociedade e saberá interpretar as situações reais da vida cotidiana que

possivelmente se lhe apresentarão.

Sabendo que o público-alvo de nossa pesquisa foi e é a parcela da sociedade que apresenta maior fragilidade e menor acesso a recursos, é indispensável que esses educandos tenham acesso às estratégias de aprendizagem de leitura; que os professores, ao aplicarem tais atividades, saibam o quão importante é, antes de ler, preparar a turma para esse processo, levantar hipóteses, verificar o conhecimento de mundo dos alunos a respeito do texto que será lido e possibilitá-los a saber produzir um resumo do que foi lido, de modo que possamos verificar a compreensão; que os estudantes possam ainda refletir sobre a própria compreensão nas etapas de leitura e perceber quando não compreenderem, bem como buscar caminhos para que se efetive o entendimento. Com isso, consideramos que poderemos mudar o atual panorama e apresentar horizontes mais amplos à educação.

Ao lançarmos mão de tais estratégias, ficaremos mais próximos do que se apresenta na BNCC, que é fazer com que os discentes sejam capazes de, progressivamente, desenvolver os processos mentais próprios da compreensão e interpretação de textos, de modo que dominem desde a recuperação de informações, em questões simples de identificação, reconhecimento e organização, passando pela compreensão, que já exige um pouco mais do aluno, porque é nesse estágio que o educando precisa ser capaz de fazer comparações, distinções, estabelecer relações e inferências, sendo a pausa protocolada gamificada um importante aliado nesse processo. Em seguida, é importante chegar às reflexões sobre o texto, momento em que o aprendiz deve ser capaz de fazer justificações, análises e articulações – habilidades muito exploradas no júri simulado.

Em suma, com este trabalho, propusemos esses caminhos, na certeza de que ainda muitos outros poderão ser apresentados em outras pesquisas, em outros contextos. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de que se continuem o estudo nessa área, visto que o assunto é vasto, as necessidades são variadas e, portanto, está longe de se esgotar, sendo uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- ARISTÓTELES, *apud* COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BARTHES, *apud* COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BAUER, Viviane Barreto. Neuropsicologia da Aprendizagem em Funções Executivas e Atenção. *In*: PUBLISHERS, Mérida (Org.). **Políticas e Estratégias Educacionais** [livro eletrônico]. Canoas, 2021. Disponível em: <https://meridapublishers.com/pee/cap3.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BRANIDIM, Penha. **Não existem gatos no mar**. Ilustrações: Amanda Antônia. Campinas, Canastra, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BROWN Brown, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, v. 4, n. 52 (4), p. 399-413, 1997 *apud* JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *In*: **Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, vol. 35, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>. Acesso em: dia 18 julho 2022.
- CABRAL, Leonor Scliar. Janela móvel, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em: dia 18 jul. 2022.
- CALVINO, Italo. Seis propostas para o próximo milênio. 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994 *apud* COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Leitura: um jogo de estratégias (meta)cognitivas**. Montes Claros: Unimontes, 2017.
- COLL, César (org). O construtivismo na sala de aula. São Paulo, Ática, 1987
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011 *apud* BAUER, Viviane Barreto. Neuropsicologia da Aprendizagem em Funções Executivas e Atenção. *In*: PUBLISHERS, Mérida (Org.). **Políticas e Estratégias Educacionais** [livro eletrônico]. Canoas, 2021. Disponível em:

<https://meridapublishers.com/pee/cap3.pdf>. Acesso em: dia 18 mar. 2021.BR

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. *apud* VALARINI, Sharlene Davantel. Estratégias Didático-metodológicas para o “Ensino” da Leitura do Texto Literário. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

DICIONÁRIO Aurélio *online*. **Estratégia**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

DUKE, N. K; Pearson, P. D. Práticas eficazes para desenvolver a compreensão da leitura. *In*: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Org.). **O que a Pesquisa tem a Dizer sobre o Ensino da Leitura**. 3. ed. Newark : Associação Internacional de Leitura. 2002. p. 205-242.

EDU. **Resultado Ideb Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho 2019**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31081795-ee-professor-alcides-de-carvalho>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FGV. **Evolução da proficiência média em Português para o 9º ano entre 2015 e 2019 e resultado da simulação para 2020**. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/sintese-de-evidencias-clear-lemann.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

FLAVELL, John H. Speculations about the Nature and Development of Metacognition. *In*: WEINERT, F.; KLUWE R (Ed.). **Metacognition, Motivation, and Understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-29.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96. 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *In*: **Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, vol. 35, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>. Acesso em: dia 11 julho 2022.

KATO, May. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Aspectos Cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOPKE FILHO, Henrique. **Estratégias em compreensão de leitura**: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/w9GnzPbk7YRwbf945bGXQqP/?lang=pt&format=html>. Acesso em: dia 22 nov. 2021.

LIMA, Maria da Penha Brandim. **Autoria e Argumentação em Textos do Ensino Médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2012.

LUCKESI, Cipriano. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2<sup>o</sup>ed. Salvador: Malabares: 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 *apud* CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Leitura: um jogo de estratégias (meta)cognitivas**. Montes Claros: Unimontes, 2017.

PERELMAN, Chîm; OBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de Argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 *apud* LIMA, Maria da Penha Brandim. **Autoria e Argumentação em Textos do Ensino Médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2012.

REBOUL, Oliver. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004 *apud* LIMA, Maria da Penha Brandim. **Autoria e Argumentação em Textos do Ensino Médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2012.

RESEARCH GATE. **Modelo de metacognição de Flavell (1979, 1987) adaptado por Mayor et al**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Modelo-de-metacognicao-de-Flavell-1979-1987-adaptado-por-Mayor-et-al\\_fig1\\_237027705](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Modelo-de-metacognicao-de-Flavell-1979-1987-adaptado-por-Mayor-et-al_fig1_237027705). Acesso em: dia jul. 2022.

ROSA, Cleci Verner. **Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito**. *Educar mais*, Pelotas, v. 4 n. 3, p. 703-721, out. 2020.

SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa de; PIMENTEL, Fenando Sílvio Cavalcante. **Mobilização das Habilidades e Estratégias Metacongnitivas por meio dos Jogos Digitais**. *Revista, Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 223, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.61036>. Acesso em: dia 01 ago. 2022.

SIMAVE. **Resultado do SIMAVE 2019**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados>. Acesso: 28 ago. 2021.

SIMAVE. **Resultado do Ideb da E. E. Prof. Alcides de Carvalho 2019**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/136871-ee-professor-alcides-de-carvalho/ideb>. Acesso: 28 ago. 2021.

SIMAVE. **Resultado do Ideb da E. E. Prof. Alcides de Carvalho 2022**. Belo Horizonte, 2019.

Disponível em: [https://avaliacaoemmonitoramentosimave.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativasdois?DADOS.VL\\_FILTRO\\_AVALIACAO=16341&DADOS.VL\\_FILTRO\\_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20%208%C2%BA%20ANO&DADOS.VL\\_FILTRO\\_DISCIPLINA=LP](https://avaliacaoemmonitoramentosimave.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativasdois?DADOS.VL_FILTRO_AVALIACAO=16341&DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20%208%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP). Acesso: dia 15 fev. 2023.

SIMAVE. **Matriz de Referência 9º do Ano do Ensino Fundamental 2022**. Disponível em: [https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF\\_9.pdf](https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF_9.pdf). Acesso em: dia jul. 2022.

SMITH, I. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **L'e Ensinament de la Comprensió Lectora**. Barcelona: CEAC, 1987.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006**.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Conselho Gestor. **Resolução nº 003/2021, de 31 de março de 2021**. Define as normas sobre a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). Montes Claros, 2021. Disponível em: [https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2021/03/RESOLUO\\_N\\_003\\_2021\\_Conselho\\_Gestor\\_Elaborao\\_do\\_Trabalho\\_de\\_Concluso\\_do\\_Cu.pdf](https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2021/03/RESOLUO_N_003_2021_Conselho_Gestor_Elaborao_do_Trabalho_de_Concluso_do_Cu.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

VALARINI, Sharlene Davantel. Estratégias Didático-metodológicas para o “Ensino” da Leitura do Texto Literário. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

VENEZKY *apud* SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

YUSSEN, S. **The growth of reflection in children**. Orlando: Academic Press, 1985.

## ANEXOS

## ANEXO I – SIMAVE – 2022



CADERNO  
**P0804**

2022

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA MG

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA      8º ano do Ensino Fundamental

---

Nome da Escola

Nome do Estudante

Data de Nascimento do Estudante

--	--	--	--	--	--

Turno

Turno

**CARTÃO DE RESPOSTAS**

**DEVOLVA ESTA FOLHA PARA A ESCOLA.**

**ATENÇÃO! TRANSCREVA AS RESPOSTAS DO TESTE NA ÁREA ABAIXO.**

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>01</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>02</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>03</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>04</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>05</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>06</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>07</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>08</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>09</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>10</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>11</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>12</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>13</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>14</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> </table>	01	A	B	C	D	02	A	B	C	D	03	A	B	C	D	04	A	B	C	D	05	A	B	C	D	06	A	B	C	D	07	A	B	C	D	08	A	B	C	D	09	A	B	C	D	10	A	B	C	D	11	A	B	C	D	12	A	B	C	D	13	A	B	C	D	14	A	B	C	D	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>15</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>16</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>17</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>18</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>19</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>20</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>21</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>22</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>23</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>24</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>25</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>26</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>27</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>28</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> </table>	15	A	B	C	D	16	A	B	C	D	17	A	B	C	D	18	A	B	C	D	19	A	B	C	D	20	A	B	C	D	21	A	B	C	D	22	A	B	C	D	23	A	B	C	D	24	A	B	C	D	25	A	B	C	D	26	A	B	C	D	27	A	B	C	D	28	A	B	C	D
01	A	B	C	D																																																																																																																																									
02	A	B	C	D																																																																																																																																									
03	A	B	C	D																																																																																																																																									
04	A	B	C	D																																																																																																																																									
05	A	B	C	D																																																																																																																																									
06	A	B	C	D																																																																																																																																									
07	A	B	C	D																																																																																																																																									
08	A	B	C	D																																																																																																																																									
09	A	B	C	D																																																																																																																																									
10	A	B	C	D																																																																																																																																									
11	A	B	C	D																																																																																																																																									
12	A	B	C	D																																																																																																																																									
13	A	B	C	D																																																																																																																																									
14	A	B	C	D																																																																																																																																									
15	A	B	C	D																																																																																																																																									
16	A	B	C	D																																																																																																																																									
17	A	B	C	D																																																																																																																																									
18	A	B	C	D																																																																																																																																									
19	A	B	C	D																																																																																																																																									
20	A	B	C	D																																																																																																																																									
21	A	B	C	D																																																																																																																																									
22	A	B	C	D																																																																																																																																									
23	A	B	C	D																																																																																																																																									
24	A	B	C	D																																																																																																																																									
25	A	B	C	D																																																																																																																																									
26	A	B	C	D																																																																																																																																									
27	A	B	C	D																																																																																																																																									
28	A	B	C	D																																																																																																																																									



MINAS GERAIS

P0804

**ATENÇÃO!**

Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia os textos abaixo.

**Texto 1****O ficus<sup>1</sup> de Amanda**

A avó de Amanda não queria que o dia de cortar a árvore chegasse, mas o tempo passou e o dia chegou. [...]

A família de Amanda chegou justamente no dia em que o imenso caminhão estacionou em frente à casa da avó.

– Deem uma boa olhada. É a última vez que vocês a estão vendo aqui em pé – disse uma desconsolada avó.

Os homens do caminhão pegaram seus equipamentos, escadas e serras, e puseram mãos à obra começando a cortar os lindos galhos carregados de folhinhas verdes.

Não havia outro jeito! As raízes do velho ficus estavam colocando em perigo a estrutura da casa da avó. [...]

Depois que os homens do caminhão foram embora levando a grande árvore, Amanda foi dar uma espiada para ver se sobrara alguma coisa [...].

“Ah! Eu acho que eles deixaram uma parte da árvore”, pensou ela.

Amanda se abaixou e pegou aquela plantinha com um pouco de terra. [...]

A classe de Amanda começou a se preparar para o Dia da Árvore. [...]

No dia seguinte, na escola, a professora informou que em alguns dias teriam a cerimônia do plantio de uma árvore. Ela também disse que esperava que um dos viveiros de plantas da cidade fornecesse uma muda em tempo para essa ocasião.

De repente, Amanda teve uma grande ideia: “Não precisamos de uma árvore de viveiro! Eu tenho uma.” [...]

Naquele Dia da Árvore, Amanda se posicionou junto aos líderes da cidade para a cerimônia [...]. Muito feliz e com cuidado, ela retirou a primeira terra para preparar um lugar muito especial para plantar aquela muda de ficus.

\*Vocabulário:

<sup>1</sup> ficus: árvores ou arbustos tropicais, figueira.

BRAVO, Ani Köhler. O ficus de Amanda. In: *Nosso amiguinho*. 2019. Disponível em: <<http://nossoamiguinho.cpb.com.br/o-ficus-de-amanda/>>. Acesso em: 22 dez. 2021. Fragmento

**Texto 2**

**VAMOS  
PLANTAR  
O FUTURO!**

Em comemoração ao Dia da Árvore,  
a Prefeitura de Bodocó realizará a  
distribuição gratuita de mudas.



Quando: segunda-feira  
(20/09), das 9h às 18h.



Onde: Praça José  
Correia de Sá.



PREFEITURA MUNICIPAL DE  
BODOCÓ



Disponível em: <<https://bityl.com/4dvz0jA>>. Acesso em: 22 dez. 2021

(P08137817\_SUP)

BL04P08

P0804

- 01) (P08137817) Esses textos são parecidos, pois
- A) apresentam informações sobre o Dia da Árvore.
  - B) descrevem locais de distribuição gratuita de mudas.
  - C) informam sobre ações promovidas pela Prefeitura de Bodocó.
  - D) tratam dos equipamentos usados em podas de árvores.
- 02) (P08137817) No Texto 1, a expressão "puseram mãos à obra" (4º parágrafo) tem sentido de
- A) ajudar.
  - B) construir.
  - C) pintar.
  - D) trabalhar.
- 03) (P08138217) No Texto 1, entende-se que a avó de Amanda
- A) acreditava que nos viveiros da cidade encontraria uma muda de árvore.
  - B) gostava da árvore que foi cortada.
  - C) participou da cerimônia de plantio de árvores.
  - D) preparou um lugar muito especial para plantar a muda de uma árvore.

Leia o texto abaixo.

Caro Vizinho,

Eu sou sua vizinha no número 120 [...]. Me desculpe, eu não te conheço bem, mas meu nome é Victoria e eu estou neste endereço com meu marido e meu filho há dois anos. Nós também temos uma nova menina.

Não pretendo causar-lhe qualquer perturbação, mas nos últimos meses, notei que o cão no seu quintal tem latido muito cedo pela manhã, começando por volta das 6 da manhã. Parece latir constantemente pelas próximas horas, e achei que deveria fazê-lo ciente disso, pois você pode não estar em casa neste momento [...].

Infelizmente, o barulho parece bastante perceptível dentro de nossa casa, mesmo com as janelas e portas fechadas, e tem perturbado nosso sono pela manhã.

Eu sou uma amante de animais de estimação e não pretendo causar-lhe qualquer tipo de sofrimento, eu só queria informá-lo sobre isso para que você possa ter a oportunidade de encontrar uma solução para o nosso problema.

Com bons cumprimentos,

Victoria

Disponível em: <<https://pt.Lanmalhal.com/6-how-to-write-a-letter-to-your-neighbour-about-their-barking-dog>>. Acesso em: 22 dez. 2021.  
Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08137817\_SUP)

- 04) (P08137817) Esse texto tem como objetivo
- A) dar uma ordem.
  - B) fazer uma reclamação.
  - C) noticiar um fato.
  - D) realizar um convite.

Leia o texto abaixo.

#### O curso dos amigos

Os desenhos do Pedro,  
esse menino é mesmo fera,  
faz cada monstro de dar medo.  
Um dragão com duas cabeças,  
um gigante com olho na testa,  
um ser meio gente, meio serpente [...]

Daniel, seu amigo,  
que fica sempre surpreso  
com os desenhos de Pedro,  
uma vez disse ao parceiro  
que não conseguia desenhar como ele,  
por mais que tentasse um dia inteiro. [...]

Aninha, que era vizinha, [...]  
esperando por Mabel,  
a irmã do Daniel,  
ouviu a conversa  
e saiu logo com essa:  
"o legal de cada um  
ser bom numa coisa  
mas não em outra  
é que sempre se tem  
algo mais a aprender". [...]

Pedro disse para os três  
que podiam ensinar  
uns aos outros  
a desenhar, a jogar bola,  
a dançar e a cantar.  
Um de cada vez.  
E assim fizeram  
o Curso dos Amigos,  
que durou mais de mês.

SILVESTRIN, Ricardo. O curso dos amigos. In: *Era mais de uma vez*. Campinas, SP: Fundação Educac D'Paschoa, 2017. Fragmento. (P08138117\_SUP)

05) (P08138117) Entende-se desse texto que

- A) Aninha estava cansada de esperar por sua vizinha.
- B) Daniel ficava com medo dos desenhos do amigo.
- C) Mabel vivia atrasada.
- D) Pedro desenhava bem.

P0804

Leia novamente o texto "O curso dos amigos" para responder às questões abaixo.

06) (P08138117) Nesse texto, há rima nos versos:

- A) "um gigante com olho na testa," e "um ser meio gente, meio serpente". (1ª estrofe)
- B) "Daniel, seu amigo," e "que fica sempre surpreso". (2ª estrofe)
- C) "uma vez disse ao parceiro" e "por mais que tentasse um dia inteiro.". (2ª estrofe)
- D) "Pedro disse para os três" e "que podiam ensinar". (4ª estrofe)

07) (P08138517) Qual é o personagem principal dessa história?

- A) Mabel.
- B) O dragão.
- C) O gigante.
- D) Pedro.

Leia o texto abaixo.



SOUZA, Maurício de. Disponível em: <[http://turmadamonica.uol.com.br/Nonoeduardo/asseta/maçãcafirinha\\_28112018.jpg](http://turmadamonica.uol.com.br/Nonoeduardo/asseta/maçãcafirinha_28112018.jpg)>. Acesso em: 14 dez. 2021. (P08138017\_SUP)

08) (P08138017) Nesse texto, entende-se que as meninas sentadas no chão

- A) desejavam ser atrizes.
- B) gostaram da apresentação.
- C) querem receber atenção.
- D) têm dificuldades para enxergar.

Leia o texto abaixo.

**Quero saber...**

*... se os sapos cantam mais no inverno ou no verão?*

A cantoria no brejo é garantida nas duas estações. A maioria das espécies de anfíbios anuros (que inclui sapos, rãs e pererecas) prefere cantar na época mais quente do ano, mas outras preferem o tempo mais frio. Isso porque cada espécie responde de forma diferente ao clima. As chamadas pererecas-de-inverno (*Boana bischoffi*), por exemplo, conseguem cantar e alegrar o brejo nas noites frias. Esse comportamento provavelmente é resultado de como as espécies evoluíram em relação ao clima ao longo do tempo. E é influenciado pela região onde a espécie surgiu, como a Amazônia (onde é quente o ano todo) ou nos Pampas (onde faz um frio danado no inverno!).

Essa divisão é muito importante para a estabilidade das espécies. Imagine se todos os sapos tivessem o mesmo gosto pelo verão? Os brejos ficariam superlotados nesta estação. [...]

Com essa alternância de atividades no brejo, a comunidade de espécies fica mais resistente ao desenvolvimento de doenças e catástrofes, como uma enchente. Se por algum motivo as espécies que cantam em uma época desaparecerem, ainda haveria outras espécies para continuarem cantando no mesmo brejo, mesmo que em época diferente. E você, gosta mais dos dias frios ou quentes para brincar?

CERON, Karoline; PROVETE, Diogo Borges. Quero saber... In: Ciência Hoje das Crianças. 2021. Disponível em: <<http://chc.org.br/artigo/quero-saber-3229>>. Acesso em: 21 dez. 2021. Fragmento. (P08137717\_SUP)

09) (P08138417) A informação principal desse texto está no trecho:

- A) "A cantoria no brejo é garantida nas duas estações.". (1º parágrafo)
- B) "Imagine se todos os sapos tivessem o mesmo gosto pelo verão?". (2º parágrafo)
- C) "Os brejos ficariam superlotados nesta estação.". (2º parágrafo)
- D) "E você, gosta mais dos dias frios ou quentes para brincar?". (3º parágrafo)

10) (P08139017) Nesse texto, no trecho "onde é quente o ano todo" (1º parágrafo), a palavra destacada indica uma ideia de

- A) dúvida.
- B) lugar.
- C) modo.
- D) tempo.

11) (P08137717) Esse texto foi escrito para

- A) cantores.
- B) cientistas.
- C) crianças.
- D) professores.

P0804

Leia o texto abaixo.



LEITE, Willen. Questões fáceis. In: Willenando. 2021. Disponível em: <<http://www.willenando.com.br/wp-content/uploads/2021/10/QUEST%C3%A0ES-F%C3%A1CEIS.jpg>>. Acesso em: 23 dez. 2021. (P08138317\_SUP)

12) (P08138317) O humor desse texto está no fato de

- A) a professora orientar que os alunos comecem pelas questões mais fáceis.
- B) a professora ter feito uma prova difícil para os alunos.
- C) o menino achar que a única questão fácil da prova é assinar seu nome.
- D) o menino ser o único aluno a reclamar da prova.

P0804

Leia o texto abaixo.

**Por que a pele perde o bronzeado?**

Porque as camadas da pele estão sempre se renovando. Funciona assim: na camada mais profunda existem os melanócitos, células responsáveis pela produção do pigmento melanina, que dá nossa cor natural. Quando nos expomos ao sol, essas células produzem mais melanina e ficamos bronzeados. Mas, cerca de quatro semanas depois, todas as células são renovadas. Então, as que estão cheias de melanina saem da camada mais profunda e vão para a mais superficial, até serem eliminadas.

Recrio. N. 1002. São Paulo, 13 dez. 2021. (P05170617\_SUP)

13) (P05170617) Qual é o assunto desse texto?

- A) A cor natural da pele.
- B) A exposição ao sol.
- C) A produção de melanina no corpo.
- D) A renovação das camadas da pele.

Leia o texto abaixo.



FUZUÊ. Recrio. n. 998, 14 nov. 2021. (P05169517\_SUP)

14) (P05169517) No terceiro quadrinho, a expressão do menino indica que ele está

- A) espantado.
- B) irritado.
- C) preocupado.
- D) triste.

P0804

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
	
Disponível em: <http://img1r.makylf.u>. Acesso em: 25 nov. 2014.	
Texto 2	
<b>Poliuição dos rios</b>	
	<p>Quase 100% dos rios do Brasil estão poluídos. Os rios da Amazônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul foram contaminados pelo mercúrio através da extração de ouro, entre outros produtos químicos pesados. O resto do país, principalmente SP, MG, PR, SC, RS sofre com todo tipo de poluição. [...]</p>
5	<p>Um rio sem poluição é aquele em que os peixes e as plantas crescem naturalmente, tem águas limpas e cristalinas. Sua água serve para regar plantações, tomar banhos e também para beber. Para um rio ser assim, é preciso que não se jogue lixo, nem esgoto diretamente nele. [...]</p>
10	<p>Por exemplo: o nitrogênio e o fósforo são elementos essenciais para a vida aquática, mas o excesso desses elementos, provocado pela poluição, pode causar um crescimento acelerado da vegetação aquática. Com isso, sobra menos oxigênio, podendo até mesmo matar os peixes daquele rio ou lagoa.</p>
15	<p>Talvez mais perigosa do que o lixo dos esgotos é a poluição química das indústrias, que jogam toneladas e mais toneladas de produtos químicos diretamente nos rios, sem qualquer processo de filtragem. [...]</p>
	<p>Proteger árvores, animais, rios e mares é um dever de todos. Isso é uma boa atitude. Faça sua parte, todos seremos responsabilizados pelo que estamos fazendo de mal à natureza.</p>
Disponível em: <http://img1r.makylf.u>. Acesso em: 25 nov. 2014. Fragmento.	

(P070526F5\_SUP)

17) (P070526F5) Esses dois textos tratam

- A) da inteligência dos peixes.
- B) da poluição das águas.
- C) das águas cristalinas.
- D) das vegetações aquáticas.

18) (P070526F5) No Texto 2, um trecho que apresenta uma opinião está em:

- A) "O resto do país, principalmente SP, MG, PR, SC, RS sofre com todo tipo de poluição." (l. 3-4)
- B) "Um rio sem poluição é aquele em que os peixes e as plantas crescem naturalmente,..." (l. 5)
- C) "Por exemplo: o nitrogênio e o fósforo são elementos essenciais para a vida aquática,..." (l. 8)
- D) "Proteger árvores, animais, rios e mares é um dever de todos. Isso é uma boa atitude." (l. 15)

P0504

Leia o texto abaixo.

sou de manifestar  
aquilo que sinto  
gosto de sentimentos  
em ebulição  
e se alguém se  
assusta  
se acha absurda  
a urgência do afeto  
se vê como loucura  
carregar o coração  
também do lado de  
fora  
então que se afaste  
entre a expectativa  
e a monotonia  
escolho o agora.

LEAO, Ryane. Sou de manifestar. In: \_\_\_\_\_. Tudo nela brilha e queima. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017. (P0805537\_SUP)

19) (P0805537) Nesse texto, no trecho "se acha absurda", o termo destacado foi usado para

- A) indicar finalidade.
- B) marcar condição.
- C) mostrar proporção.
- D) reforçar tempo.

Leia o texto abaixo.



SOUSA, Mauricio de. Disponível em: <<http://dicasdeleila.blogspot.com.br/2015/11/final-o-que-e-um-leito.html>>. Acesso em: 28 dez. 2015. (P070101H6\_SUP)

20) (P070101H6) De acordo com esse texto, a menina

- A) está com dificuldades para escrever.
- B) está em dúvida sobre o que pedir.
- C) está fazendo uma lista de brinquedos.
- D) está satisfeita com o que possui.

Leia o texto abaixo.

#### A Mercearia de Dona Maria

A mercearia de Dona Maria em festa ficou, pois o dia da feira das frutas, finalmente, chegou. As frutas, todas empolgadas, procuravam o melhor lugar, deixando tudo organizado para receber os convidados. [...]

O caju, onde estava, ficou:

– Não vou sair do meu lugar, pois quem me procurar já sabe onde estou. [...]

A carambola e sapoti encerraram a confusão:

– Atenção todas as frutas, já vão abrir o portão.

E todas se preparam para receber os convidados.

– Quero um pouco de cada!

Disse o moço apressado.

– Quantas frutas gostosas têm aqui!

Disse a senhorinha que passava por ali.

Dona Maria, orgulhosa, aos clientes foi falar:

– Aqui tem fruta de todo lugar, tem do caju ao maracujá, mas as que eu prefiro são essas aqui, cultivadas no meu Ceará. [...]

Dona Maria orgulhosa veio a todos convidar, pois no armazém dela fruta é o que não vai faltar!

JOMASI, Polyanna. A Mercearia de Dona Maria. Fortaleza: SEDUC, 2015. Fragmento. (P07078317\_SUP)

21) (P07078317) Essa história acontece na

- A) casa.
- B) fazenda.
- C) mercearia.
- D) praça.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/3ak00X3>>. Acesso em: 17 dez. 2021. (P08134617\_SUP)

22) (P08134617) Esse texto serve para

- A) apresentar uma pesquisa.
- B) conscientizar o leitor.
- C) informar um fato.
- D) vender um produto.

## ANEXO II – AVALIAÇÃO TRIMESTRAL I – SIMAVE



CADERNO  
**P0804**

**PRIMEIRA AVALIAÇÃO TRIMESTRAL**

2022

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA 8º ano do Ensino Fundamental

Nome da Escola

Nome do Estudante

Data de Nascimento da Estudante

<input type="text"/>					
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

Turma

Turno

**CARTÃO DE RESPOSTAS**

**DEVOLVA ESTA FOLHA PARA A ESCOLA.**

**ATENÇÃO! TRANSCREVA AS RESPOSTAS DO TESTE NA ÁREA ABAIXO.**

01	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
07	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P0804

**ATENÇÃO!**

Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia o texto abaixo.

**Quero saber...**

... se os sapos cantam mais no inverno ou no verão?

A cantoria no brejo é garantida nas duas estações. A maioria das espécies de anfíbios anuros (que inclui sapos, rãs e pererecas) prefere cantar na época mais quente do ano, mas outras preferem o tempo mais frio. Isso porque cada espécie responde de forma diferente ao clima. As chamadas pererecas-de-inverno (*Boana bischoffi*), por exemplo, conseguem cantar e alegrar o brejo nas noites frias. Esse comportamento provavelmente é resultado de como as espécies evoluíram em relação ao clima ao longo do tempo. E é influenciado pela região onde a espécie surgiu, como a Amazônia (onde é quente o ano todo) ou nos Pampas (onde faz um frio danado no inverno!).

Essa divisão é muito importante para a estabilidade das espécies. Imagine se todos os sapos tivessem o mesmo gosto pelo verão? Os brejos ficariam superlotados nesta estação. [...]

Com essa alternância de atividades no brejo, a comunidade de espécies fica mais resistente ao desenvolvimento de doenças e catástrofes, como uma enchente. Se por algum motivo as espécies que cantam em uma época desaparecerem, ainda haveria outras espécies para continuarem cantando no mesmo brejo, mesmo que em época diferente. E você, gosta mais dos dias frios ou quentes para brincar?

CERON, Karoline; PROVETE, Diogo Borges. Quero saber... In: Ciência Hoje das Crianças. 2021. Disponível em: <<http://chc.org.br/artigo/quero-saber-322/>>. Acesso em: 21 dez. 2021. Fragmento. (P0813771\_SUP)

01) (P0813771) Esse texto foi escrito para

- A) cantores.
- B) cientistas.
- C) crianças.
- D) professores.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bitly.com/Mbzaz>>. Acesso em: 16 fev. 2022. (P08148717\_SUP)

02) (P08148717) Entende-se desse texto que

- A) o homem não encontrou o que procurava.
- B) o homem não gosta de comer almeirão.
- C) o homem não queria comprar verduras.
- D) o homem não sabe identificar o almeirão.

P0804

Leia o texto abaixo.

**A importância de manter hábitos saudáveis na rotina diária**

[...] Alimentar-se de maneira equilibrada e saudável é essencial para uma boa nutrição e o funcionamento adequado de todo o corpo. Isso porque os alimentos têm um papel muito importante na saúde e bem-estar das pessoas [...].

Segundo Paula Quitério Oliveira [...] "Nenhum extremo é saudável, por isso, ao optar por um cardápio balanceado no dia a dia [...], é possível garantir uma variedade importante de nutrientes", explica a nutricionista. Portanto, prefira sempre uma alimentação saudável, diversificada, equilibrada [...].

O arroz com feijão, por exemplo, fornece uma boa quantidade de aminoácidos essenciais para o corpo humano e é um prato simples de ser feito. "Como acompanhamento, uma excelente opção é uma omelete de legumes, que promove a manutenção da massa muscular, além de uma salada de alface com tomate, que dá a sensação de saciedade", diz.

As frutas e cereais são fontes de vitaminas, potássios, fibras e ajudam a abaixar o nível de colesterol ruim no organismo. [...] "A união de mamão e chia, por exemplo, é perfeita para o café da manhã ou lanche da tarde. Ela possui poucas calorias [...] e fortalece o sistema imunológico. Para beber, a vitamina de abacate e aveia ajuda a melhorar a saúde cardiovascular, diminuindo os riscos de complicações no coração", afirma a especialista.

Os carboidratos são a principal fonte de energia do corpo e devem ser consumidos regularmente e em intervalos frequentes [...]. E, sempre que possível, consuma os alimentos na sua forma integral, assim você aumenta a ingestão de carboidratos complexos, que são as fibras, as quais ajudam no funcionamento do intestino. [...]

Disponível em: <<http://bit.ly/1QDGcyo0>>. Acesso em: 29 dez. 2021. Fragmento. (P0813877\_SUP)

03) (P0813877) O trecho que apresenta a ideia defendida nesse texto é:

- A) "Alimentar-se de maneira equilibrada e saudável é essencial para uma boa nutrição e o funcionamento adequado de todo o corpo.". (1º parágrafo)
- B) "O arroz com feijão, por exemplo, fornece uma boa quantidade de aminoácidos essenciais para o corpo humano e é um prato simples de ser feito.". (3º parágrafo)
- C) "As frutas e cereais são fontes de vitaminas, potássios, fibras...". (4º parágrafo)
- D) "Os carboidratos são a principal fonte de energia do corpo...". (5º parágrafo)

04) (P0813877) Nesse texto, há uma opinião no trecho:

- A) "... promove a manutenção da massa muscular...". (3º parágrafo)
- B) "... é perfeita para o café da manhã ou lanche da tarde.". (4º parágrafo)
- C) "... ajuda a melhorar a saúde cardiovascular...". (4º parágrafo)
- D) "... consuma os alimentos na sua forma integral...". (5º parágrafo)

P0804

Leia o texto abaixo.

### Juca Brasileiro descobrindo o Brasil – A Mata Atlântica

Olá! Meu nome é João Carlos, mas você pode me chamar de Juca, Juca Brasileiro! Este é meu apelido, e eu vou contar um segredinho para vocês: eu a-do-ro!

Este apelido foi inventado pelos meus amigos lá da escola, pois eu amo tudo o que diz respeito ao Brasil: a história, [...] o futebol (é lógico), mas, antes de tudo isso, eu amo demais a natureza maravilhosa deste nosso país, as matas, as montanhas, as praias, os rios... Tudo, tudinho mesmo!

E, olha só, eu gosto tanto da natureza que um dos meus esportes favoritos é caminhar, caminhar em meio à natureza! Você imagina o que é isso? Passear pelas nossas matas, cerrados, campos, chegar a praias desertas, descobrir nascentes cristalinas... É maravilhoso, mais que demais, é fantástico!

Aliás, eu estou justamente chegando de uma caminhada [...] e me lembrei que seria muito interessante se você pudesse saber de tudo o que aconteceu por lá. O que você acha?

Vou contar como foi, mas gostaria de lhe apresentar aos outros integrantes da equipe: Edu Guará, que é especialista na fauna brasileira [...]; Zé Golinho, [...] surfista e, principalmente, um grande amigo das praias, muito inteligente e superpreocupado com uma de nossas maiores riquezas, a água; e, finalmente, nossa fada mágica, a Lica Recicla, especialista em transformações. [...]

SECCO, Patrícia. *Juca Brasileiro descobrindo o Brasil – A Mata Atlântica*. Disponível em: <<https://bit.ly/3JN2Kvr>>. Acesso em: 28 mar. 2022. Fragmento. (P08143410\_SUP)

05) (P08143410) O valor humano e social em evidência nesse texto é

- A) a apreciação do trabalho.
- B) a valorização da natureza.
- C) o enaltecimento da coragem.
- D) o sentimento de justiça.

Leia o texto abaixo.

### Entenda a importância das frutas no seu cardápio diário

[...] Ter uma alimentação rica em nutrientes, vitaminas e minerais é fundamental para o bom funcionamento do organismo e para evitar doenças. As frutas, por exemplo, não podem faltar no cardápio do dia a dia. [...]

Alimentos essenciais para uma dieta saudável, as frutas são fontes de vitaminas, minerais, fibras e antioxidantes.

Dentre os inúmeros benefícios, elas dão energia, retardam o envelhecimento precoce, auxiliam na saciedade e no equilíbrio do intestino (fundamental para manter a imunidade alta).

Comer frutas diariamente ajuda o organismo a funcionar de forma correta e equilibrada.

As frutas frescas ou secas são ótimas opções entre as refeições principais, substituindo os alimentos ultraprocessados – como bolachas, salgadinhos, chocolates, entre outros. [...]

O Brasil possui uma enorme variedade de frutas. Elas podem ser consumidas frescas ou secas (desidratadas), como parte das refeições principais ou como pequenas refeições. [...]

Disponível em: <<https://bit.ly/3omf0qKN>>. Acesso em: 28 jan. 2022. Fragmento. (P08143410\_SUP)

08) (P08143410) Nesse texto, o argumento utilizado para defender a tese de que é fundamental consumir frutas no dia a dia está no trecho:

- A) "Comer frutas diariamente ajuda o organismo a funcionar de forma correta...". (4º parágrafo)
- B) "As frutas frescas ou secas são ótimas opções entre as refeições principais...". (5º parágrafo)
- C) "O Brasil possui uma enorme variedade de frutas.". (6º parágrafo)
- D) "Elas podem ser consumidas frescas ou secas...". (6º parágrafo)

P0804

Leia o texto abaixo.

**Escola pública de SP ganha horta orgânica de 600 m<sup>2</sup> [...]**

A Escola Municipal de Ensino Básico Professora Nurimar Martins Hiar, localizada no município de Ferraz de Vasconcelos, em São Paulo, ganhou uma Horta Comunitária Orgânica com extensão de 600 m<sup>2</sup>. [...] O objetivo é aproximar os estudantes dos alimentos e de seu processo de produção, para que tenham uma relação mais saudável com a comida. Tudo o que for cultivado na horta será usado na merenda escolar e também ofertado às famílias dos alunos.

O projeto envolveu toda a equipe da unidade e os 730 estudantes, ocupando a área externa para o plantio de árvores frutíferas e hortaliças. Com a horta serão desenvolvidas múltiplas capacidades e conhecimentos que vão desde o plantio até a alimentação saudável, percepção da importância dos alimentos e da agricultura e a relação do meio ambiente com o ser humano. [...]

Os alunos puderam também pintar e ornamentar os vasos e já levaram para casa algumas mudas plantadas por eles.

MIVIA, Jéssica. Escola pública de SP ganha horta orgânica de 600 m<sup>2</sup>. In: *The Greenest Post*. Disponível em: <<https://bit.ly/1mZ1P>>. Acesso em: 16 fev. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08148417\_SUP)

07) (P08148417) Esse texto é

- A) um projeto.
- B) um relatório.
- C) uma crônica.
- D) uma notícia.

08) (P08149717) Nesse texto, a linguagem utilizada é

- A) arcaica.
- B) científica.
- C) formal.
- D) regional.

Leia os textos abaixo.

**Texto 1**

**Feira do Livro tem bom movimento, na manhã desse sábado, em Caxias do Sul**

Dezenas de pessoas aproveitaram a manhã de sábado (27) para visitar a 37ª Feira do Livro de Caxias do Sul. Além das 18 bancas organizadas no entorno do chafariz, a principal atração foi a apresentação da Orquestra Municipal de Sopros, com destaque para as performances de temas marcantes no cinema. A Feira prossegue até o dia 12 de dezembro e a expectativa é 20% de aumento nas vendas. [...]

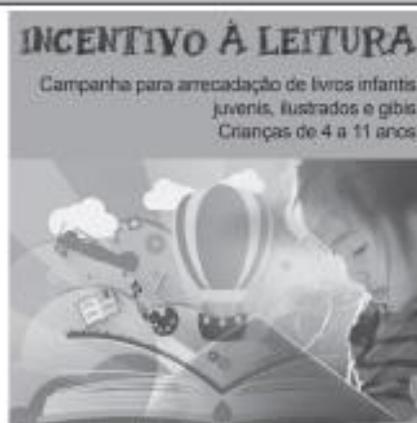
– Está bastante movimentado, hoje começou cedo e as pessoas estão bastante curiosas. São pessoas de todas as idades, mas vemos bastantes jovens e adolescentes. Os mais procurados até agora têm sido os livros de suspense infantojuvenis, [...] – conta a estudante de Psicologia Isabela Prussi [...].

Um dos visitantes foi o porto-alegrense André Jair. Ele veio à Serra visitar uma pessoa querida e aproveitou para levar o enteado Murilo, de nove anos, até a Feira do Livro.

–Aproveitei para prestigiar a Feira. Tenho hábito de ir na Feira lá de Porto Alegre. Também queríamos trazer o Murilo para incentivar a criança, que é sempre importante. Está muito bacana – afirma o profissional agrícola, enquanto o garoto procurava mangás pelas bancas. [...]

LOPES, Leonardo. Feira do Livro tem bom movimento, na manhã desse sábado, em Caxias do Sul. In: GZH. 2021. Disponível em: <<http://bit.ly/1.com/UbRrm>>. Acesso em: 14 fev. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

**Texto 2**



Disponível em: <<http://bit.ly/1.com/zvlyq>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

(P08148307\_SUP)

- 09) (P08148307) Esses textos são parecidos, pois
- divulgam uma campanha de arrecadação de livros infantis.
  - informam o local de uma feira de livros.
  - mencionam o incentivo à leitura na infância.
  - revelam uma grande procura por livros de suspense.

P0804

Leia novamente o texto "Feira do Livro..." para responder às questões abaixo.

10) (P08149817) O Texto 1 foi escrito para

- A) divulgar uma informação.
- B) ensinar um procedimento.
- C) narrar uma história.
- D) vender um produto.

11) (P08149817) No Texto 1, a linguagem utilizada é

- A) arcaica.
- B) científica.
- C) formal.
- D) regional.

Leia o texto abaixo.



SOUSA, Maurício de. Sororidade. Disponível em: <[http://www.damonica.uol.com.br/donadaria/asseta/images/trincha\\_28112018.jpg](http://www.damonica.uol.com.br/donadaria/asseta/images/trincha_28112018.jpg)>.

Acesso em: 14 dez. 2021. (P08138017\_SUP)

12) (P08138017) Nesse texto, entende-se que as meninas sentadas no chão

- A) desejavam ser atrizes.
- B) gostaram da apresentação.
- C) querem receber atenção.
- D) têm dificuldades para enxergar.

P0504

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://pining.com/236a1acbf0facbf08f1b00075df6e04383470e0c31.jpg>>. Acesso em: 27 abr. 2022. (P05220917\_SUP)

13) (P05222587) Esse texto é um exemplo de

- A) diário.
- B) propaganda.
- C) reportagem.
- D) tirinha.

14) (P05220917) Entende-se desse texto que o gato

- A) não costuma receber abraços.
- B) não gosta de segundas-feiras.
- C) precisa levar o urso para passear.
- D) quer comprar um brinquedo novo.

Leia o texto abaixo.

**Por que meu gato acorda miando, assustado e arranhando?**

Provavelmente porque ele deve ter sonhado com alguma coisa que o assustou. Muitos animais sonham, como gatos, cães e até espécies selvagens (leões, por exemplo). Podemos perceber isso observando os olhos deles se mexendo por baixo das pálpebras.

REVISTA RECREIO. Por que meu gato acorda miando, assustado e arranhando? N.º 1022. P. 6. (P05221717\_SUP)

15) (P05222587) Esse texto foi escrito para

- A) dar uma informação.
- B) ensinar uma tarefa.
- C) fazer uma crítica.
- D) narrar uma história.

P0804

Leia novamente o texto "Por que meu gato acorda miando,..." para responder à questão abaixo.

16) (P0822177) Qual é o assunto desse texto?

- A) A movimentação dos olhos dos gatos.
- B) As espécies selvagens de animais.
- C) O motivo de o gato acordar assustado.
- D) Os tipos de sonhos dos cães.

P0804

Leia os textos abaixo.

Texto 1
<b>Protetor solar: por que usar e como escolher?</b>
<p>O uso do protetor solar deve ocorrer durante o ano todo, já que o Brasil possui um clima tropical onde grande parte do ano possui bastante incidência de luz solar. Mas é com a chegada do verão que surge uma maior necessidade em se proteger contra os raios solares, o que inclui o uso de protetor solar, óculos escuros e chapéus. [...]</p> <p>É muito comum que as pessoas se lembrem do uso do protetor solar no verão, quando a exposição ao sol é ainda mais perigosa. Contudo, é importante ressaltar que a utilização desse cosmético deve ocorrer ao longo do ano todo, mesmo no inverno. [...] E não é apenas na praia que devemos utilizar o protetor solar, ok? Devemos aplicar o produto sempre que houver exposição prolongada ao sol ou em horários com maior incidência de radiações UVB. Portanto, ao sair para o trabalho, faculdade ou em um piquenique no parque, por exemplo, não se esqueça de proteger a pele contra a radiação solar.</p> <p>Já a frequência da aplicação varia de acordo com cada situação. Na praia, por exemplo, o ideal é reaplicar o protetor cada vez que sair da água ou em um intervalo de 2 horas. Na cidade ou em locais onde a exposição não é elevada, mas ainda presente, a recomendação é reaplicar o produto a cada 3 horas. [...]</p> <p style="font-size: small;">MINHA SAÚDE. Protetor solar: por que usar e como escolher?. 2022. Disponível em: &lt;<a href="https://bit.ly/3L46oRZ">https://bit.ly/3L46oRZ</a>&gt;. Acesso em: 15 mar. 2022. Fragmento.</p>
Texto 2
<p><b>4 Motivos para usar</b> <b>Protetor Solar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Protege a pele dos raios ultravioletas e infravermelhos</li> <li><input type="radio"/> Hidrata</li> <li><input type="radio"/> Previne o envelhecimento precoce</li> <li><input type="radio"/> Evita manchas</li> </ul> <p><i>*Evite se expor demais ao sol. Não se esqueça de reaplicar o protetor durante o dia.</i></p> <p style="font-size: x-small;">Disponível em: &lt;<a href="https://bit.ly/3tdHNUr">https://bit.ly/3tdHNUr</a>&gt;. Acesso em: 15 mar. 2022.</p>

(P08158417\_SUP)

- 17) (P08158417) Esses textos são semelhantes, pois
- A) afirmam que o protetor solar protege contra raios infravermelhos.
- B) apontam a necessidade de usar óculos escuros no verão.
- C) recomendam que o protetor solar seja reaplicado durante o dia.
- D) reforçam a importância de usar protetor solar durante o inverno.

P0804

Leia novamente os textos "Protetor solar..." e "4 Motivos para usar..." para responder às questões abaixo.

18) (P08158417) O Texto 2 tem o objetivo de

- A) convencer o leitor.
- B) criticar o leitor.
- C) ensinar uma tarefa.
- D) vender um produto.

19) (P08158237) No Texto 1, a linguagem utilizada é

- A) formal.
- B) informal.
- C) regional.
- D) técnica.

Leia o texto abaixo.

#### A Era do Gelo

O mamute Manny, o tigre de dentes-de-sabre Diego e a preguiça-gigante Sid são amigos em uma época muito distante dos dias atuais. Até o dia em que eles encontram um menino esquimó totalmente sozinho, longe de seus pais, e decidem ajudá-lo a achar sua família. Enquanto isso, o esquilo pré-histórico Scrat segue na sua saga para manter sua amada noz protegida de outros predadores. [...]

Muitos torceram um pouco o nariz no lançamento do primeiro A Era do Gelo. Talvez o problema não fosse nem o filme em si, mas especificamente o roteiro, simples demais em suas ambições, sem grandes novidades. [...]

Talvez justamente pela simplicidade da trama seja muito fácil admirar as qualidades dos seus personagens. O fato os ajuda a serem bem explorados em suas personalidades. Sem falar nas qualidades técnicas, do visual em que realmente se acredita que os animais vivam naquele período pré-histórico, à perfeição de suas texturas. Até o detalhe dos pelos dos personagens é incrível, tamanho o dedicado trabalho dos realizadores. [...]

BONEZ, Matheus. A Era do Gelo. In: *Papo de Cinema*. Disponível em: <<http://www.papodecinema.com.br/filmes/a-era-do-gelo/>>.

Acesso em: 18 fev. 2022. Fragmento. (P07093617\_SUP)

20) (P07094817) Nesse texto, no trecho "Muitos torceram um pouco o nariz..." (2º parágrafo), a expressão destacada tem sentido de

- A) não acreditar.
- B) não aprovar.
- C) não obedecer.
- D) não querer.

21) (P07093617) Nesse texto, o trecho que apresenta um fato é:

- A) "O mamute Manny, o tigre de dentes-de-sabre Diego e a preguiça-gigante Sid são amigos em uma época muito distante dos dias atuais." (1º parágrafo)
- B) "... mas especificamente o roteiro, simples demais em suas ambições, sem grandes novidades." (2º parágrafo)
- C) "Talvez justamente pela simplicidade da trama seja muito fácil admirar as qualidades dos seus personagens." (3º parágrafo)
- D) "... o detalhe dos pelos dos personagens é incrível, tamanho o dedicado trabalho dos realizadores." (3º parágrafo)

22) (P07094417) Nesse texto, no trecho "... e decidem ajudá-lo a achar sua família." (1º parágrafo), a palavra em destaque foi usada para

- A) apresentar oposição.
- B) indicar adição.
- C) marcar conclusão.
- D) sugerir explicação.

## ANEXO III – AVALIAÇÃO TRIMESTRAL II – SIMAVE



CADERNO

P0804

## SEGUNDA AVALIAÇÃO TRIMESTRAL

2022

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA 8º ano do Ensino Fundamental

Nome da Escola

Nome do Estudante

Data de Nascimento do Estudante







Turma

Turno

## CARTÃO DE RESPOSTAS

DEVOLVA ESTA FOLHA PARA A ESCOLA.

ATENÇÃO! TRANSCREVA AS RESPOSTAS DO TESTE NA ÁREA ABAIXO.

01	A	B	C	D	15	A	B	C	D
02	A	B	C	D	16	A	B	C	D
03	A	B	C	D	17	A	B	C	D
04	A	B	C	D	18	A	B	C	D
05	A	B	C	D	19	A	B	C	D
06	A	B	C	D	20	A	B	C	D
07	A	B	C	D	21	A	B	C	D
08	A	B	C	D	22	A	B	C	D
09	A	B	C	D	23	A	B	C	D
10	A	B	C	D	24	A	B	C	D
11	A	B	C	D	25	A	B	C	D
12	A	B	C	D	26	A	B	C	D
13	A	B	C	D	27	A	B	C	D
14	A	B	C	D	28	A	B	C	D

**ATENÇÃO!**

Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia o texto abaixo.

**O sonho**

Juan acordou estranho. Sonhara que viajaria a um país distante, para então lá viver. Mas, prestes a sair de casa para ir ao aeroporto, pensava nos pais, que teria que deixar, e foi tomado por muitas saudades do passado, dos anos da infância e da segurança que eles lhe davam. [...]

Por outro lado, neste sonho, viajaria com Beto e Fernando, seus dois grandes amigos de outrora, com quem não falava há tempos, e a presença deles o confortava. Sua última sensação, antes de acordar, foi um calor humano por estar junto de seus amigos no interior da aeronave [...].

Ao abrir os olhos naquele dia, Juan lembrou do que sonhara [...].

O sonho daquela noite ainda o fez lembrar de Beto e Fernando. Por onde andariam os grandes camaradas? Há muito que não os encontrava. [...]

Juan levantou determinado a resolver as [...] questões trazidas pelo sonho: se aproximaria dos pais, voltaria a procurar os amigos [...].

Dias depois estava rindo com seus pais e fazendo-os sorrir. Fez uma surpresa na hora do almoço. [...]

Mais tarde estava com Beto e Fernando, no carro deste último.

– Há quantos anos não nos víamos? Três? Quatro?

Rumavam felizes para uma lanchonete, como nos velhos tempos. Quando o carro atravessava uma ponte, Juan suspirou e congelou aquele momento emblemático. Encontrava-se na passagem para uma nova fase de sua vida. Estava deixando para trás tantos erros, dando o primeiro passo de uma longa caminhada. [...] E tudo havia começado com aquele sonho, em que se preparava para viajar ao exterior. [...]

RIESENBERG, Luiz Fernando. O sonho. In: *Contos Fantásticos*. Disponível em: <<http://www.rieseberg.com/001607/b-sonho-rieseberg.html>>. Acesso em: 28 jul. 2022. Fragmento. (P080108H6\_SUP)

- 01) (P080108H6) Entende-se desse texto que
- Juan decidiu morar próximo da casa de seus pais.
  - Juan gostava de dirigir seu carro em lugares diferentes.
  - Juan reaproximou-se de seus amigos.
  - Juan tinha medo de viajar de avião.
- 02) (P080108H6) O objetivo desse texto é
- defender uma opinião.
  - ensinar um procedimento.
  - narrar uma história.
  - transmitir um conhecimento.
- 03) (P080108H6) Nesse texto, no trecho “Quando o carro atravessava uma ponte,” (9º parágrafo), o termo destacado foi usado para
- apontar proporção.
  - expressar tempo.
  - marcar adição.
  - mostrar comparação.
- 04) (P080108H6) De acordo com esse texto, ao abrir os olhos, Juan
- congelou aquele momento emblemático.
  - foi tomado por muitas saudades do passado.
  - lembrou do que sonhara.
  - pensava nos pais.

P0804

Leia o texto abaixo.

**Temperatura no Reino Unido ultrapassa pela primeira vez 40°C, durante onda de calor europeia**

Pela primeira vez desde o início dos registros históricos, o Reino Unido passou dos 40°C em meio a uma onda de calor que tem atingido países europeus. O Met Office, agência meteorológica britânica, emitiu um alerta de calor extremo para boa parte do Reino Unido, em virtude das altas temperaturas.

A própria entidade de previsão do tempo, em 2020, havia estimado que em 30 anos o verão britânico poderia ter temperaturas acima dos 40°C.

O recorde foi registrado em Coningsby, região do condado de Lincolnshire, marcando 40,3°C às 15h de 19 de julho (11h, no horário de Brasília). A temperatura recorde do país antes desta semana havia sido de 38,7°C, registrada na cidade de Cambridge, em julho de 2019, e foi ultrapassada em diferentes áreas do país ao longo do dia, conforme o Met Office relatou em publicação [...].

"Aqui estão as temperaturas mais altas registradas no país hoje. Pelo menos 34 áreas excederam o recorde nacional do Reino Unido de 38,7°C", declarou o Met Office [...].

JORNAL JOCA. Temperatura no Reino Unido ultrapassa pela primeira vez 40°C, durante onda de calor europeia. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3vFkra0>>. Acesso em: 29 jul. 2022. Fragmento. (P080103H6\_SUP)

05) (P080103H6) O tema desse texto é

- A) a onda de calor que atingiu o Reino Unido.
- B) as previsões do tempo feitas no Reino Unido.
- C) o papel exercido pela agência meteorológica britânica.
- D) os registros históricos dos países europeus.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/3Cmk7Ww>>. Acesso em: 29 jul. 2022. (P080105H6\_SUP)

08) (P080105H6) Esse texto é engraçado, pois

- A) a menina não gosta de receber cartas.
- B) a menina quer desmarcar um encontro.
- C) o cachorro está marcando o horário de um encontro.
- D) o cachorro não entendeu a dica dada pela menina.

P0804

Leia o texto abaixo.

**Biografia**

Tatá Werneck é uma atriz, apresentadora, humorista e entrevistadora. Ficou conhecida ao comandar na MTV Brasil, em 2010, o programa "Quinta Categoria" e participar do elenco do "Comédia MTV", no mesmo ano.

Na vida pessoal, deu à luz Clara Maria em 23 de outubro de 2019. A menina é fruto do seu casamento com Rafael Vitti. Os atores se relacionam desde 2017 e se casaram no civil [...].

Talita Werneck Arguelhes nasceu no Rio de Janeiro em 11 de agosto de 1983. Aos 9 anos, ingressou em curso de teatro e dois anos depois, fez sua primeira peça. Ainda na infância participou de um dos programas de Xuxa Meneghel. Tatá é formada em Publicidade e Propaganda, pela PUC do Rio, e em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O lado atriz mostrou pela primeira vez na TV em 2008 na série "Dilemas de Irene". Depois foi repórter, apresentadora e atriz de uma série de programas [...]. Chegou na Globo em 2013 como repórter do "Fantástico". [...]

Disponível em: <[https://www.purepeople.com.br/famosos/tata-werneck\\_p2983](https://www.purepeople.com.br/famosos/tata-werneck_p2983)>. Acesso em: 1 ago. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P080116H6\_SUP)

07) (P080116H6) O objetivo desse texto é

- A) convencer o leitor por meio de argumentos.
- B) divulgar informações sobre a vida de alguém.
- C) ensinar uma tarefa para o leitor.
- D) informar uma descoberta importante.

08) (P080117H6) De acordo com esse texto, Tatá Werneck ficou conhecida ao comandar na MTV Brasil o programa "Quinta Categoria" em qual ano?

- A) 2010.
- B) 2013.
- C) 2017.
- D) 2019.

P0804

Leia o texto abaixo.

**Por que devemos ensinar sobre o respeito pelos idosos?**

[...] A cultura do imediatismo, o avanço tecnológico e a distância causada pelas redes sociais tendem a acentuar a distância de gerações. Isso acaba criando abismos entre uma parte e outra.

Por isso, ensinar sobre o respeito pelos idosos é muito importante, pois tem resultados altamente positivos não só para as crianças, mas também para os avós. [...]

A fim de [...] incentivar o respeito pelos idosos, a Organização das Nações Unidas elaborou em 2017 um programa que visa a "aproveitar o talento, a contribuição e a participação dos idosos na sociedade". Assim, estabeleceram o Dia Internacional do Idoso no dia 1 de outubro de cada ano. [...]

Os idosos que recebem afeto e respeito de crianças experimentam mudanças positivas de humor e um aumento significativo na vitalidade. [...]

Da mesma forma, é muito benéfico para crianças e jovens estarem em contato com pessoas mais velhas, valorizando o respeito e o carinho. [...]

Em conclusão, ensinar sobre o respeito pelos idosos é uma forma de levar os nossos filhos e seus avós a uma convivência harmoniosa e saudável. O tratamento de respeito mútuo deve prevalecer em todos os laços entre as pessoas.

Disponível em: <<https://ouromamae.com.br/por-que-ensinar-respeito-pelos-idosos/>>. Acesso em: 14 set. 2021. Fragmento. (P08120117\_SUP)

09) (P08120117) No terceiro parágrafo desse texto, para dar credibilidade à ideia de que ensinar o respeito pelos idosos é importante, o autor utiliza

- A) argumento de autoridade.
- B) dados estatísticos.
- C) referência a acontecimentos históricos.
- D) relações de causa e consequência.

Leia o texto abaixo.

**As estrelas**

O frio ar da noite não desencorajava Rust de ficar ao relento. Aquela hora, após o jantar, era um de seus momentos preferidos do dia. Enquanto o pai já se preparava para dormir, ele ia até a parte de trás da casa, olhava para o alto e contemplava a beleza dos pontos luminosos na escuridão.

Jovem, mas quase um homem, ele via as estrelas e imaginava. Para cada uma daquelas pepitas prateadas no céu, criava uma história. Assim, Rust viajava até o lugar mais distante que alguém poderia ir. E, ao voltar para dentro de casa, deitava-se e aquela história continuava até se transformar em sonho.

Certa vez, no meio de uma delas, um velho índio lhe disse:

"Você não precisa ficar só olhando. Pode também criar mais estrelas".

E por alguma razão, Rust lembrou a primeira história que ouviu, a mais antiga de todas, sobre a luz e a escuridão. "No começo, havia só trevas", pensou. E desde então, ficou determinado a fazer algo para que o território escuro do céu fosse semeado com novas estrelas. Para isso, teria que fazer da própria vida uma história a ser lembrada, contada e recontada.

RIESENBERG, L. F. Disponível em: <<http://www.rieseberg.com/2014/03/as-estrelas-rieseberg.html>>. Acesso em: 16 mar. 2016. (P090651H6\_SUP)

10) (P090651H6) Nesse texto, a linguagem predominante é

- A) científica.
- B) coloquial.
- C) formal.
- D) regional.

P0804

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.evangelizarfm.com.br/wp-content/uploads/2019/10/doacao-livros1.jpg>>. Acesso em: 29 jul. 2022. (P080111H6\_SUIP)

11) (P080111H6) Nesse texto, no trecho "**Doe** livros!", o verbo destacado foi usado para

- A) expressar um pedido.
- B) fazer um alerta.
- C) indicar uma ordem.
- D) mostrar uma regra.

12) (P080112H6) Nesse texto, no trecho "Ele pode dar asas à imaginação de outras crianças.", a figura de linguagem foi usada para

- A) expressar o som feito pelas asas dos pássaros.
- B) indicar exagero na forma de as crianças expressarem as emoções.
- C) ironizar as fantasias criadas pelas crianças.
- D) mostrar que o livro pode incentivar a criatividade das crianças.

P0804

Leia o texto abaixo.

**Por que os mosquitos zumbem nas nossas orelhas?**

Nada mais chato do que um mosquito zumbindo no nosso ouvido quando estamos tentando dormir. [...] Mas por que eles fazem isso?

O biólogo e professor [...] Milton Strieder, afirma que não há explicação científica para o inseto atacar a região do corpo onde fica a orelha. [...]

Para ele, o local da picada está diretamente ligado à nossa respiração, por isso, ele pode rondar as nossas orelhas. [...]

O biólogo explicou que o inseto é capaz de encontrar uma pessoa em qualquer área de um quarto escuro por causa dessa capacidade de percepção química, seja qual for a estação [...]. "Existem mais de três mil espécies de mosquitos no mundo e cada uma se adapta a determinados ambientes, como florestas e cidades. [...]", completou. [...]

TERRA EDUCAÇÃO. Por que os mosquitos zumbem nas nossas orelhas? Disponível em: <<http://bit.ly/2qdJJUe>>. Acesso em: 18 fev. 2021. Fragmento. (P0523207\_SUP)

13) (P05232617) O tema desse texto é

- A) a capacidade de percepção dos mosquitos.
- B) a quantidade de espécies de mosquitos no mundo.
- C) o funcionamento do sistema respiratório dos seres humanos.
- D) o motivo dos mosquitos zumbirem perto do ouvido das pessoas.

14) (P05231787) Nesse texto, no trecho "Mas por que eles fazem isso?" (1º parágrafo), o ponto de interrogação foi utilizado para

- A) chamar a atenção do leitor.
- B) indicar o espanto do autor.
- C) marcar empolgação.
- D) mostrar deboche.

P0804

Leia o texto abaixo.

### A bailarina de Degas

A casa era grande e tinha um jardim. Para lá do jardim ficava um bosque de árvores imensas que se estendiam até não poderem ser mais vistas [...].

Telma adorava passear pelo bosque. Corria pelos caminhos, inventava outros atalhos e tentava passos de dança, braços ondulando ao sabor de melodias imaginadas.

Ser bailarina era um sonho só seu. Desde que descobrira, na biblioteca, um livro com reproduções de quadros célebres<sup>1</sup> e, nas suas páginas, umas pinturas de bailarinas [...].

Foi numa tarde de novembro que Telma descobriu o livro das bailarinas. Na grande capa colorida, um nome que ela soletrou:

D-e-g-a-s.

Telma soube, anos mais tarde, que tinha sido um grande pintor francês, do séc. XIX [...].

De todos os quadros, o que mais a fascinava era um que tinha o título de *Bailarina com ramo de flores*.

Telma entrava então naquele cenário e juntava-se ao corpo de baile. [...]

E Telma bailava, bailava, esvoaçava pelo meio das outras bailarinas, tentando imitar os passos que elas davam, erguendo-se na ponta dos pés [...].

No fim do espetáculo, agradecia ao público que só ela via e que só a ela aplaudia. [...]

<sup>1</sup>Vocabulário:

<sup>1</sup>célebres: famosos.

LOPES, Teresa. *Histórias que acabam aqui*. Disponível em: <<http://bit.ly/3AmNCm>>. Acesso em: 4 jul. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P06120987\_SUP)

15) (P06121487) Nesse texto, no trecho "... que elas davam,..." (9º parágrafo), o termo em destaque refere-se à palavra

- A) árvores.
- B) bailarinas.
- C) melodias.
- D) páginas.

16) (P06121487) Nesse texto, no trecho "Desde que descobrira,..." (3º parágrafo), a expressão destacada foi utilizada para

- A) apresentar tempo.
- B) fazer uma comparação.
- C) marcar proporção.
- D) mostrar uma condição.

P0804

Leia o texto abaixo.

**Larissa Manoela e Thati Lopes falam de sonhos em Diários de Intercâmbio**

O novo filme brasileiro [...] chegou com tudo! Diários de Intercâmbio, protagonizado por Larissa Manoela e Thati Lopes, é uma história que fala sobre sonhos, desafios e amizade. Tudo isso com muitos momentos engraçados e divertidos.

Lançada na última quarta-feira (18/8), a comédia já conquistou o primeiro lugar das produções mais assistidas na plataforma de streaming no Brasil, trazendo um enredo que acompanha Bárbara e Taíla. As duas jovens são melhores amigas e trabalham no aeroporto do Rio de Janeiro. Bárbara sempre sonhou em viajar para fora do Brasil enquanto Taíla não tem a mesma vontade.

Quando a ideia de fazer um intercâmbio surge, a personagem de Lari faz de tudo para convencer a amiga de acompanhá-la. É assim que as duas embarcam juntas em uma jornada que vai te conquistar. [...]

Outro ponto que está chamando bastante a atenção da galera são os acontecimentos inusitados e as reviravoltas surpreendentes apresentadas durante o longa. Alguns desenvolvimentos deixaram muita gente chocada, aliás, a própria Thati disse que ficou de "queixo caído" enquanto Lari contou que ficou bem impactada: "É tão bom quando a gente vê um filme que nos surpreende, que tem uma reviravolta que faz a gente até voltar as cenas para rever e sentir novamente o impacto. Acho que foi isso que senti, um frio bom na barriga", afirmou. [...]

Você, que já assistiu ao filme, percebeu algumas vozes conhecidas na trilha sonora? Acontece que as atrizes também participaram da trilha sonora do longa. "A música caminha na minha vida no mesmo ritmo da dramaturgia. Fico muito feliz e realizada quando consigo conciliar essas duas artes que tanto amo", disse Larissa. Já Thati revelou que sentia falta da música: "Estava com saudade de cantar. Comecei minha carreira fazendo musicais e de um tempo pra cá não canto em lugar nenhum. A música é linda, gostosa de ouvir, amei o resultado", declarou. [...]

Disponível em: <<https://capricho.etril.com.br/entrevista/lerissa-manoela-e-thati-lopes-falam-de-sonhos-em-diarios-de-intercambio/>>. Acesso em: 7 fev. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08147487\_SUP)

- 17) (P08147487) O tema desse texto é
- A) as trilhas sonoras brasileiras.
  - B) as viagens de intercâmbio.
  - C) o início da carreira de uma atriz.
  - D) o lançamento de um filme.

P0804

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <[https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/08/mentirinhas\\_1753.jpg](https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/08/mentirinhas_1753.jpg)>. Acesso em: 17 set. 2021. (P08121317\_SUP)

- 18) (P08121317) Nos três primeiros quadrinhos desse texto, a figura de linguagem foi utilizada para
- A) atribuir sentimentos humanos aos seres irracionais.
  - B) caracterizar ideias que têm sentidos opostos.
  - C) mostrar ideias que progredem de forma crescente.
  - D) representar o contrário daquilo que se afirma.

Leia o texto abaixo.

**Bruna Marquezine sobre nova fase na carreira: "Querida ter mais liberdade"**

Você já conquistou o público na TV e agora está alcançando espaços no cinema e na moda. O que ainda lhe falta?

Eu nunca senti, em nenhum momento da minha carreira, que faltava algo, e me sinto da mesma forma hoje. Não estou em busca de nenhum objetivo, nunca estive. Pelo contrário, tudo foi acontecendo muito naturalmente e eu não penso muito a longo prazo. [...]

O que pretende estudar?

De tudo um pouco. Tudo o que envolve a minha arte me interessa muito. Quero estudar, obviamente, técnicas diferentes de atuação, porque existem muitas. Acho que todas elas servem como cartas na manga. Durante um projeto, você sempre enfrenta momentos de exaustão, e precisa ter essas técnicas para acessar lugares, emoções... mas tenho vontade de estudar direção, fotografia.

O que esperar de Bruna na moda?

Ainda não sei. A moda é uma surpresa ainda maior pra mim. Há alguns anos eu comecei a entender a moda como ferramenta de autoconhecimento, que poderia ser divertida, e que eu poderia me descobrir por meio dela. Meu olhar começou a mudar para esse universo, principalmente quando comecei a vê-la enquanto arte. A moda já foi, quando eu era bem novinha, [...] um fardo. 'Ah, tenho que usar certa roupa e fazer tal pose'. Achava meio chato, principalmente por ter uma obrigação com algo que não era genuíno. Mas quando eu enxerguei como arte, e tudo que a arte me toca, me emociona, me encanta, comecei a me divertir e mergulhar nesse universo. [...]

ROHEN, Bia. Bruna Marquezine sobre nova fase na carreira: "Querida ter mais liberdade". In: Quem, 2020. Disponível em: <<https://globo.bo3LbVZUU>>. Acesso em: 2 fev. 2022. Fragmento. (P08146517\_SUP)

19) (P08146517) Nesse texto, no trecho "... me descobrir por meio dela.", o termo destacado refere-se à

- A) arte.
- B) carreira.
- C) fotografia.
- D) moda.

20) (P08146517) Nesse texto, no trecho "A moda já foi, quando eu era bem novinha,....", o termo destacado foi usado para

- A) apontar tempo.
- B) apresentar causa.
- C) indicar lugar.
- D) marcar comparação.

P0804

Leia o texto abaixo.

**O mistério da Casa Mágica**

Há muito tempo atrás, na pequena vila de Águas Claras, todos viviam na mais perfeita harmonia. As famílias se conheciam umas às outras, as crianças brincavam juntas perto do riacho e costumavam se reunir à noite, em frente à casa abandonada, que ficava no alto de uma colina. A casa era o mistério da vila, pois nunca alguém havia entrado lá e voltado para contar como era. Uma das meninas de Águas Claras, porém, era muito curiosa [...]. Seu nome era Molly. E todas as vezes que passava em frente à velha casa, davam uma espiadinha e tinha vontade de entrar.

Os pais diziam aos filhos que na casinha não morava ninguém, mas Molly sabia que não era verdade, pois sempre que passava por ali sentia um cheiro tão gostoso que era impossível não parar e ficar sonhando com o que estava sendo feito naquela cozinha. O cheirinho saía da chamine e impregnava todo o vilarejo, mas os mais velhos continuavam a dizer que não havia ninguém cozinhando ali dentro.

Molly nunca tinha visto a dona da "casinha mágica" – como ela gostava de chamar –, até que um dia tomou coragem e bateu à porta:

– Quem é?, respondeu de dentro uma voz cansada.

– Sou eu, a Molly, disse a pequena. Meus pais dizem que aí não mora ninguém, mas eu sei que a senhora existe e gostaria de conversar um pouco. [...]

Uma velhinha com uma cara bondosa abriu devagar a porta. Quando a pequena Molly olhou ao redor, ficou maravilhada. Havia biscoitos em forma de coração por toda a casa, chocolates borbulhando nas panelas e umas bolachas dentro de uns potinhos. [...]

– Por que a senhora não abre a sua casa para que todos venham aqui ver todos estes quitutes maravilhosos? indagou Molly.

– Ah, pequena Molly, infelizmente nem todas as pessoas pensam como você, falou a velhinha. [...]

– Pois a partir de hoje, falarei a todas as crianças que no alto deste vale existe uma pessoa com mãos de fadas, falou empolgada a menininha. [...]

Dentro de poucos dias, Molly organizou uma festa e convidou a todos da vila. [...] Desde então, a "casinha mágica" passou a ser visitada todos os dias por todos que queriam aprender a arte da culinária ou simplesmente comprar alguma das delícias. A pequena vila deixou de se chamar Águas Claras e passou a ter o nome de "Casa Mágica", em homenagem à senhora que lá vivia. Depois desse dia, o mundo inteiro quis conhecer "Casa Mágica" e a vila ficou pequena para tantos visitantes.

BOMGOSTO, Ariane. O mistério da Casa Mágica. In: Qdvertido. Disponível em: <<http://www.qdvertido.com.br/veronica.php?codigo=5>>. Acesso em: 14 abr. 2021. Fragmento. (P0808967\_SUP)

21) (P0808967) Esse texto é um conto, pois

- A) ensina uma tarefa escolar.
- B) narra uma história curta.
- C) provoca uma reação divertida.
- D) relata um fato verdadeiro.

22) (P0808967) De acordo com esse texto, as crianças brincavam juntas

- A) em frente à velha casa.
- B) em uma festa.
- C) no alto de uma colina.
- D) perto do riacho.

## ANEXO IV – CERTIFICADO MINISTRANTE – MINICURSO

Verifique o código de autenticidade 5836787.5630161.123446.3.36243482659299067726 em <https://www.even3.com.br/documentos>

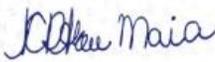
**SIMPÓSIO**  
 INTERNACIONAL  
 LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
 REFLEXÃO  
novas perspectivas em ensino e em pesquisa

**VII SEMINÁRIO**  
 DE PESQUISAS EM  
 LETRAS  
(multi)letramentos

# CERTIFICADO

Certificamos que **ELEN SILVA NEVES**, participou, na qualidade de **Ministrante**, da atividade Minicurso - GÊNERO TEXTUAL RESENHA: ESTRUTURA, CARACTERÍSTICAS E PRODUÇÃO TEXTUAL do evento **I SILAR e VII Seminário de Pesquisas em Letras: (multi) letramentos - Unimontes** – eventos promovidos pela Coordenação Didática do Curso de Letras Português e pelos Programas de Mestrado PROFLETRAS e PPGL da Universidade Estadual de Montes Claros, contabilizando carga horária total de 3 horas.

Montes Claros/MG, 14 de maio de 2021.

  
 Profa. Me. Maria Cristina Ruas de Abreu Maia  
 Chefe da Comissão Organizadora do I SILAR

  
 Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno  
 Comissão Organizadora do I SILAR





## APÊNDICES

## APÊNDICE I – PAUSA PROTOCOLADA GAMIFICADA







Ester foi apenas menina até os dez anos.  
Dona de dez gatos e amiga de dez mil pessoas, ao completar essa idade mágica, decidiu que mudaria:

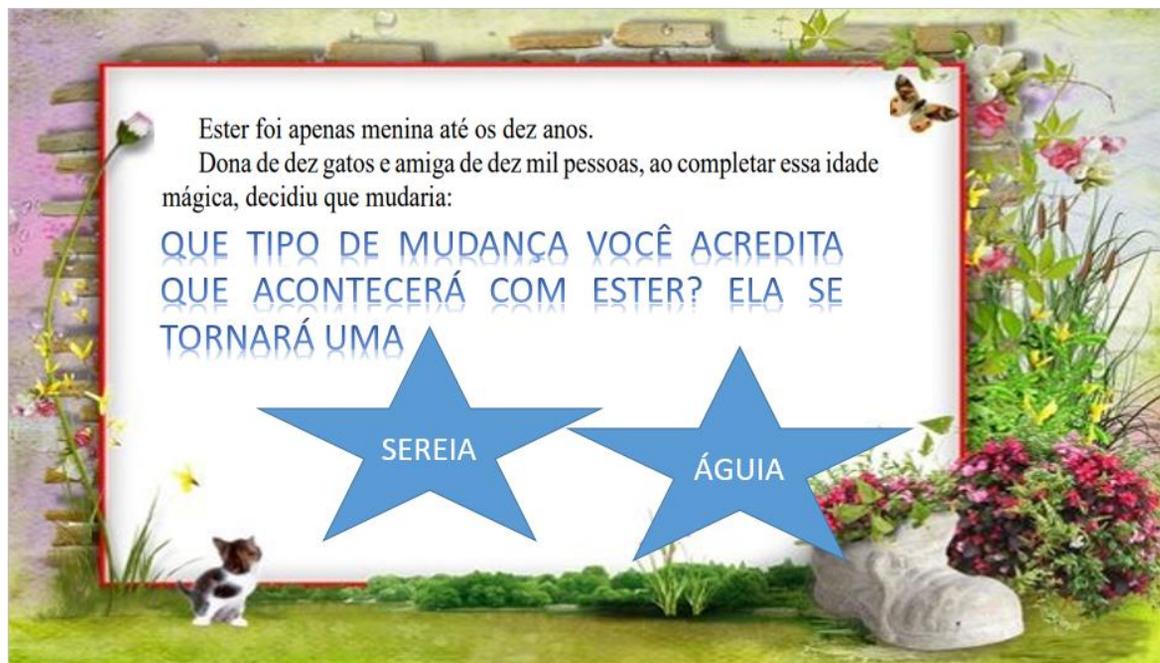
**Desse trecho pode-se entender que Ester era**

**INOCENTE**      **AMIGÁVEL**      **EGOÍSTA**



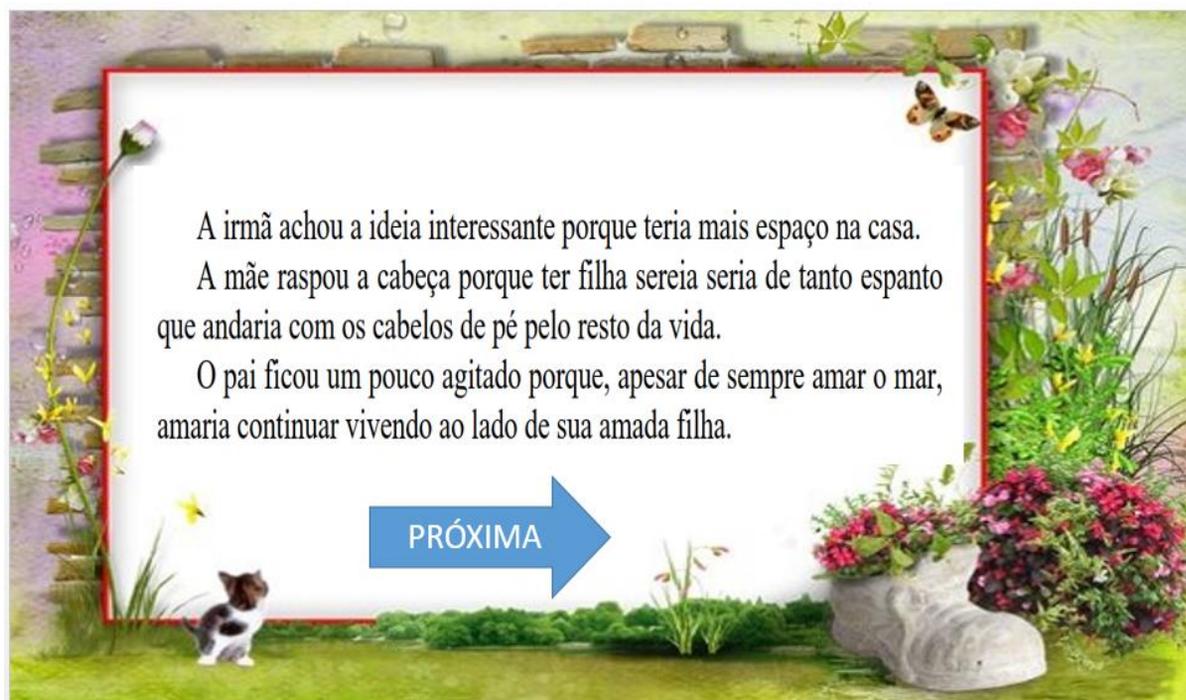
**Hum... Leia o trecho novamente... E agora, com mais atenção às pistas que ele nos dá.**

**VOLTAR**











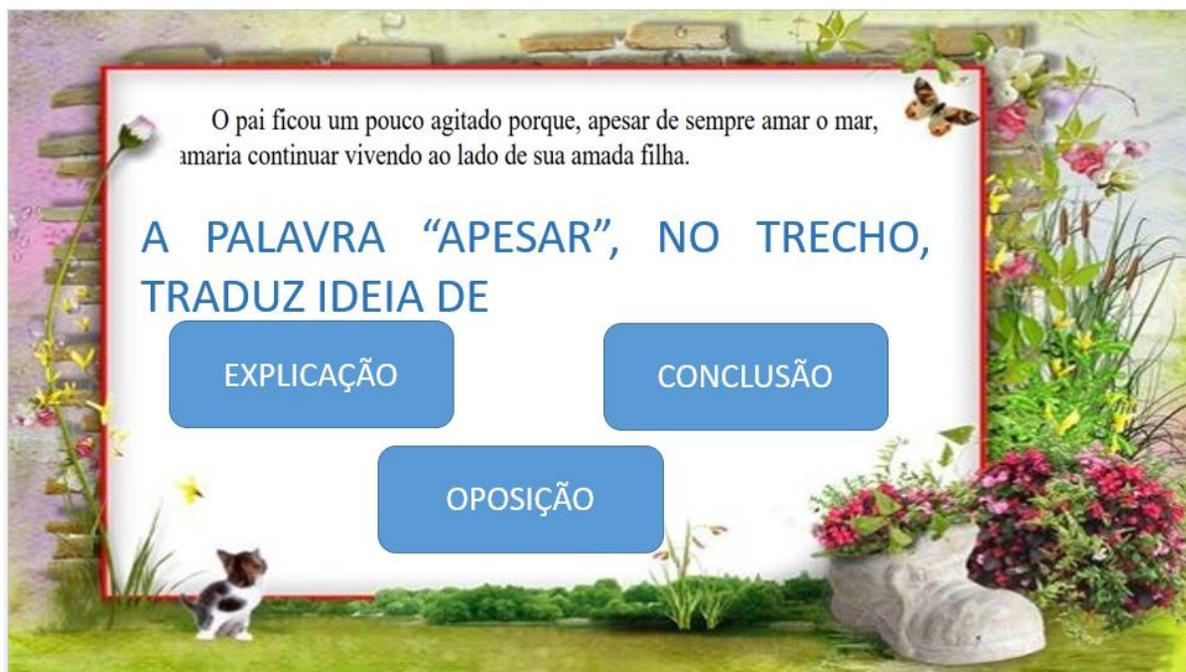
O pai ficou um pouco agitado porque, apesar de sempre amar o mar, amaria continuar vivendo ao lado de sua amada filha.

**A PALAVRA “APESAR”, NO TRECHO, TRADUZ IDEIA DE**

EXPLICAÇÃO

CONCLUSÃO

OPOSIÇÃO



O pai ficou um pouco agitado porque, apesar de sempre amar o mar, amaria continuar vivendo ao lado de sua amada filha.

**A PALAVRA “APESAR”, NO TRECHO, TRADUZ IDEIA DE**

EXPLICAÇÃO

CONCLUSÃO

OPOSIÇÃO





Ester, sempre um tanto etérea, sabia que estar perto ou longe das pessoas era só uma questão de vontade.

Vontades, desejos e magia eram coisas que não lhe faltavam. Nunca mesmo.

**A PALAVRA “ETÉREA” É SINÔNIMO DE**

ESPIRITUAL

ESSENCIAL

INFORMAL



**PARABÉNS,  
EINSTEIN DA INTERPRETAÇÃO  
DE TEXTOS!**

PRÓXIMO





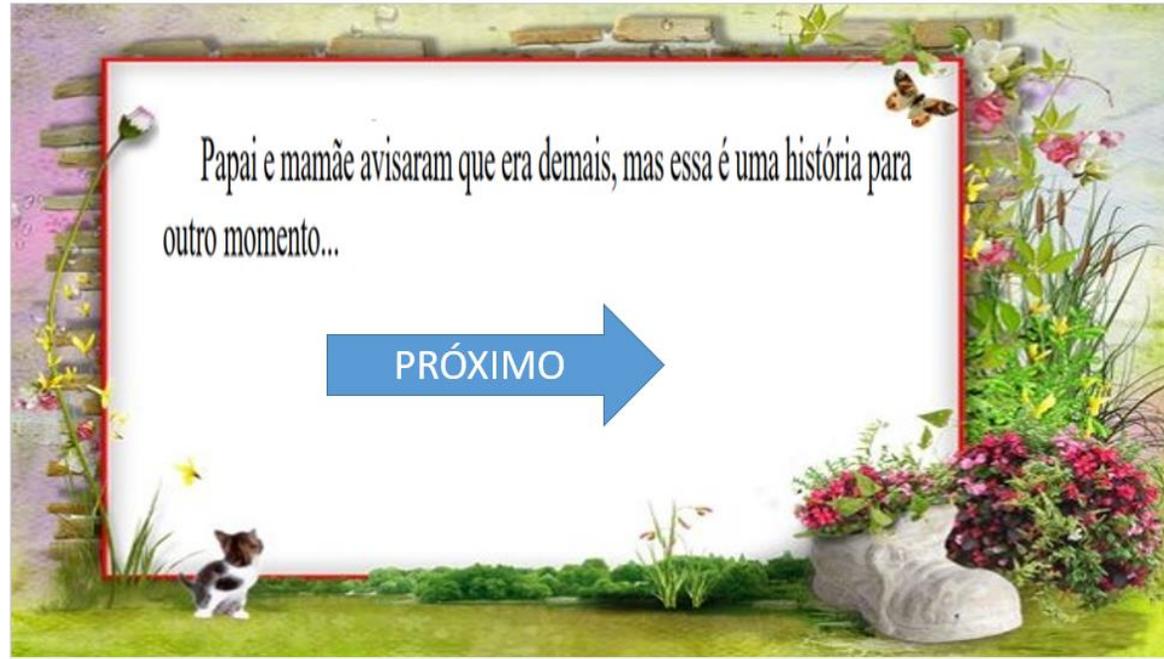


Tinha vontade de passeios, de brinquedos, de *petit gateau* e de gatinhos pequenos. De gatos grandes também...Tanto que um dia teve vontade de ter um tigre.

**VOCÊS ACHAM QUE ESTER  
GANHARÁ O TIGRE???**

SIM

NÃO



Papai e mamãe avisaram que era demais, mas essa é uma história para outro momento...

PRÓXIMO

O fato é que Ester desejou muito se tornar uma sereia e isso foi um pouco antes do Natal, quando, por magia, recebeu a cauda da sereia...

Um problema, no entanto, surgiu para a recém decidida menina enserejada: seus gatos.

## POR QUE OS GATOS SERIAM UM PROBLEMA?

PORQUE ELES FARIAM MUITA BAGUNÇA.

PORQUE NÃO TERIA COM QUEM DEIXÁ-LOS

PORQUE NÃO EXISTEM GATOS NO MAR.

**NÃO DESISTA! VOCÊ  
É UM VENCEDOR (A)! TENDE  
DE NOVO!**

VOLTAR





- Meu Deus! Gatos não vivem no mar, eles nem gostam muito de água... - Percebeu, aflita a guerreira das águas.

**A EXCLAMAÇÃO NO TEXTO TRADUZ  
IDEIA DE**

ESPANTO

ALEGRIA

MEDO

- Meu Deus! Gatos não vivem no mar, eles nem gostam muito de água... - Percebeu, aflita a guerreira das águas.

**A EXCLAMAÇÃO NO TEXTO TRADUZ  
IDEIA DE**

ESPANTO

ALEGRIA

MEDO





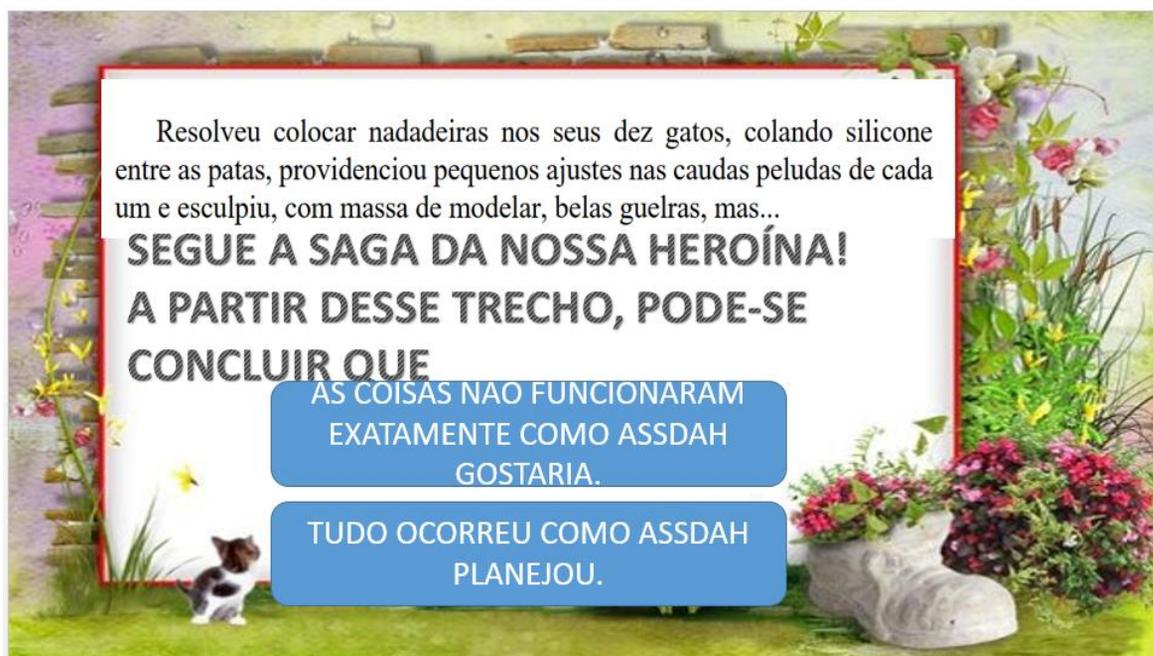
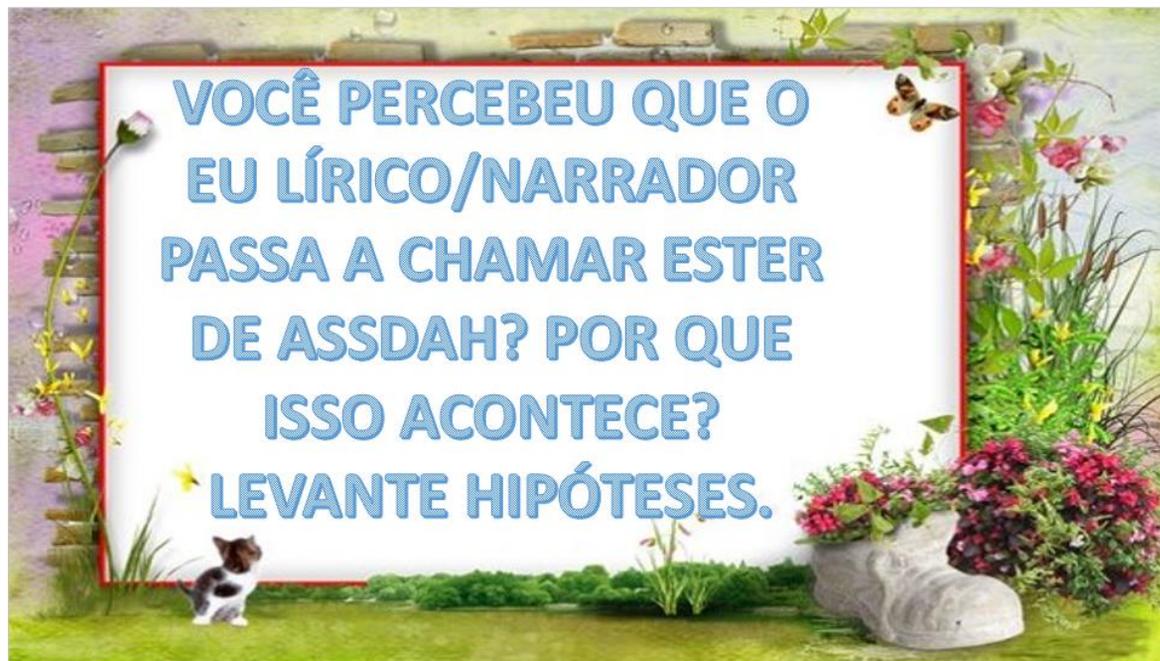
A sereia Assdah, audaciosa e criativa, mandou a gataria providenciar a mudança e, para levá-los com ela, tentou de tudo.

**VOCÊS ACREDITAM QUE O PLANO DE ASSAD**

SERÁ BEM SUCEDIDO.

NÃO SERÁ TÃO BEM SUCEDIDO ASSIM.

A decorative frame with a red border and a white background, similar to the one above. It contains text in Portuguese. At the bottom left, a small brown and white dog is sitting on a green lawn. The frame is surrounded by various flowers and butterflies, including a butterfly in the top right corner.





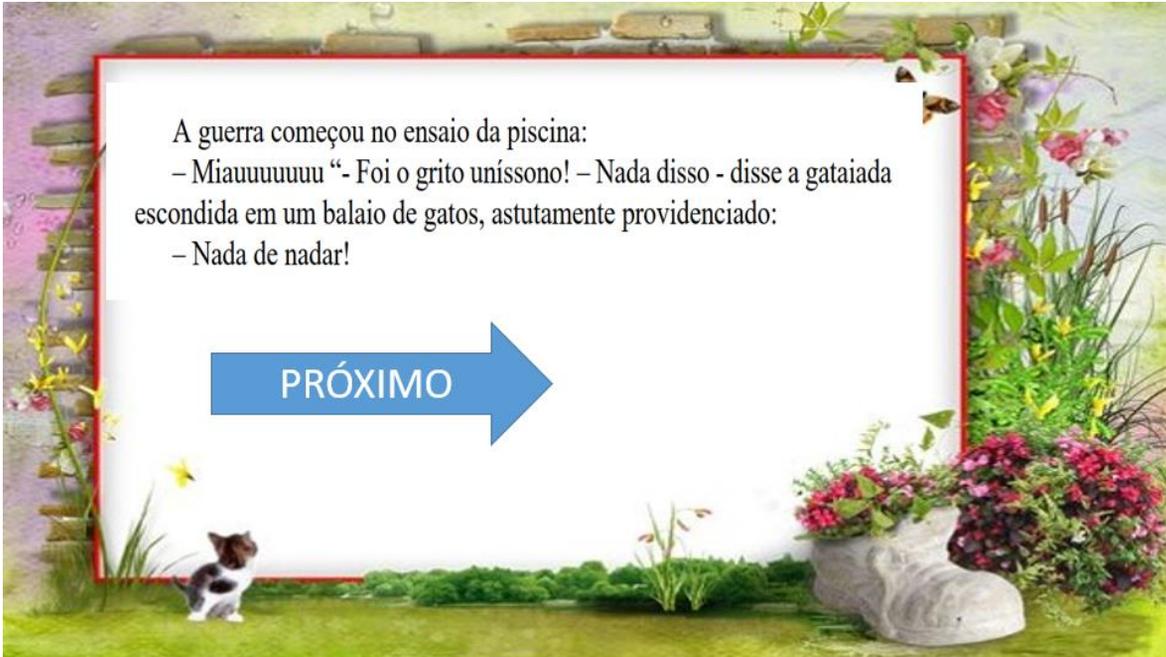
Resolveu colocar nadadeiras nos seus dez gatos, colando silicone entre as patas, providenciou pequenos ajustes nas caudas peludas de cada um e esculpiu, com massa de modelar, belas guelras, mas...

## QUE PALAVRA NO TRECHO COFIRMA SUA RESPOSTA?

MAS

ENTRE

COM



A guerra começou no ensaio da piscina:  
– Miauuuuuu “- Foi o grito uníssono! – Nada disso - disse a gataiada escondida em um balaio de gatos, astutamente providenciado:  
– Nada de nadar!

PRÓXIMO



Assdah entristeceu-se e até chorou.  
Papai, mamãe, irmã e amigos até iriam ao mar para ficar ao seu lado.  
Estariam em todos os fins de semana, feriados e férias, todos.  
Mas, a gatária em gritaria total, jamais “pataria” no mar.  
Era ficar ou nadar.

**“PATARIA”??? ESSE VOCÁBULO  
PODE SER COMPREENDIDO COMO**

NADAR COM OS PATOS.

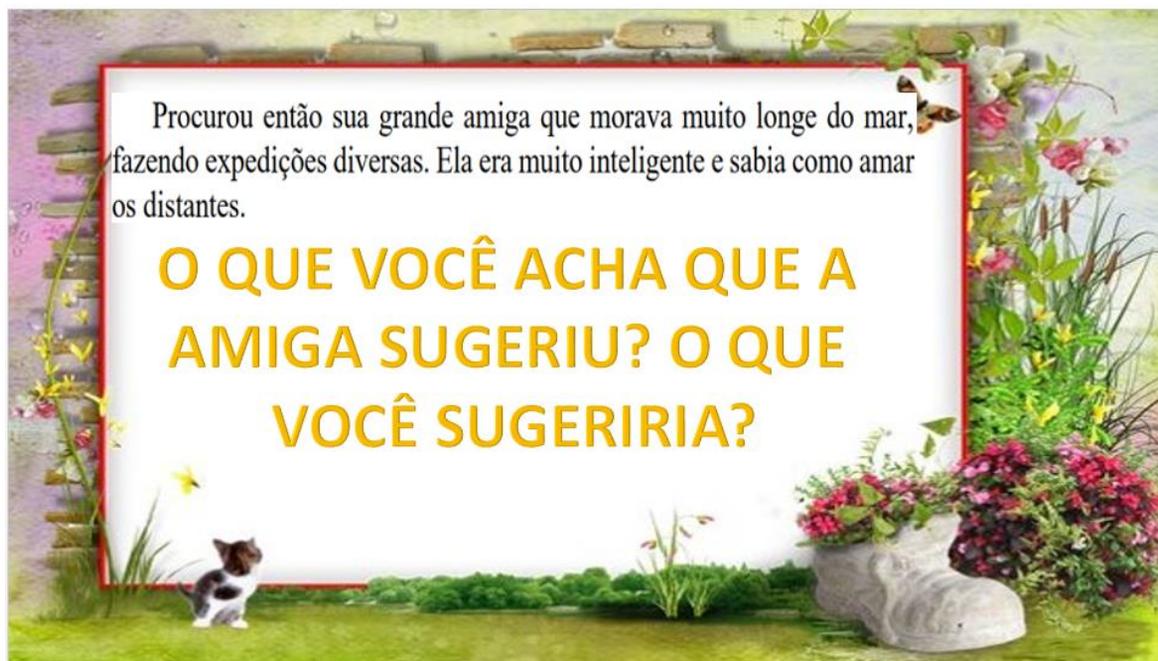
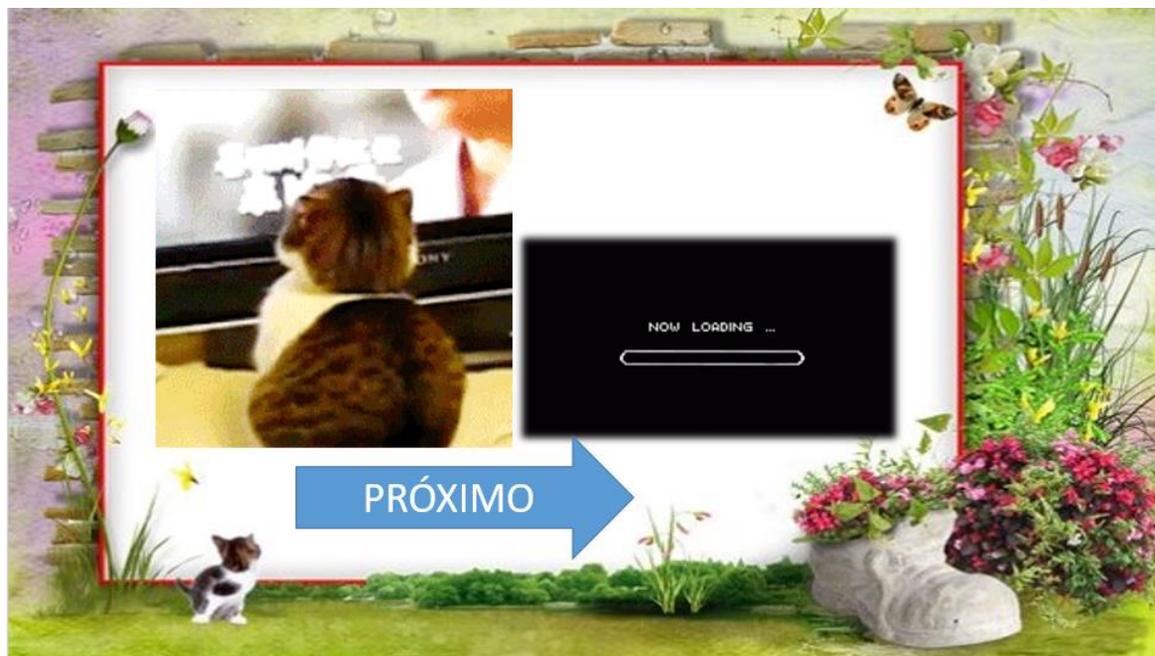
NADAR COM AS PATAS.

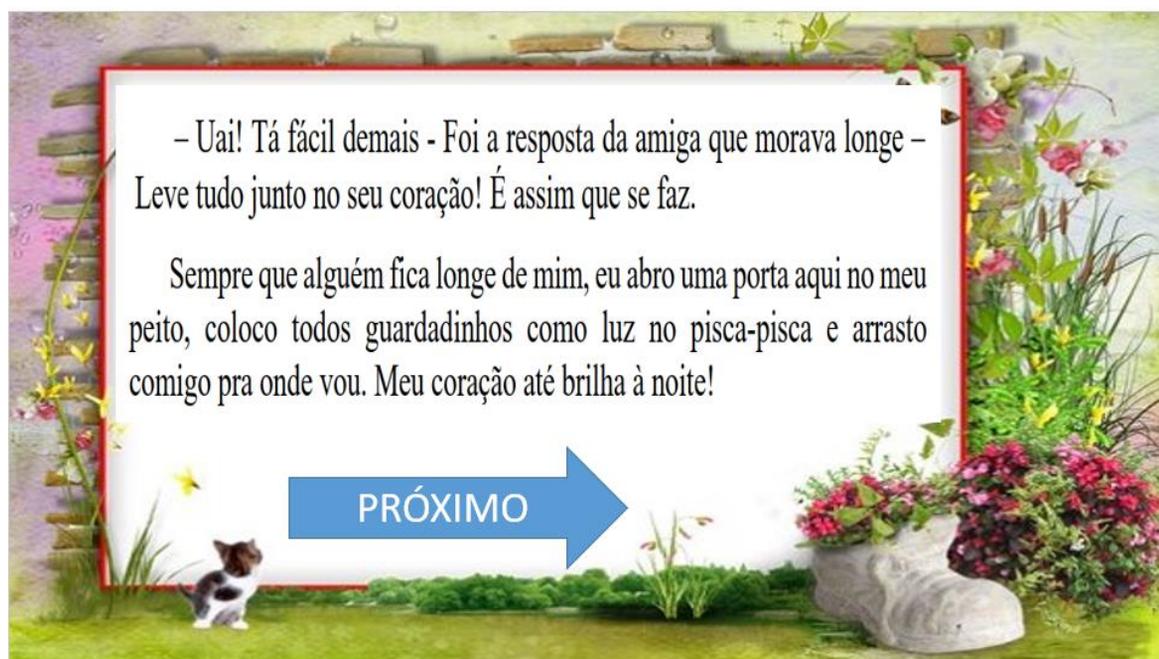


- O que fazer? O que fazer? O quer fazer? – Foram três dias de pensamentos, quando percebeu que precisaria de ajuda.

Procurou então sua grande amiga que morava muito longe do mar, fazendo expedições diversas. Ela era muito inteligente e sabia como amar os distantes.

**POR QUE A PERGUNTA  
“O QUE FAZER?” É REPETIDA  
POR  
TRÊS VEZES?**





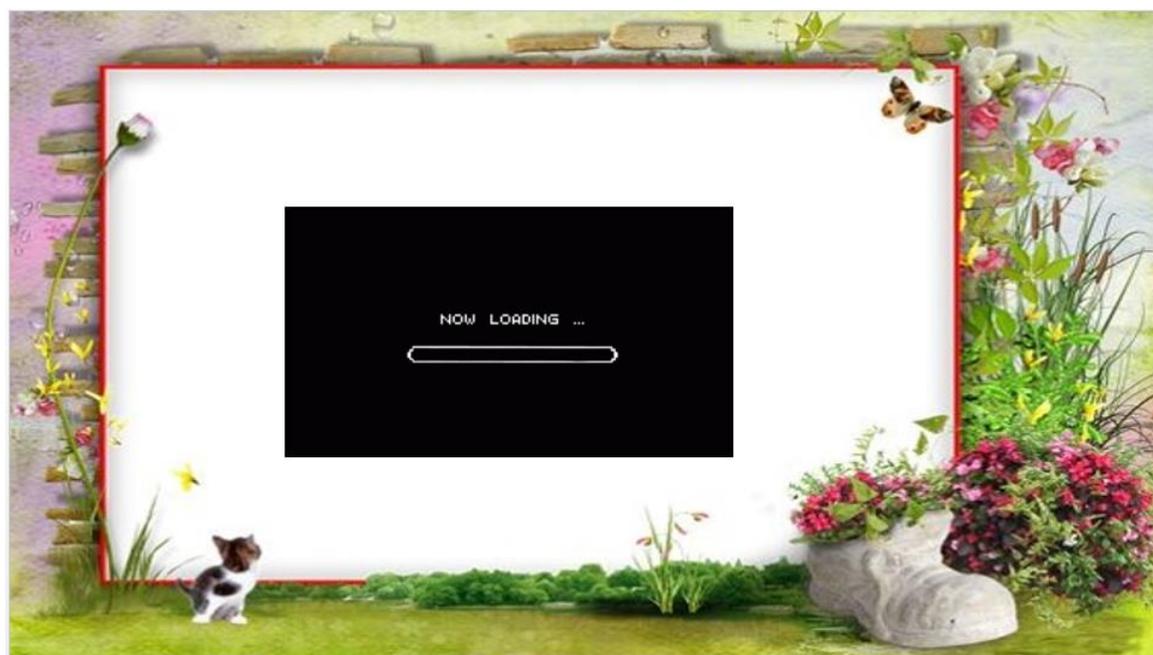
E foi assim que Assdah se tornou a primeira sereia com brilho e luzes no mar.

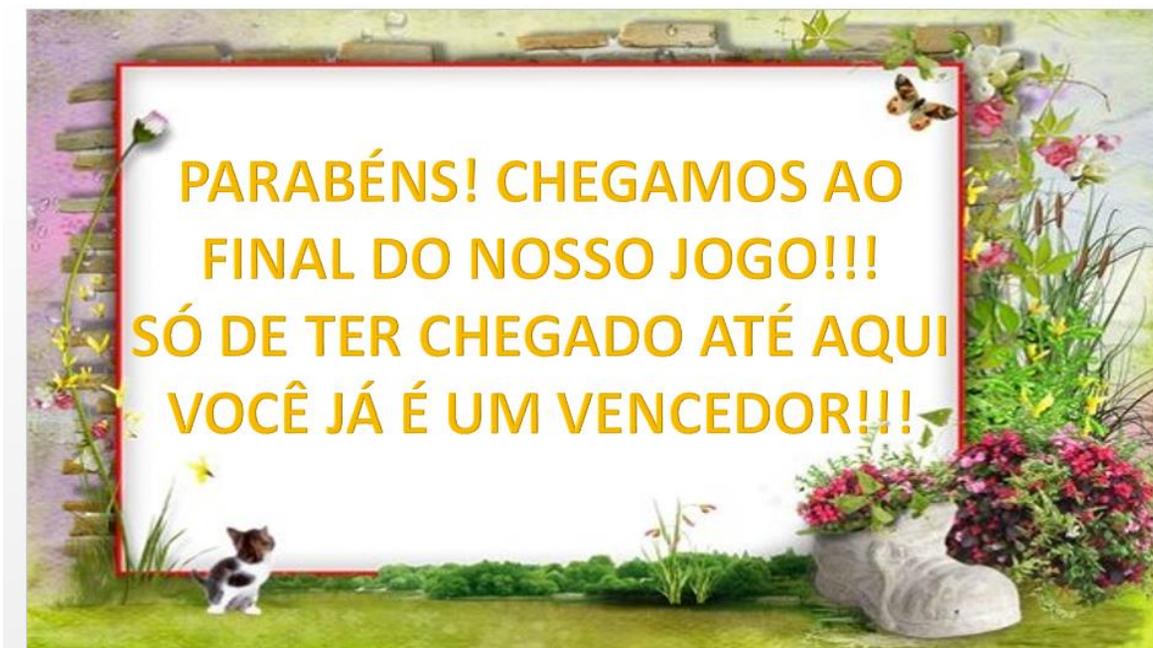
Ah! Vive feliz sim.

Para sempre não sei porque não tenho bola de cristal.



**POEMAS SÃO PERMEADOS DE LINGUAGEM FIGURADA, ISTO É, AQUILO QUE ESTÁ ESCRITO PODE SER COMPREENDIDO ALÉM DE SEU SENTIDO LITERAL, DENOTATIVO. DESSA FORMA, LEVANTE HIPÓTESES SOBRE O QUE DE FATO SIGNIFICARIA ESSA A TRANSFORMAÇÃO DE ESTER EM ASSDAH.**





## APÊNDICE II

Art. 5.º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (...).

(Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em dez. de 2022.)

## APÊNDICE III

### *Liberdade de expressão na internet: pode tudo?*

POST 9 DE DEZEMBRO DE 2019 ROBERTO MONTANARI CUSTÓDIO

*A liberdade de expressão na internet. Há limites?*

*A liberdade de expressão na internet se tornou um fenômeno muito estudado e objeto de diversos processos judiciais em razão dos excessos cometidos.*

O ordenamento jurídico brasileiro é composto por diversas normas jurídicas. O que as distingue de outras normas, como as normas morais e religiosas é o seu caráter imperativo e as sanções que advêm do descumprimento, podendo acarretar em perda do patrimônio, da liberdade ou, em última análise, em perda da própria vida no caso de pena de morte (no Brasil admitida apenas em caso de guerra declarada em crimes muito específicos).

Todas as normas jurídicas são iguais?

As normas jurídicas são, ainda, divididas entre regras e princípios. Para Robert Alexy essa distinção está em um critério qualitativo (e não quantitativo), sendo que os princípios são “normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existente”, enquanto as regras “são normas que são sempre ou satisfeitas ou não satisfeitas”.

Por meio da definição apresentada, observa-se que regras se sujeitam a um sistema de aplicação binária, isto é, ou são aplicadas ao caso concreto (satisfeitas) ou não são aplicadas ao caso concreto (não satisfeitas). Esse fenômeno é denominado como subsunção para tratar do encontro do fato com a norma – no momento em que um fato se adequa ao enunciado prescritivo de uma regra ele será aplicado.

Ao passo que os princípios são mandamentos de otimização que devem ser aplicados na maior medida possível e estão sujeitos a análise das possibilidades fáticas do caso concreto, pois poderão ceder em determinados pontos em razão da colisão com outros princípios. Diferente das regras onde há a subsunção, no caso dos princípios o que temos é a ponderação, pois além de encontrarem os fatos, eles colidem com outros princípios e precisam ser ponderados de acordo com o caso concreto para que se tenha uma solução da colisão.

A liberdade de expressão enquanto princípio

Pelo raciocínio até aqui traçado, a liberdade de expressão na internet, enquanto direito fundamental, se enquadrará dentro das normas jurídicas como um princípio por ser um mandamento de otimização e ter a possibilidade de colidir com outros direitos, como os relativos a honra, imagem, personalidade. A consideração a esse respeito também é defendida por Norberto Bobbio [1]:

*Na maioria das situações em que está em causa um direito do homem, ao contrário, ocorre que dois direitos igualmente fundamentais se enfrentem, e não se pode proteger incondicionalmente um deles sem tornar o outro inoperante. Basta pensar, para ficarmos num exemplo, no direito à liberdade de expressão, por um lado, e no direito de não ser enganado, excitado, escandalizado, injuriado, difamado, vilipendiado, por outro. Nesses*

*casos, que são a maioria, deve-se falar de direitos fundamentais não absolutos, mas relativos, no sentido de que a tutela deles encontra, em certo ponto, um limite insuperável na tutela de um direito igualmente fundamental, mas concorrente. E, dado que é sempre uma questão de opinião estabelecer qual o ponto em que um termina e o outro começa, a delimitação do âmbito de um direito fundamental do homem é extremamente variável e não pode ser estabelecida de uma vez por todas.*

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p.24.

Por isso, a consequência lógica da liberdade de expressão na internet ser um princípio é a sua inerente possibilidade de colisão com outros direitos fundamentais. Isso quer dizer que ela não é absoluta, e que ao mesmo tempo em que é importante resguardar a liberdade de expressão, também é necessário que se tenha uma proteção a outros direitos fundamentais igualmente resguardados constitucionalmente.

É muito comum que se confunda o resguardo desses direitos como censura, contudo, respeitado o entendimento contrário, essa é uma conclusão equivocada, pois a censura pressupõe uma exceção prévia a manifestação do pensamento ou, ainda, um silenciamento posterior com base em meros pressupostos de ordem ideológico-políticos o que é totalmente diferente da responsabilização de pessoas que abusam da liberdade de expressão ao ponto de lesarem outros direitos.

Há censura quando alguém é condenado?

Uma coisa é a censura, totalmente inadmissível, outra coisa é a responsabilização de pessoas que extrapolam os limites e lesam o direito de outras pessoas. Isso pode ser constatado pelos posicionamentos do Supremo Tribunal Federal a respeito da matéria:

Nesse contexto e de acordo com a precisa e oportuna síntese de Daniel Sarmento, muito embora a posição adotada pelo Ministro Carlos Ayres de Britto no julgamento da ADPF n. 130, quando sustentou que nenhum limite legal poderia ser instituído em relação à liberdade de expressão, pois as limitações existentes seriam apenas aquelas já contempladas no texto constitucional, cabendo tão-somente ao Poder Judiciário fazer as ponderações pertinentes em caso de tensões com outros direitos, o Ministro Gilmar Ferreira Mendes, no voto condutor que proferiu no Recurso Extraordinário n. 511.961/SP, observou que as restrições à liberdade de expressão em sede legal são admissíveis, desde que visem a promover outros valores e interesses constitucionais também relevantes e respeitem o princípio da proporcionalidade [2].

ROBL FILHO, Ilton; SARLET, Ingo Wolfgang. Estado democrático de direito e os limites da liberdade de expressão na constituição federal de 1988, com destaque para o problema da sua colisão com outros direitos fundamentais, em especial, com os direitos de personalidade. Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, 2016, vol. 8, n. 14, Jan.-Jun. p. 112-142.

A liberdade de expressão, na internet sobretudo, portanto, pode ceder para que haja a promoção de outros valores constitucionais relevantes. A própria Constituição Federal trata de estabelecer limites legítimos a liberdade de expressão em seu Art. 5º por meio dos seguintes incisos: IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V – é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem; e X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral

decorrente de sua violação.

É a própria Constituição que estabelece alguns limites para a liberdade de expressão, limites esses que se fundam em outros direitos constitucionais relevantes resguardados e que são objeto de tutela do direito penal, por meio dos crimes de injúria, calúnia e difamação; os conhecidos crimes contra a honra.

Portanto, quando há responsabilização de pessoas pelos excessos na liberdade de expressão, não se trata, de forma alguma, de censura, patrulhamento ideológico do “politicamente correto” ou qualquer outra dessas coisas que se diz por aí. Trata-se, sim, do resguardo de direitos fundamentais tão relevantes quanto a liberdade de expressão e que devem ser respeitados. É uma medida de ponderação do próprio direito, onde nenhuma regra ou princípio são absolutos.

Não se condena ninguém, civil ou criminalmente, por meras opiniões, visões de mundo ou por fazer humor, condena-se pelo abuso da liberdade de expressão quando fere outros direitos fundamentais de outras pessoas que merecem igual proteção. Injúria, calúnia e difamação são crimes e ilícitos civis, o que não pode se confundir com exercício de liberdade de expressão.

Disponível em: <https://montanari.adv.br/liberdade-de-expressao/>. Acesso em dez. de 2022.

## APÊNDICE IV

### *Danilo Gentili diz que Maria do Rosário merece ser estuprada*

Danilo Gentili causou polêmica no show especial que fez em Curitiba na última quinta-feira (4) ao dizer que a deputada federal Maria do Rosário (PT) merece ser estuprada.

“Muita coisa que o Bolsonaro fala eu não concordo. Aquela vez que ele falou para Maria do Rosário que ela não merece ser estuprada: não concordo com isso. Merece”, afirmou o comediante, arrancando risos e aplausos da plateia. O apresentador do SBT fez referência a uma discussão entre Jair Bolsonaro e a deputada, em que o candidato à presidência disse que a parlamentar não merecia ser estuprada por ser muito feia.

Na sequência, Gentili disse que o público não deveria aplaudir aquilo. “Vocês não deveriam aplaudir isso. Eu nem acho que ela mereça ser estuprada, só estou brincando. Eu só falei isso porque ela não pode me processar, porque ela já o processou porque ele falou que ela não merece. Imagina o processo chegando para o juiz: ‘e agora, merece ou não merece? Aqui merece, aqui não merece, e agora?’”, continuou.

As polêmicas entre Danilo Gentili e Maria do Rosário não são novidade. Em maio do ano passado, o comediante gravou um vídeo após receber uma notificação que ele recebeu da deputada. Nas imagens, o apresentador aparece rasgando o documento e colocando os pedaços de papel dentro da calça. Em entrevista exclusiva ao Pânico na última quarta-feira (3), Gentili afirmou que só recebeu processos do PT e do PSOL, apesar de brincar com políticos de todos os partidos.

(Disponível em <https://jovempan.com.br/entretenimento/famosos/danilo-gentili-diz-que-maria-do-rosario-merece-ser-estuprada.html>. Acesso em fevereiro de 2023)

## APÊNDICE V – Eslaides minicurso

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
novas perspectivas em ensino e em pesquisa

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
(mult)letramentos

# Gênero Resenha: estrutura, características e produção textual

Anne Francielle Macedo Dias Ribeiro Pinto  
(Mestranda – [Profletras/Unimontes](#))  
Elen Silva Neves Costa (Mestranda – [Profletras/Unimontes](#))  
Orientadora – [Profª Drª Maria da Penha Brandim de Lima](#)

29 de setembro de 2023

## Gênero Resenha: estrutura, características e produção textual.

- Apresentação das responsáveis
- Apresentação do tema:
  - Importância
  - Fundamentos
  - Desenho do minicurso:
    - 1ª etapa – conceitos acerca da estrutura e característica do gênero;
    - INTERVALO
    - 2ª etapa – a escrita da resenha por meio de atividades de aplicação.

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
novas perspectivas em ensino e em pesquisa

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
(mult)letramentos

29 de setembro de  
2023

 **Unimontes**  
Universidade Estadual de Montes Claros

Colegiado Sistemático do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## O que é resenha?

- Talvez a resenha seja um dos gêneros mais solicitados nas atividades acadêmicas em algumas profissões (jornalismo, teatro, cinema, música...)

Resenha é uma síntese, seguida de comentário sobre obra publicada, geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência, arte e filosofia (...) por meio delas que tomamos conhecimento de um livro que acaba de ser publicado, e a partir dessa informação podemos decidir pela leitura ou não da referida obra” (ANDRADE, 2006, P. 11)

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
2023

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
2023

29 de setembro de  
2023



Colégio Distância do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## COMO SE FAZ UMA RESENHA ACADÊMICA?

- Cabeçalho;
- Informação sobre o autor (facultativa quando o autor conhecido)
- Exposição sintética do conteúdo do texto;
- Comentário crítico, avaliação crítica.

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
2023

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
2023

29 de setembro de  
2023



Colégio Distância do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## Exposição crítica

- Assunto
- Objetivos
- Ideia central
- Principais passos do raciocínio do autor

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS

29 de setembro de  
2023

Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

Categoria Didática de Cursos de Letras Portuguesas  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## Comentário crítico

- Avaliação positiva
- Avaliação negativa
- Polidez

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS

29 de setembro de  
2023

Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

Categoria Didática de Cursos de Letras Portuguesas  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## MARCAS DE SUBJETIVIDADE DO ENUNCIADOR

- Primeira pessoa X Terceira pessoa?

## POLIFONIA TEXTUAL NA RESENHA

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
Quarta perspectiva em língua e em pesquisa

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
Interculturalidades

29 de setembro de  
2023



Colégio Diocesano do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO A SER RESENHADO

CONHECIMENTO – DOMÍNIO DO OBJETO QUE SERÁ RESENHADO

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
Quarta perspectiva em língua e em pesquisa

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
Interculturalidades

29 de setembro de  
2023



Colégio Diocesano do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

MATERIAL DISPONIBILIZADO  
APENAS PARA ESTUDOS,  
BASEADO EM VÁRIOS AUTORES.

## O que fazer antes da escrita da resenha?

- Pensar no propósito dessa escrita;  
gênero textual bastante solicitado em atividades acadêmicas e em outras esferas da atividade humana, que serve ao leitor como uma bússola em meio à produção cada vez maior da indústria cultural. (ARCOVERDE, 2007, p.3.)
- Saber o que e para que escrever;
- Conhecer, por inteiro, a obra a ser resenhada;
- Se possível, efetuar uma releitura;
- Fazer anotações;
- Verificar outras fontes.

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS

29 de setembro de  
2023

Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

Colegiado Doutoral do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## Como começar uma resenha?

- Qual o assunto da obra? Como ela se organiza?
- O que diferencia essa obra das demais? O que se destaca nela?
- Como o assunto é abordado?
- Qual é a fundamentação utilizada pelo autor?
- Qual o objetivo do autor com a obra?
- Que público a obra visa atingir?
- Você conseguiu compreender o tema? O que (des)favoreceu isso?
- O contato com a obra se deu de maneira agradável?
- Há ilustrações? Elas se relacionam de que modo com o conteúdo?
- Você acredita que o público considerará a obra útil? Por quê?
- Qual a sua percepção dessa obra em comparação com outras do mesmo autor?

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS

29 de setembro de  
2023

Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

Colegiado Doutoral do Curso de Letras Português  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## Como finalizar uma resenha?

- A obra se mostrou em consonância com a proposta inicial do autor?
- Houve continuidade no conteúdo abordado?
- Houve originalidade?
- Quais foram as contribuições dessa obra no que tange à área de estudos na qual ela se insere a ao público a que se destinou?
- Há justificativa para o uso dessa obra no contexto em que ela foi indicada?
- Algum aspecto dessa obra será lembrado? Por quê?
- Qual a relevância desse autor para a comunidade científica?

O autor e seu pioneirismo nos estudos acadêmicos brasileiros sobre a Alta Idade Média ofereceu-nos uma obra sucinta, de fácil compreensão, sem perda do rigor, que traz informações, às vezes só contidas em publicações mais específicas. É uma leitura essencial para iniciantes no estudo do assunto e, ao mesmo tempo, um manual indispensável para os mais experientes. (ANDRADE, 2006, p.29)

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LINGUAGEM, AÇÃO E  
REFLEXÃO  
VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS

29 de setembro de  
2023

Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

Colegiado Doutoral de Letras em Letras  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## A subjetividade do resenhista

- É importante diferenciar as vozes (autor e resenhista).

Ex.: “no dizer do próprio autor”, “a obra revela”...

1. A subjetividade indireta traz veracidade.

Em estilo perfeitamente a propósito, sem a menor indecisão expressional, manso e liso, de acabamento exato, José João Cury sintetiza, nessa sua análise magistral, os ensinamentos que vem ministrando na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, (...) onde é professor. (ANDRADE, 2007, p.34)

- Caso o resenhista se posicione **negativamente**, deve fazê-lo com polidez, sem atingir a imagem pública do autor. Para isso, pode lançar mão dos modalizadores do discurso.

Ex.: “Talvez falte à obra”, “O levantamento de tais indagações permitiria”...

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LINGUAGEM, AÇÃO E  
REFLEXÃO  
VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS

29 de setembro de  
2023

Unimontes  
Universidade Estadual de Montes Claros

Colegiado Doutoral de Letras em Letras  
Departamento de Comunicação e Letras



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## Referências:

- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. Resenha. São Paulo: Paulistana, 200167-187). São Paulo: Editora Ática.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Leitura, interpretação e produção textual. Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha, - São Paulo: EDUC, 1999.
- MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

I SIMPÓSIO  
INTERNACIONAL  
DE LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
REFLEXÃO  
2021

VII SEMINÁRIO  
DE PESQUISAS EM  
LETRAS  
2021

29 de setembro de  
2023

**Unimontes**  
Universidade Estadual de Montes Claros

Colégio Estadual de Letras de Montes Claros  
Departamento de Letras e Língua



PROFLETRAS



PPGL  
Programa de Pós-graduação em Letras  
Estudos Literários

## APÊNDICE VI – Certificado Ministrante – Minicurso: Gênero textual resenha: estrutura, características e produção textual.

Verifique o código de autenticidade 5836787.5630161.123446.3.36243482659299067726 em <https://www.even3.com.br/documentos>

I SIMPÓSIO  
 INTERNACIONAL  
 LÍNGUA(GEM), AÇÃO E  
 REFLEXÃO  
 novas perspectivas em ensino e em pesquisa

VII SEMINÁRIO  
 DE PESQUISAS EM  
 LETRAS  
 (multi)letramentos

# CERTIFICADO

Certificamos que **ELEN SILVA NEVES COSTA**, participou, na qualidade de **Ministrante**, da atividade Minicurso - GÊNERO TEXTUAL RESENHA: ESTRUTURA, CARACTERÍSTICAS E PRODUÇÃO TEXTUAL do evento **I SILAR e VII Seminário de Pesquisas em Letras: (multi) letramentos - Unimontes** – eventos promovidos pela Coordenação Didática do Curso de Letras Português e pelos Programas de Mestrado PROFLETRAS e PPGL da Universidade Estadual de Montes Claros, contabilizando carga horária total de 3 horas.

Montes Claros/MG, 14 de maio de 2021.

  
 Profa. Me. Maria Cristina Ruas de Abreu Maia  
 Chefe da Comissão Organizadora do I SILAR

  
 Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno  
 Comissão Organizadora do I SILAR



