

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA)

Fernanda da Cunha Faria Rocha

**ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO GÊNERO ARTIGO DE
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 2º CICLO**

Belo Horizonte
2021

Fernanda da Cunha Faria Rocha

**Análise das atividades de leitura do gênero artigo de divulgação científica no livro
didático do 2º ciclo**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e práticas de ensino de Leitura e Produção de texto.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

Belo Horizonte
2021

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Priscila Oliveira da Mata CRB/6-2706

R672a Rocha, Fernanda da Cunha Faria.
Análise das atividades de leitura do gênero artigo de divulgação científica no livro didático do segundo ciclo. [recurso eletrônico] / Fernanda da Cunha Faria Rocha. – 2021.
1 recurso online (36 f. : il., fots, color.) :
Orientador: Marcelo Chiaretto.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Faculdade de Letras da UFMG.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Referências: f. 35-36
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Divulgação científica. 4. Leitura. I. Chiaretto, Marcelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA FERNANDA DA CUNHA FARIA ROCHA

Realizou-se, no dia 29 de março de 2021, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO GÊNERO ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 2º CICLO, apresentado por FERNANDA DA CUNHA FARIA ROCHA, número de registro 2020654347, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Marcelo Chiaretto - Orientador (UFMG), Prof. Francis Arthuso Paiva (UFMG), Profa. Allana Mátar de Figueiredo (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de março de 2021.

Prof. Marcelo Chiaretto (Doutor)

Prof. Francis Arthuso Paiva (Doutor)

Profa. Allana Mátar de Figueiredo (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Allana Mátar de Figueiredo, Usuário Externo**, em 15/04/2021, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Servidor(a)**, em 20/04/2021, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=703282&infra_sistema=1000...)

23/04/2021

SEI/UFMG - 0675023 - Ata



[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **0675023** e o código CRC **44A1F553**.

Referência: Processo nº 23072.219345/2021-20

SEI nº 0675023

RESUMO

Este estudo tem como objetivo efetuar uma análise das atividades de leitura do gênero artigo de divulgação científica no 2º ciclo do Ensino Fundamental, em especial no livro didático do 4º ano, buscando discorrer sobre o equívoco conceitual ao qual tal gênero sofre ao ser transformado em objeto de ensino. Sob o ponto de vista teórico, o trabalho utiliza o entendimento dos aspectos tipológicos do texto, bem como uma visão social da linguagem. Acionam-se também algumas teorias acerca da formação do professor pedagogo que é o responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental 1. A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Almeida (2011), Araújo (2014), Dieb (2013), Dolz e Schneuwly (2004), Kleiman (2007), Viana (2011), entre outros. Para a análise, sugere-se propostas para adequar o objeto de ensino ao desenvolvimento adequado da proficiência leitora, assim como, uma nova proposta para o ensino do gênero analisado neste trabalho.

Palavras-chave: leitura; livro didático, artigo de divulgação científica.

ABSTRACT

This study aims to carry out an analysis of the reading activities of the scientific dissemination article genre in the 2nd Cycle, especially in the 4th year textbook, seeking to discuss the conceptual misunderstanding that this genre suffers when being transformed into a teaching object. From a theoretical point of view, the work uses an understanding of the typological aspects of the text, as well as a social view of language. Some theories are also triggered about the formation of the pedagogical teacher who is responsible for the final years of elementary 1. The theoretical foundation is based on the contributions of Almeida (2011), Araújo (2014), Dieb (2013), Dolz and Schneuwly (2004), Kleiman (2007), Viana (2011), among others. For the analysis, it is suggested proposals to adapt the teaching object to the appropriate development of reading proficiency, as well as, a new proposal for the teaching of the gender analyzed in this work.

Key words: reading, textbook, scientific dissemination article.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
1.2	Objeto de estudo	07
1.3	Justificativa	08
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	11
3	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO	15
4	PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O 4º ANO	29
5	CONCLUSÃO	33
	REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura é um momento crucial na vida do discente e do docente, afinal, a maior parte do tempo, estamos trabalhando a leitura seja no 1º ciclo (1º ao 3º ano), ensinando o aluno a ler, seja no 2º ciclo (4º ao 6º ano), ampliando o nível de proficiência, seja no 3º ciclo (7º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Buscamos promover uma leitura crítica das narrativas às quais nossos adolescentes são expostos. Mas por que, nos indicadores externos, nossas crianças se saem tão mal na leitura?

Nas últimas décadas, as definições de letramento utilizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) foram modificadas, a fim de abarcar os novos desafios a que nossos estudantes são expostos na atualidade, conforme “Relatório Brasil no Pisa 2018”:

A avaliação, trienal, foca três áreas cognitivas – Leitura, Matemática e Ciências –, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais. Também avalia a proficiência dos estudantes em domínios inovadores (em 2018, foram avaliados Competência Global e Letramento Financeiro, tendo o Brasil participado apenas deste último domínio). O Pisa não apenas avalia se os alunos conseguem reproduzir conhecimentos, mas também até que ponto eles conseguem extrapolar o que aprenderam e aplicar esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele. Essa perspectiva reflete o fato de que as economias modernas recompensam os indivíduos não apenas pelo que sabem, mas cada vez mais pelo que conseguem fazer com o que sabem (OCDE, 2019b). (BRASIL, 2019, p. 17).

Mas será que essa mudança foi sentida pelos nossos alunos? O que todas as avaliações externas mostram é que o nível de leitura dos discentes no final do Ensino Fundamental não avança. Sabendo que as avaliações, em sua maioria não contempla o que realmente é ensinado nas nossas escolas, e sim questões diretas que cobram conceitos que muitos alunos nem se quer viram, talvez isso seja também um problema para a proficiência leitora. Assim o professor se volta às avaliações e esquece o aprendizado, o que ocasiona nos alunos só o reconhecimento das informações no nível do texto, mas, quando as perguntas são mais inferenciais, o estudante não consegue interpretar.

Colaço (1998), citada por Araújo (2014), afirma que:

existem três níveis de leitura que devem ser atingidos pelo leitor proficiente, a saber: explícito, implícito e metaplícito. Nesse primeiro nível, desenvolve-se uma leitura de reconhecimento da materialidade linguística. No segundo nível — implícito — desenvolve-se uma leitura de reconhecimento das intenções do autor, pois, do ponto de vista cognitivo, é o nível em que o leitor faz inferências para reconhecer o que não está dito na materialidade linguística, mas pode ser alcançado a partir dela. No terceiro nível — metaplícito — que seria o mais profundo do jogo /processo de leitura, ocorre a reconstrução do contexto no qual o texto foi escrito para dar-lhe sentido. (ARAÚJO,

2014, p. 66).

Um exemplo do que foi dito anteriormente é a Provinha Brasil. Esse instrumento é adotado pelos poderes municipal e estadual para medir o Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Nele não só os alunos como as escolas também são avaliadas e precisam estar dentro ou acima da média, mas não é o que acontece. São quatro níveis de avaliação: baixo, intermediário, recomendado e avançado. Ou seja, temos muitos instrumentos que avaliam a educação, o nível de leitura, porém os problemas e a falta de proficiência continuam se acumulando.

A hipótese que levanto aqui situa-se no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Nas redes municipal e estadual de educação, os professores do 4º e 5º anos precisam trabalhar com conceitos da linguagem, aos quais durante a sua formação não foram oferecidos. Por isso o material didático precisa preencher uma lacuna, embora o professor não seja especializado. Uma vez que, na formação do docente de 4º e 5º anos, não tem matérias específicas da linguagem, que aprofundem realmente “a lida com o texto”. Como o foco é na alfabetização, falta, a esse profissional, muitas teorias e práticas que o professor especialista tem.

O 2º ciclo do Ensino Fundamental faz a ligação entre a alfabetização e a proficiência leitora, se nos dois anos desse ciclo essa proficiência não é bem trabalhada, como nossos alunos conseguirão ampliar o conhecimento e serão críticos em relação ao que vivenciam socialmente?

1.2 Objeto de estudo

No final do 2º ciclo do Ensino Fundamental, no 6º ano, percebemos muitas vezes que esse aluno não está com a proficiência adequada ao ano, é muito comum quando vamos fazer alguma leitura, que ele faça a distinção entre texto literário e texto informativo. Essa resposta chama a atenção, porque fica no âmbito das características tipológicas e não nas categorias de gênero, que é um dos pilares no ensino da língua materna. Por isso há o recorte no campo das práticas de estudo e pesquisa que aparece nos três anos do 2º ciclo do Ensino Fundamental, com atenção ao gênero artigo de divulgação científica, em atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa do 2º ciclo, que compreende o 4º ano. Vamos observar o tratamento dado a essas atividades e as habilidades e competências que obra se propõe.

1.3 Justificativa

A importância de se fazer um estudo mais apurado das habilidades e da forma como se conduz a proficiência leitora no 2º ciclo é primordial para entender como os nossos alunos terminam o Ensino Fundamental sem uma proficiência na leitura. A escolha do artigo de divulgação científica se deu por ser um gênero que é introduzido no 4º ano de forma mais lúdica, retomado no 5º ano mais encorpado e revisto no 6º ano. Assim espera-se que, ao final do ciclo, o aluno já faça uma leitura mais abrangente do texto e consiga produzir o mais próximo à estrutura do gênero, porém não é isso que acontece, a grande maioria dos alunos termina o ciclo apenas com a distinção entre literário e informativo.

Dieb (2013, p. 50) argumenta que “não é por acaso que o uso de textos de divulgação científica na sala de aula deve se apresentar como um importante recurso pedagógico e, certamente, um grande aliado do professor para a condução de debates”.

Por ser um gênero que detém em sua estrutura as tipologias de descrição e dissertação, além da possibilidade de gráficos e tabelas, é um gênero muito produtivo para o ensino da língua, as atividades serão analisadas a luz do quadro dos aspectos tipológicos apresentados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz no livro **Gêneros orais e escritos na escola**, publicado em 2004. O Quadro 1 abaixo faz uma categorização mínima dos gêneros, encaixando-os nos domínios sociais de comunicação e nas capacidades de linguagem dominantes.

Quadro 1 – Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

Continuação...

Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv) Discurso de acusação(adv)
Trasmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica

Continuação...

Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções
--------------------------	--	---

Fonte: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim, 2004, p 121.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 120), “cada gênero de texto necessita um ensino adaptado (...) não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo”.

Além da análise, será proposta uma atividade que utilizará o mesmo gênero, de acordo com as habilidades da **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC (BRASIL, 2018)**. As habilidades propostas para o 4º Ano, conforme a BNCC (2017, p. 129) são: “(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.”

A BNCC propõe que, no 4º ano do Ensino Fundamental, o aluno saiba compreender os textos de divulgação científica considerando a situação comunicativa, além de reconhecer as informações trazidas por gráficos e tabelas que são estratégias utilizadas para a escrita do gênero.

Levando em consideração que o ensino de língua materna perpassa a cultura, o sujeito, a forma e as novas tecnologias, serão analisadas as competências e habilidades propostas pela BNCC e sua aplicação na obra escolhida. A coleção proposta para a análise é a **Ápis**, da editora Ática, especificamente o livro é **Ápis, Língua Portuguesa**, do 4º ano do Ensino Fundamental, 2017, terceira edição. Adotado por algumas escolas públicas de Contagem, em Minas Gerais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa parte de uma visão de ensino da língua materna que considera a função social da linguagem, bem como a multiplicidade de gêneros a que são e foram expostos até o final do Ensino Fundamental, conforme Rojo (2012),

a diferença entre letramentos (múltiplos) e multiletramentos reside na ideia de que enquanto aqueles estão relacionados apenas à pluralidade de práticas letradas que são prestigiados ou não pela sociedade estes últimos apontam para dois relevantes tipos de multiplicidade no contexto contemporâneo “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Não podemos desvincular a construção social do sujeito e sua relação com as práticas da linguagem, ou seja, toda e qualquer comunicação perpassa uma forma, tem uma intenção, requer um interlocutor e é justamente esse contexto que falta aos nossos alunos na hora de ler ou escrever.

De acordo com Kleiman (2007):

Os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se - desenvolvem”. Desse modo, não se pode dissociar o uso da escrita das situações comunicativas sociais assim como de qualquer outra atividade da vida em sociedade. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Conforme Araújo (2014, p. 64), “ao tratar da leitura na escola, como um objeto a ser ensinado a partir das condições em que pode ser realizada, é importante considerar que diferentes gêneros textuais supõem diferentes atividades de compreensão”. Assim cada gênero considerado como objeto de ensino requer para sua compreensão diferentes estratégias e aciona ao leitor diferentes modos de leitura.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, há três dimensões que parecem essenciais:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam divisíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que forma sua estrutura. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 52).

Dessa forma, ao se pensar na didatização dos textos, esses são tirados do meio de

circulação original e por isso pensar nessas três dimensões, do conteúdo, da estrutura, e do modo de dizer, seja imprescindível para a compreensão e a expansão da leitura.

Ainda na concepção do ensino da leitura por meio dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) argumentam que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.”, ou seja, o gênero textual passa a ser a base; o objeto de ensino e de aprendizado.

Por ser tornar um objeto de aprendizado, que de certa forma está fora do meio em que circula, é necessário que o professor faça um engajamento para que os alunos possam realmente se interessar por esse objeto de aprendizado, nesse sentido Dieb (2013, p. 37) afirma que “o valor que o professor atribui à escolha de um determinado texto para a leitura em sala de aula, por mais boa vontade que tenha, nem sempre coincidirá com o valor que poderá ser atribuído pelos estudantes”. Portanto cabe ao professor buscar estratégias de escolha do gênero que possam amenizar essa “desvalorização” que ocorre ao se colocar o gênero como objeto de ensino.

Ainda nesse sentido Therrien, Loiola e Mamede (2004), citados por Dieb (2013), afirmam que

a docência é um trabalho de seres humanos a ser realizado com outros seres humanos sob a mediação de saberes. Tais aspectos, segundo esses autores, fazem a docência ser essencialmente um processo de interação entre três polos: o(a) docente, os alunos e a matéria de ensino (THERRIEN, LOIOLA, MAMEDE, 2004 apud DIEB, 2013, p. 40).

Apesar de o currículo tentar homogeneizar o que se ensina, o livro didático (LD) é um material muito utilizado pelos professores, mesmo tendo um esforço por parte do Ministério da Educação (MEC), para que esses livros cheguem até às escolas em número suficiente, e que a qualidade tenha melhorado bastante, em níveis de conceito e diagramação, esse material não é isento de falhas. De acordo com Viana (2011),

são visíveis as influências das novas teorias sobre língua/linguagem/discurso que desencadearam o delineamento de um novo objeto de ensino. Reconhece-se que não existe neutralidade no que circula e que, em vista disso, o LD é definido por Stray (1993, p.77) como um produto composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. (VIANA, 2011, p. 16).

Dessa forma, o professor tem um papel importante na escolha e no manejo do material, se as editoras buscam alinhar o material didático às propostas de currículo e nelas estão os

avanços dos estudos linguísticos como o professor do 4º e 5º ano, sem a formação adequada, ele poderá manejar o material?

Para Viana (2011),

há que [sic] se investir de modo sério, planejado, teórica e metodologicamente, na formação do professor, para que ele possa ser o autor de propostas de produção de texto que levem em conta os conceitos teóricos discutidos a respeito da produção de textos escritos, como também dos produtores de LD, pois se pretendem que o LD funcione como manual, este deve desempenhar correta e adequadamente essa função. (VIANA, 2011, p. 20).

Dieb (2013, p. 51) afirma que “nem mesmo os livros didáticos estão imunes a distorções ou a equívocos conceituais que podem gerar interpretações variadas a partir de seus textos”. Nesse sentido, existe uma preocupação com relação ao profissional do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que maneja esse material, pois, se existem equívocos, um profissional bem preparado pode revertê-lo. Já um profissional, que, em sua formação, foram-lhe omitidos tais conceitos, torna-se impossível que o objeto de ensino seja desenvolvido a luz das propostas linguísticas.

É preciso que o poder público tenha uma preocupação a respeito da formação e de como a distribuição de aulas acontece. Muitas vezes, o professor ciente de que sua formação não contempla práticas da ampliação da linguagem, prefere turmas até o 3º ano, ficando as turmas de 4º e 5º aos professores novatos, substitutos e eventuais.

Dieb (2013, p. 59) defende que “o aprendiz de leitor, mesmo aquele que demonstre muita perspicácia, necessitará de orientações que visem a sua formação como leitor proficiente”. Dessa forma o professor precisa ter ferramentas que possibilitem a orientação adequada para a ampliação do processo de leitura dos alunos, o que, infelizmente, não ocorre ao professor de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, devido a sua formação.

A hipótese defendida neste trabalho é a de que encontramos um problema na formação do professor dos anos finais do Ensino Fundamental 1. Para Almeida (2011):

A história do curso de pedagogia, no Brasil, desde 1939, é marcada por polêmicas quanto a sua identidade e à do pedagogo. As questões daí derivadas interferem na forma de organização do seu currículo e acompanham, até hoje, a definição de suas habilitações e do perfil do profissional por ele formado. (ALMEIDA, 2011, p. 86).

Pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/1996, é atribuição das prefeituras a modalidade de Ensino Fundamental 1 e, para lecionar, o professor precisa ter nível superior, no caso do Fundamental 1, o curso de pedagogia lhe habilita para lecionar todas as

séries.

O que foi discutido até agora é que o ensino da língua materna considera muitos conceitos que não são estudados pelo pedagogo na sua formação, o que contribui para que os alunos cheguem ao último ano do 2º ciclo de Ensino Fundamental com uma defasagem. Segundo Almeida (2011):

Propostas pedagógicas ancoradas nessas posições (muito mais almejadas do que praticadas), no entanto, introduziram uma desorientação no trabalho de ensino da língua, retirando-lhe o seu objeto de até então — a tradicional gramática normativa —, mas sem que os professores tivessem clareza sobre o que pôr no seu lugar. (...). O que ficou no lugar foi a vaga expressão “trabalho com o texto” que, na maioria das vezes, reduziu-se a recortar dele frases, expressões ou palavras para retirar, sublinhar, circular, classificar elementos gramaticais ou transformar, flexionar segmentos linguísticos. (ALMEIDA, 2011, p. 92).

Assim chegamos a um impasse, as editoras não podem em suas atividades trazer conceitos atuais da linguagem, porque o professor não tem a formação adequada para tanto. Almeida (2011) advoga que:

A identificação, pelos sujeitos da pesquisa, das necessidades de conteúdos de conhecimento e de metodologia para ensinar língua materna e as justificativas sobre a importância atribuída a esse ensino relacionam-se direta e intrinsecamente ao objeto desse ensino nos anos iniciais do EF. (ALMEIDA, 2011, p. 100).

A autora complementa: “É representativo, também, de muitas situações da realidade escolar, em que alunos passam de um ano para outro sem obter as aprendizagens básicas, exatamente porque, no paradoxo, faltam-lhes as aprendizagens básicas” (ALMEIDA, 2011, p. 96). Os indicadores oficiais mostram justamente esse problema, porque, quando é aferida a aquisição da leitura e da escrita, nos anos iniciais do Fundamental 1, a maioria dos alunos tem a competência, o que não ocorre no final do Fundamental 2, em que se afere a proficiência leitora, porque uma lacuna ficou entre o 4º e 5º anos, mesmo que o professor do 6º tente, já sendo o especialista em linguagem, demora muito mais para que esse aluno se torne proficiente e avance.

3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Como foi discutido na introdução e nos pressupostos teóricos deste estudo, o trabalho com o livro didático requer do professor uma abordagem clara e precisa das habilidades que ele pretende que seus alunos alcancem. Porém, em muitos materiais disponíveis, encontramos não só problemas conceituais como uma sugestão de trabalho muito simples, e que não corroboram com as habilidades propostas pela BNCC ao ciclo/série.

Como exemplo, uma atividade do 4º ano do livro **Ápis, Língua Portuguesa** (2017). Esta atividade consta na unidade 5 – cujo título é “Texto informativo”.

O livro traz na introdução da unidade uma imagem (FIG. 1) que desperta nos alunos alguns conhecimentos prévios, juntamente com perguntas que instigam a curiosidade pelo assunto, que é um ponto positivo da obra.

Figura 1 – Ilustração introdutória

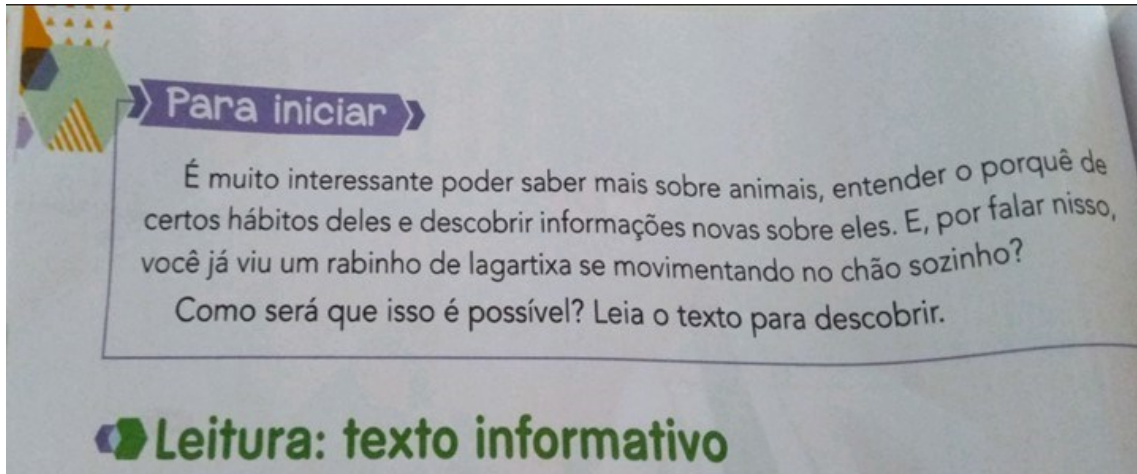


Fonte: TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 145.

As perguntas relacionadas com a imagem já introduzem o objetivo dos textos de

divulgação científica, mostram o laboratório, perguntam o que as pessoas fazem lá e como os alunos buscam as informações, porém essa ancoragem para o estudo do gênero não se sustenta no box “Para iniciar a conversa” (FIG. 2), pois nele já ocorre o primeiro erro conceitual.

Figura 2 – Box “Para iniciar a conversa”



Fonte: TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 146.

O box “Para iniciar” (FIG. 2) traz situações em que buscamos informações sobre o que desconhecemos, enumera alguns veículos onde essas informações circulam, mas em momento nenhum faz menção ao gênero que os alunos irão ler.

Outro problema dessa introdução é a nomenclatura utilizada — texto informativo — essa nomenclatura não categoriza o gênero, apenas traz um dos fatores de textualidade que são discutidos por Beaugrande e Dressler na década de 1980. Essa forma de introduzir o gênero colabora para que os alunos tenham uma dúvida muito grande, principalmente quando, mais à frente, outros textos que são originalmente informativos, no sentido de tipologia, são apresentados a eles. Por exemplo, reportagem, notícia, relato, ensaio, mas que não têm a mesma estrutura dos gêneros de divulgação científica.

Beaugrande e Dressler (1981), citados por Costa Val (2004),

apontaram sete fatores constitutivos da textualidade, isto é, sete princípios que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, que elas aplicam aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou leem: *coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade*. Embora os autores pretendessem se referir aos processos de produção e interpretação textual, sua teoria foi compreendida como relativa ao texto enquanto produto, enquanto “artefato” linguístico. (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981 apud COSTA VAL, 2004 p. 4).

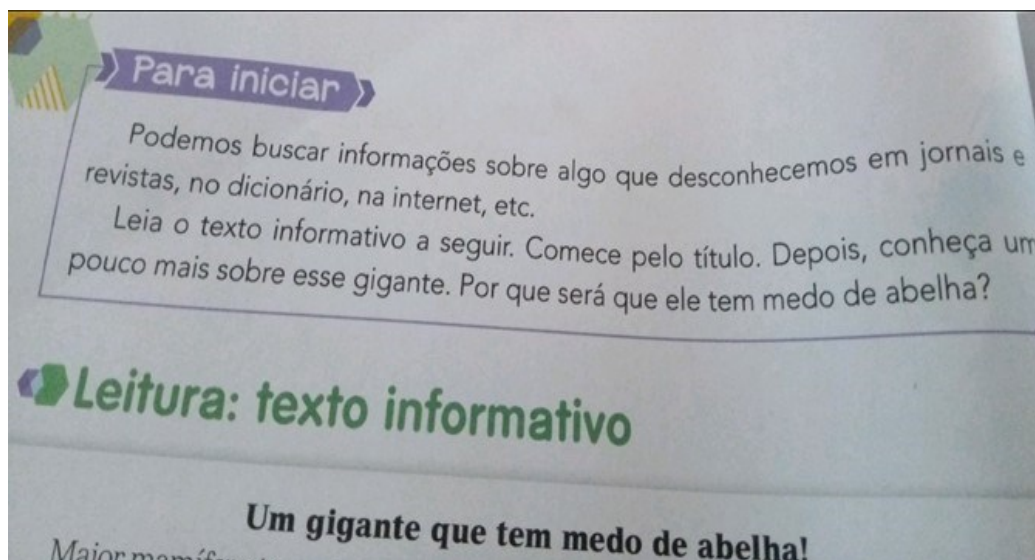
Assim, a informatividade, ou seja, o informativo está relacionado aos fatores de textualidade do texto e não ao gênero em si, porque o leitor espera que todo e qualquer gênero se enquadre nos fatores de textualidade, senão a leitura fica comprometida. Ensinar os fatores de textualidade é o ideal quando se quer que o aluno produza um texto, mas identificá-lo por esse fator é um problema conceitual que muitos professores do ciclo/série não terão condições de resolver.

Uma proposta para o box, já que a intenção é categorizar por tipologia, é trazer o tipo e, em seguida, o gênero propriamente dito, a redação poderia ser:

Você percebeu na introdução da unidade que o professor e os alunos estavam em um laboratório, para divulgar o que aprendemos nas pesquisas usamos uma forma de expor. Por exemplo, uma pesquisa com animais, com seres humanos, com achados históricos, e esse relato é divulgado em jornais, revistas e livros por meio de artigos científicos ou verbetes.

O mesmo problema ocorre na unidade do 5º ano do Ensino Fundamental, conforme Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Box “Para iniciar”



Fonte: TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 78.

Nessa unidade, o box “Para iniciar” é bem chamativo, faz um engajamento com o leitor, porém não menciona o gênero e dessa forma recai no mesmo erro do 4º ano, ou seja, o aluno

que estuda com essa coleção, por dois anos tem contato com o texto, mas não reconhece o gênero por não ter sido apresentado. Uma redação possível que diminuiria o problema e que seguisse o que foi contemplado no livro do ano anterior seria:

Podemos buscar informações sobre algo que desconhecemos em jornais e revistas, no dicionário, na internet, etc..

Leia o verbete retirado da **Revista Recreio**. Comece pelo título. Depois, conheça um pouco mais sobre esse gigante. Por que será que ele tem medo de abelhas? Como você imagina que a autora do verbete recolheu as informações?

As atividades selecionadas foram compostas a partir de o texto (FIG. 4), “Por que as lagartixas perdem o rabo?”, de Mara Cíntia Kiefer e Carlos Frederico Duarte da Rocha (2008), retirado do **Livro dos Porquês**. O artigo trata de forma simples e clara como pode se dar o processo de perda da cauda pela lagartixa. Nessa idade, as crianças são muito curiosas e muitas têm o costume de brincar com os insetos ou bichos que aparecem em casa. O texto traz o nome científico e explica todo o processo. A partir dele, a unidade divide-se em: Interpretação do texto, em que aparecem perguntas discursivas (FIG. 5) e de numerar sobre o conteúdo do texto, Linguagem e construção do texto, que são perguntas de múltipla escolha relacionadas à estrutura do gênero, ocupa quatro páginas da unidade. Há também uma sessão, “Outras linguagens”, trazendo desenhos de outros animais.

A análise das atividades e a proposta de trabalho para cada questão será pensada a partir do que Araújo (2014) indica. De acordo com a autora, “questões objetivas são aquelas que levam o leitor a reconhecer informações explícitas no texto e que sejam importantes para a construção do texto como uma peça informativa” (ARAÚJO, 2014, p. 67).

Ainda segundo Araújo (2014, p. 68), “questões inferenciais são aquelas que levam o leitor a inferir informações, a estabelecer ilações a partir da materialidade linguística que não estão explícitas e que são importantes para a interpretação das intenções do autor”. Dessa forma, esperamos encontrar questões objetivas e inferenciais no material, seguindo o que estabelece a BNCC (2018) para o 4º ano.

Figura 4 – Texto informativo


Leitura: texto informativo

Por que as lagartixas perdem o rabo?

Você já viu uma lagartixa cotó, isto é, sem rabo ou só com um pedaço dele? Estranho, não é mesmo? Será que ela nasceu assim, com “defeito de fabricação”? Com certeza, não. O filhote da lagartixa sai do ovo com o rabo inteiro. Na natureza, os animais têm formas diferentes para se proteger e escapar dos **predadores**. Alguns adquirem a cor do ambiente; uns têm espinhos; outros, veneno; há ainda os que podem partir, por vontade própria, uma parte do corpo para escapar do perigo, como as lagartixas.

As lagartixas são um tipo de lagarto, e os lagartos pertencem ao grupo dos répteis, junto com as cobras, as tartarugas e os jacarés. Acontece que só os lagartos — alguns deles — são capazes de desprender um pedaço do rabo. Esse processo se chama autotomia (auto = voluntário, próprio; tomia = partir, cortar), e significa partir ou quebrar por vontade própria uma parte do corpo. A autotomia ocorre em alguns animais, como insetos, **crustáceos** ou répteis, mas nem sempre a parte que se pode partir é a mesma. Com a lagartixa, como isso se dá na cauda (nome que os cientistas dão para qualquer rabo de animal), chamamos de autotomia caudal.

A quebra do rabo da lagartixa só acontece porque elas, por natureza, têm a cauda **apta** a quebrar. É assim: em alguns dos ossos que formam a cauda da lagartixa existe um ponto onde pode ocorrer um tipo de fratura. Caso ela faça uma força naquele ponto, o rabo se parte ali e se solta. Trata-se de um tipo de estratégia de defesa usada para momentos de perigo.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

predadores:
animais que caçam e matam outro para se alimentar.

crustáceos:
classe de animais, em geral aquáticos, com corpo revestido de crosta. Exemplos: caranguejo, camarão, lagosta, siri.

apta:
capaz.

▶ Lagartixa.

ADE 5 ▶

Continuação...

Aves, gambás, gatos e cobras são alguns dos animais que gostam de comer lagartixas. Portanto, a primeira coisa que ela faz quando se sente ameaçada por um desses predadores é correr para algum abrigo e fugir deles. Se isso não dá certo e o predador consegue alcançá-la e tenta capturá-la, a lagartixa simplesmente solta a cauda. Quando ela faz isso, o pedaço de rabo solto fica se mexendo de um lado para o outro por alguns segundos. Esse movimento do rabo atrai a atenção do predador, que fica olhando e tentando pegar o pedaço saltitante da cauda. Com o predador distraído, a lagartixa aproveita para correr e salvar sua vida. É claro que nem sempre essa estratégia funciona, e muitas lagartixas acabam virando almoço de outros animais. Mas e depois? Será que ela fica com o rabo cotó para sempre ou a cauda cresce de novo? E, se crescer, pode se quebrar novamente?

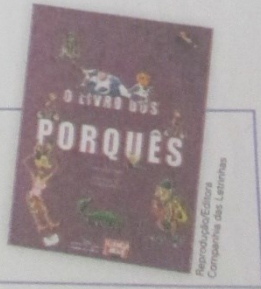
Com o tempo, aquele pedaço de cauda vai crescendo de novo, se **regenerando**. Só que a nova cauda, depois de regenerada, não é mais a mesma. Seu interior não é mais feito de osso — porque as **vértebras** não se regeneram —, e sim de um outro tipo de **tecido cartilaginoso**, que não terá mais aqueles pontos de quebra. Além disso, o novo pedaço tem um tamanho menor que o espaço original. Se a lagartixa se meter em apuros e precisar soltar a cauda de novo, o corte só poderá acontecer naquele pedaço da cauda que sobrou quando ela escapou do predador da outra vez, porque lá ainda existem aqueles pontos que podem se quebrar. Ao fazer uma nova autotomia, ela perderá mais um pedaço da cauda verdadeira, além daquele pedaço que havia regenerado. Ou seja: a cada autotomia, o rabo da lagartixa será mais curto. Por isso, não devemos fazê-la perder sua cauda à toa, só por brincadeira, pois estaremos tirando dela uma chance de usar essa estratégia com um predador de verdade e, com isso, salvar sua vida. Lembre-se: sempre que você encontrar uma lagartixa cotó ou com um rabinho muito pequeno, pode ter certeza de que ela escapou de ser o lanche de alguém.

Mara C. Kiefer e Carlos F. D. da Rocha. **O livro dos porquês**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. p. 16-17.

- **regenerando:**
formando-se de novo.
- **vértebras:**
ossos que formam a coluna vertebral.
- **tecido cartilaginoso:**
tecido flexível encontrado nas articulações, nas orelhas, no nariz.

Sobre os autores

Os professores **Mara Cíntia Kiefer** e **Carlos Frederico Duarte da Rocha** são pesquisadores do Departamento de Ecologia do Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (Ibrag), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



▶ TEXTO INFORMATIVO 14

Fonte: TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 1416-1417.

Figura 5 – Questões discursivas

Interpretação do texto

Compreensão do texto

1 Responda, de acordo com o texto.

a) Agora você já sabe: o rabinho da lagartixa se movimenta sozinho porque ela o solta. Por que ela faz isso?

b) O que é lagartixa cotó?

c) Que nome os cientistas dão ao rabo de qualquer animal?


d) A que grupo de animais pertencem as lagartixas?

e) Escreva o nome que se dá à capacidade que a lagartixa tem de desprender um pedaço do rabo.

f) Escreva quais animais são uma ameaça para as lagartixas.

g) A cauda regenerada, isto é, a parte que cresceu de novo, pode se quebrar da mesma maneira em outra situação de perigo? Explique.

Mapacreativ Estúdio /
Arquivo de editores



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, 2017, p. 148

Ao considerarmos que a obra é adotada por escolas de todo o Brasil, e sabendo que são livros exclusivamente elaborados para as escolas públicas, é preciso pensarmos que muitos alunos só têm contato com o escrito nessas obras, um problema relevante é o tamanho do texto.

Mesmo sendo de divulgação científica, adequado à faixa etária, muitos alunos não conseguirão ler e entender em sua totalidade. O 4º ano do Ensino Fundamental, em muitas comunidades carentes, ainda estão no processo de alfabetização e um texto extenso só piora a forma como esse aluno vê a leitura, trazendo ainda mais dificuldades para o professor lidar na sala de aula.

O bloco de atividades de interpretação do texto faz com que o aluno tenha de recorrer ao material várias vezes, sabendo da dificuldade que esse aluno possa ter, pois muitos não voltarão ao texto, darão respostas apenas de ‘sim’ ou ‘não’, o que para o ensino da leitura não traz qualquer avanço.

O primeiro comando da atividade de interpretação do texto tem sete perguntas de localização, discursivas, que contemplam cada parágrafo do texto. Em todas as perguntas o aluno só precisa localizar a informação no texto e copiar o que se pede no comando da pergunta. Não se objetiva nessa interpretação qualquer pergunta de inferência, que faça o aluno pensar na sua resposta, o exercício é apenas mecânico.

Essa mecanização das respostas acaba criando no aluno, o que é muito comum nos anos finais do 2º ciclo do Ensino Fundamental, uma lei do menor esforço. Eles passam a procurar apenas a resposta no texto, mesmo que ela seja uma resposta pessoal, além da pouca leitura. Já que, quando se trata de textos mais extensos, eles acabam não lendo nem para responder, o que para eles já se tornou mecanizado.

Uma proposta para o trabalho com esse texto que minimize esses problemas é selecionar trechos do texto para que o aluno possa ler, e alternar perguntas de localização e de inferências para que a leitura seja contemplada e a atividade menos mecanizada. O texto pode ser lido pela professora, como primeira leitura, e a atividade induzirá a uma segunda leitura.

Exemplo:

Atividade 1

Leia o trecho a seguir para responder as questões (a) e (b)

Você já viu uma lagartixa cotó, isto é, sem rabo ou só com um pedaço dele? Estranho, não é mesmo? Será que ela nasceu assim, com “defeito de fabricação”? Com certeza, não. O filhote da lagartixa sai do ovo com o rabo inteiro. Na natureza, os animais têm formas diferentes para se proteger e escapar dos predadores. Alguns adquirem a cor do ambiente; uns têm espinhos; outros, veneno; há ainda os que podem partir, por vontade própria, uma parte do corpo para

escapar do perigo, como as lagartixas.

a) Coloque V ou F

() As lagartixas nascem cotó.

() Perder o rabo é uma forma de se proteger.

() Só a lagartixa tem estratégia para escapar dos predadores.

() Espinhos, veneno, adquirir a cor do ambiente são formas de proteção de outros animais.

b) O que é um predador na natureza?

Atividade 2

As lagartixas são um tipo de lagarto, e os lagartos pertencem ao grupo dos répteis, junto com as cobras, as tartarugas e os jacarés. Acontece que só os lagartos — alguns deles — são capazes de desprender um pedaço do rabo. Esse processo se chama autotomia (auto = voluntário, próprio; tomia = partir, cortar), e significa partir ou quebrar por vontade própria uma parte do corpo. A autotomia ocorre em alguns animais, como insetos, crustáceos ou répteis, mas nem sempre a parte que se pode partir é a mesma. Com a lagartixa, como isso se dá na cauda (nome que os cientistas dão para qualquer rabo de animal), chamamos de autotomias caudal.

A quebra do rabo da lagartixa só acontece porque elas, por natureza, têm a cauda apta a quebrar. É assim: em alguns dos ossos que forma a cauda da lagartixa existe um ponto onde pode ocorrer um tipo de fratura. Caso ela faça uma força naquele ponto, o rabo se parte ali e se solta. Trata-se de um tipo de estratégia de defesa usada para momentos de perigo.

a) Você já viu algum animal que tem características parecidas com a lagartixa? Que classificação damos a eles?

b) O que é autotomia caudal?

c) Os animais que fazem autotomia só podem cortar a cauda?

d) O que é para o animal partir a cauda?

Atividade 3

Aves, gambás, gatos e cobras são alguns dos animais que gostam de comer lagartixas. Portanto, a primeira coisa que ela faz quando se sente ameaçada por um desses predadores é correr para algum abrigo e fugir deles. Se isso não der certo e o predador consegue alcançá-la e tenta capturá-la, a lagartixa simplesmente solta a cauda. Quando ela faz isso, o pedaço do rabo solta fica se mexendo de um lado para o outro por alguns segundos. Esse movimento do rabo atrai a atenção do predador, que fica olhando tentando pegar o pedaço saltitante da cauda. Com o predador distraído, a lagartixa aproveita para correr e salvar sua vida. É claro que nem sempre essa estratégia funciona, e muitas lagartixas acabam virando almoço de outros animais. Mas e depois? Será que ela fica com o rabo cotó para sempre ou a cauda cresce de novo? E, se crescer, pode quebrar novamente?

Complete as frases de acordo com o trecho lido

- a) São animais que gostam de comer lagartixa _____.
- b) Quando ela se sente ameaçada a primeira coisa que ela faz é _____.
- c) Se ela não consegue se livrar do predador ela _____.
- d) O pedaço do rabo solto fica _____.
- e) O que distraí os predadores é _____.

Atividade 4

Com o tempo, aquele pedaço de cauda vai crescendo de novo, se **regenerando**. Só que a nova cauda, depois de regenerada, não é mais a mesma. Seu inteiro não é mais feito de osso — porque as **vértebras** não se regeneram —, e sim de um outro tipo de tecido **cartilaginoso**, que não terá mais aqueles pontos de quebra. Além disso, o novo pedaço tem um tamanho menor que o espaço original. Se a lagartixa se meter em apuros e precisar soltar a cauda de novo, o corte só poderá acontecer naquele pedaço da cauda que sobrou quando ela escapou do predador da outra vez, porque lá ainda existem aqueles pontos que podem se quebrar. Ao fazer uma nova autotomia, ela perderá mais um pedaço da cauda verdadeira, além daquele pedaço que havia regenerado. Ou seja: a cada autotomia, o rabo da lagartixa será mais curto. Por isso, não devemos fazê-la

perder sua cauda à toa, só por brincadeira, pois tiraremos dela uma chance de usar essa estratégia com um predador de verdade e, com isso, salvar sua vida. Lembre-se: sempre que você encontrar uma lagartixa cotó ou com um rabinho muito pequeno, pode ter certeza de que ela escapou de ser o lanche de alguém.

- a) O que acontece se fazemos a lagartixa perder o rabo por brincadeira?

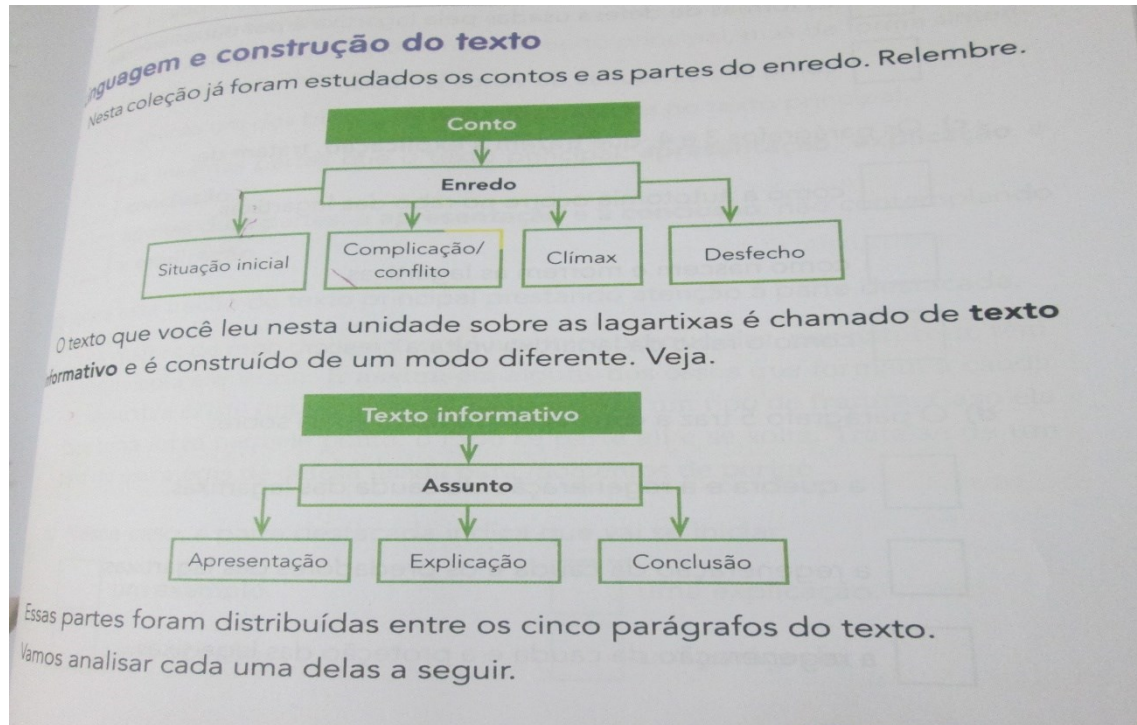
- b) Imagine que você está em casa com sua família e vê uma lagartixa cotó, explique com suas palavras o que pode ter acontecido.

O objetivo dessa atividade é alinhar com a introdução da unidade, o professor ao fazer a leitura da primeira imagem já ativa nos alunos alguns conhecimentos prévios e antecipa algumas hipóteses que os alunos vão verificar na leitura do texto. Ao se propor na última questão que o aluno fale o que aprendeu sobre o assunto do texto, ele sintetiza o que foi lido e aprendido, desta forma, a atividade deixa de ser meramente mecânica para uma atividade mais reflexiva, ele passa a ser coautor do que aprende.

As próximas atividades estão ligadas à Linguagem e construção do texto (FIG. 6), a proposta do material é válida, o erro ainda recai sobre a conceituação do gênero lido. Ao se propor a comparação entre os gêneros, mostra a preocupação da obra em identificar as características presentes em cada um, no entanto, faz-se apenas com um organograma e considera que todos os alunos tenham claramente a estrutura dos gêneros já consolidada.

Na prática do dia a dia, não é o que ocorre, muitos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental não conseguem perceber em sua totalidade a característica dos gêneros. Se a proposta é mostrar as diferenças, por que não trazer o texto e mostrar o que difere? Para isso, não é preciso trazer um texto de “20 páginas”, textos curtos podem servir de exemplo.

Figura 6 – Linguagem e construção do texto



Fonte: TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 149.

É importante que o professor faça uma distinção entre os gêneros textuais de forma lúdica. O organograma apresentado acima, além de simplificar e considerar que todos os estudantes sabem a estrutura do texto, desconsiderando que estamos falando de alunos que acabaram de ser alfabetizados, ainda traz não só o erro conceitual que abre a unidade, como apresenta equivocadamente a estrutura do artigo de divulgação científica. A seguir, temos um texto que poderá ser usado para exemplificar o gênero textual que já foi estudado.

O céu ameaça a terra.

Situação inicial

Meninos e meninas do povo ikolen-gavião, de Rondônia, sentam-se à noite ao redor da fogueira e olham o céu estrelado. Estão maravilhados, mas têm medo: um velho pajé acaba de contar como, antigamente, o céu quase esmagou a Terra.

Era muito antes dos avós dos avós dos meninos, era no começo dos tempos. A humanidade esteve por um fio: podia ser o fim do mundo. Nessa época, o céu ficava muito longe da Terra, mal dava para ver céu azul.

Complicação/conflito

Um dia, ouviu-se trovejar, com estrondo ensurdecedor. O céu começou a tremer e, bem devagarinho, foi caindo, caindo. Homens, mulheres e crianças mal conseguiam ficar em pé e fugiam apavorados para debaixo das árvores ou para dentro de tocas. Só coqueiros e mamoeiros seguravam o céu, servindo de esteios, impedindo-o de colar-se à Terra. Talvez as pessoas, apesar do medo, estivessem experimentando tocar o céu com as mãos...

Nisso, um menino de 5 anos pegou algumas penas de nambu, "mawir" na língua tupi-mondé dos índios ikolens, e fez flechas. Crianças dos ikolens não podem comer essa espécie de nambu, senão ficam aleijadas. Era um nambu redondinho, como a abóbada celeste.

O céu era duríssimo, mas o menino esperto atirou suas flechas adornadas com plumas de mawir. Espanto e alívio! A cada flechada do garotinho, o céu subia um bom pedaço. Foram três, até o céu ficar como é hoje.

Em muitos outros povos indígenas, do Brasil e do mundo, há narrativas parecidas ou diferentes sobre o mesmo assunto. Fazem-nos pensar por que céu e Terra estão separados agora... O povo tupari, de Rondônia, por exemplo, conta que era a árvore do amendoim que segurava o céu. (Bem antigamente, dizem, o amendoim crescia em árvore, em vez de ser planta rasteira.)

Clímax

Antes de o céu subir para bem longe, os ikolens podiam deixar a Terra e ir morar no alto. Iam sempre que ficavam aborrecidos com alguém, ou brigavam entre si, e subiam por uma escada de cipó. Gorá, o criador da humanidade, cansou de ver tanta gente indo embora e cortou o cipó, para a Terra não se esvaziar demais.

Desfecho



Fonte: Lenda contada por Betty Mindlin (2007).

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O 4º ANO DOS ANOS INICIAIS

Pensar em uma atividade de Língua Portuguesa para trabalhar a habilidade e o gênero requer que o profissional entenda não só o objetivo final da habilidade, bem como ter evidente a distinção entre os gêneros. No capítulo anterior, questioneei a forma como uma obra didática trabalhava o gênero de divulgação científica, pois a obra traz o texto, mas o conceitua de forma equivocada. Minha intenção, neste capítulo, é mostrar que é possível trabalhar o gênero da forma correta e evitar, assim, que os alunos cheguem ao final do 2º ciclo do Ensino Fundamental sem saber a distinção entre eles, com dificuldades, não só na escrita como também na leitura desse gênero textual.

Para a produção dessa atividade, pensei dois textos que abordam o mesmo assunto. Assim será possível ampliar o conhecimento linguístico e cultural dos alunos. A atividade foi preparada para os alunos do 4º do Ensino Fundamental 1. O primeiro texto pertence a uma revista científica e o segundo é uma tirinha. Começamos com as perguntas que se voltam para os conhecimentos prévios acerca do assunto.

ANTES DA LEITURA

Você sabe que toda vez que precisamos nos comunicar fazemos isso por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Assim sendo, cada comunicação requer um texto com uma forma diferente de se apresentar o que se quer dizer; para isso usamos os gêneros textuais. O texto que vamos ler traz as características de um animal que vive no mar, escrito pelo profissional que estuda a vida marinha, um biólogo, chamamos este texto de Artigo de divulgação científica.

- 1) Agora que você já sabe que vamos ler um Artigo de divulgação científica responda. De qual animal você imagina que vamos falar?
- 2) Por ser um Artigo de divulgação científica este texto é resultado de uma observação?

ANTES DA LEITURA

HABILIDADE: EF04LP19

Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

A sessão “Antes da leitura” é feita oralmente e tem como objetivo contextualizar o texto e o assunto para que o aluno possa ativar os conhecimentos prévios do que será cobrado.

Por que o caranguejo anda de lado?

Simple: porque é dessa forma que as juntas das suas patas se dobras. Ao serem flexionadas, as patas de um lado do corpo do caranguejo o puxam no sentido lateral e as do outro lado do corpo ajudam, empurrando o animal no mesmo sentido. “A movimentação das patas deles é mais eficiente lateralmente, porém os caranguejos também são capazes de andar para a frente, só que mais devagar”, diz o biólogo Sérgio Luiz de Siqueira Bueno, da Universidade de São Paulo (USP). Os caranguejos pertencem ao filo dos artrópodes — que reúne animais com patas articuladas — e à classe dos crustáceos, da qual também fazem parte os camarões. Eles têm cinco pares de patas, sendo que as duas da frente evoluíram para afiadas garras que são usadas para caçar e brigar com membros da mesma espécie. Outra curiosidade é que alguns deles, como o aratu, apesar de não conseguirem nadar, podem subir em árvores. Os caranguejos são considerados uma espécie de urubu do mar, pois adoram carniça e todo tipo de detrito. Os comedores de carniça são denominados detritívoros ou necrófagos, como as hienas, abutres e diabos da tasmânia. Muitos invertebrados, como vermes, besouros (da família Silphidae), também comem carniça e têm um importante papel na reciclagem de restos orgânicos animais.

Fonte: Texto adaptado. POR..., 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-o-caranguejo-anda-de-lado>-Publicado em 18 abr 2011, 18h53. Acesso em: 08 mar. 2021.

DURANTE A LEITURA

Responda:

- 1) De acordo com texto, qual é a resposta do título?
- 2) Explique de que forma o caranguejo consegue andar?
- 3) O caranguejo é comparado a uma ave, o que essa ave faz?
- 4) Qual o nome científico dado aos comedores de carniça? Qual é a importância desses animais para a natureza?
- 5) Marque (V) para verdadeiro ou (F) para falso nas afirmativas abaixo
 - () O caranguejo não consegue andar para frente.
 - () Todos os tipos de crustáceos conseguem nadar.
 - () Só os caranguejos, as hienas e os abutres são necrófagos.
 - () As garras que evoluíram funcionam como defesa do caranguejo.
- 6) Por ser um Artigo de divulgação científica, em que meio de circulação ele foi divulgado?
- 7) Para que público esse texto é produzido?

DURANTE A LEITURA

A ideia é levar ao aluno a compreender o tema/assunto e como esse assunto é desenvolvido no texto.

O importante não é que o aluno aprenda a distinção completa entre os gêneros, mas que ele já reconheça a forma e o tratamento dado as informações nesse tipo de texto.

Nas questões de 1 a 3, são perguntas de localização.

Na questão 4 e 5, perguntas de informação implícita.

Nas questões 5 a 8, são cobrados a situação comunicativa do texto.

Na pergunta 9 a ordem que as informações são apresentadas no texto.

- 8) O que você imagina que o biólogo fez para conseguir essas informações?
- 9) Você percebeu que o texto consegue responder à pergunta do título, enumere de 1 a 3 a ordem em que as informações foram aparecendo no texto.
- () Os caranguejos pertencem ao filo dos artrópodes – que reúnem animais com patas articuladas.
- () Os caranguejos são considerados uma espécie de urubu do mar, pois adoram carniça e todo tipo de detrito.
- () “A movimentação das patas deles é mais eficiente lateralmente, porém os caranguejos também são capazes de andar para a frente, só que mais devagar”
- () Outra curiosidade é que alguns deles, como o aratu, apesar de não conseguirem nadar, podem subir em árvores.

DEPOIS DA LEITURA

Leia a tirinha a seguir.

A sessão “Depois da leitura” tem como objetivo usar o assunto em um outro gênero, nesta atividade foi escolhida uma tirinha da Mafalda que faz uma crítica ao futuro.



Você viu que estamos falando de caranguejo, mas agora em um outro gênero que é a tirinha. Na tirinha nós temos a imagem, os quadros e as falas nos balões.

DEPOIS DA LEITURA

1) Escreva o que a personagem Mafalda faz em cada quadro.
Quadro 1

Quadro 2

Quadro 3

Quadro 4

- 2) A Mafalda acredita que o caranguejo está andando para trás, de acordo com o texto que foi lido, ela está correta? Explique sua resposta?
- 3) No dito popular uma pessoa sem futuro é alguém que “anda para trás”, a Mafalda está certa ao considerar o caranguejo sem futuro?
- 4) No último quadro ela percebe algo além da forma como caranguejo anda. O que você acha que ela percebeu?

Para conhecer mais sobre a personagem Mafalda, acesse o link: <https://vejasp.abril.com.br/blog/arte-ao-redor/15-tirinhas-mafalda-quino/>.

Na pergunta 1, o objetivo é que o aluno, ao descrever o que vê no quadro, possa ampliar sua leitura, sistematizando o que leu por meio da imagem e do verbal.

Na pergunta 2, o objetivo é que ele faça a relação entre o que leu no artigo científico e no que é do senso comum.

Na pergunta 3, o objetivo é relacionar a forma de andar do caranguejo com a expressão “sem futuro”, levando o aluno a perceber que a categorização depende de vários fatores.

Na pergunta 4, há a inferência em que o aluno é levado a sistematizar o que se espera de “um futuro”, e o que o caranguejo talvez tenha visto e não gostado.

Pela proposta apresentada, percebemos que o trabalho com o gênero Artigo de divulgação científica é produtivo, quando esse objeto de ensino é articulado as teorias da linguagem. E, para isso, é preciso que o professor dos anos finais tenha a formação adequada para produzir o seu próprio material ou fazer os devidos ajustes nas atividades propostas pelo livro didático.

5 CONCLUSÃO

Assumir o ensino de Língua materna por meio dos gêneros textuais é um desafio enorme para o professor, porque é preciso que ele tenha em mente que esse objeto de ensino é plástico e mutável, e necessita que o profissional tenha uma formação adequada para lidar com o texto.

Percebi, com este estudo, que o material didático que chega até as escolas está pouco adequado ao ensino com gêneros, principalmente aqueles que circulam no campo das práticas de estudo e pesquisa. Observei que existe um problema conceitual que acarreta uma defasagem aos alunos no final do 2º ciclo do Ensino Fundamental, já que eles passam dois anos usando o mesmo conceito. A análise mostrou que é possível desenvolver atividades que trabalhem com o texto de forma mais proativa, sem mecanização, como foi proposto no Capítulo 4 deste estudo.

É importante que se faça mais pesquisas de campo e de prática para revelar o verdadeiro problema na formação inicial dos alunos, pois muitos chegam ao final do 2º ciclo do Ensino Fundamental com uma deficiência leitora muito grande. O que dificulta o desenvolvimento do discente até o final da educação básica.

Os governantes precisam desenvolver políticas públicas que ampliem as formações oferecidas ao professor do Ensino Fundamental 1 na graduação e na formação continuada. É necessário também que o Ministério da Educação e os sistemas de ensino reorganizem a forma como as escolas distribuem as aulas, para que o professor especialista possa atuar a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Benedita. Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de pedagogia. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 84-102, abr. 2011. Disponível em: <periódicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro rápido, 2014.

ASSIS, Tatiane. 15 Tirinhas Mafalda Quino. Veja São Paulo, 30/09/2020. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/arte-ao-redor/15-tirinhas-mafalda-quino/>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Brasil no Pisa 2018. Versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/publicações/institucionais/avaliações e exames da educação básica/relatório brasil no pisa 2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicações/institucionais/avaliações_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf)> Acesso em 15 ago. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DIEB, Messias. Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **A leitura na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez.- 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Saberes docentes para análise e uso do livro didático em Língua Portuguesa: as relações necessárias entre produção e uso do livro didático na prática docente. **Duc in Altum** (Muriaé), v. 11, p. 15-23, 2011.

MINDLIN, Betty. O céu ameaça a terra. Nova Escola, 01-abr.-2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3165/o-ceu-ameaca-a-terra>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTIAGO, Leilane Nogueira; LIMA NETO, Vicente de. A BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa. LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Org.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

POR que o caranguejo anda de lado. Mundo estranho. Super Interessante. 18/04/2011. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-o-caranguejo-anda-de-lado->>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua portuguesa**. 4º Ano. Ensino fundamental, anos iniciais. 3.ed. São Paulo: Ática, 2017.