



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



CRISTIANE DA CRUZ SANTOS

**O USO DOS DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB COMO
PARÂMETRO PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL: DO
DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO**

PAU DOS FERROS
2016

CRISTIANE DA CRUZ SANTOS

**O USO DOS DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB COMO
PARÂMETRO PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL: DO
DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional–Profletras, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Maria Nascimento

PAU DOS FERROS
2016

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237u Santos, Cristiane da Cruz.
O uso dos descritores da língua portuguesa do SAEB como parâmetro
para avaliação textual: do diagnóstico à intervenção / Cristiane da Cruz
Santos - 2016.
165 p.

Orientadora: Débora Maria do Nascimento.

Coorientadora: .

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede Nacional
PROFLETRAS / Pau dos Ferros , RN, 2016.

1. Avaliação . 2. Compreensão Textual. 3. Descritores. 4. Leitura. I.
Nascimento, Débora Maria do , orient. II. Título.

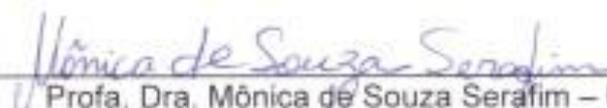
A dissertação **O uso dos descritores da Língua Portuguesa do Saeb como parâmetro para avaliação da compreensão textual: do diagnóstico à intervenção**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 05 de dezembro de 2016.

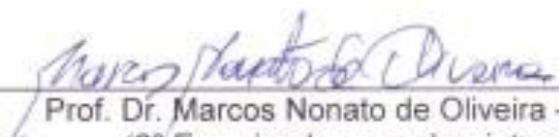
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Debora Maria do Nascimento – UERN
(Presidente)



Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim – UFC
(1º Examinador- membro externo)



Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira – UERN
(2º Examinador- membro interno)

Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio – UERN
(Membro Suplente)

PAU DOS FERROS

2016

*A meu filho Matheus, melhor parte
de mim.*

*A meu marido Fábio, pelo
companheirismo, incentivo e apoio
incondicionais em todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de várias pessoas a quem presto meus agradecimentos.

A minha família, marido, filho, cunhadas, cunhados e irmãos pelo apoio e palavras de incentivo. Em especial ao irmão Vladeirton, pelas inúmeras madrugadas em que me levou ao encontro dos colegas de viagem rumo a Pau dos Ferros.

Aos amigos, que tão bem compreenderam os momentos mais difíceis e perdoaram as ausências, dando sempre o conforto e o encorajamento que eu precisava.

À professora Débora Nascimento, minha orientadora, por ter acreditado nesta pesquisa desde o início, por todo o apoio e estímulo durante a caminhada e, principalmente por me guiar com suas contribuições e ensinamentos, e me fazer crer que somos parte da luta por uma educação de qualidade.

À banca examinadora, formada pela professora Lúcia Sampaio e professora Mônica Serafim, que na ocasião da qualificação, deram contribuições valiosas para o andamento da pesquisa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras de Pau dos Ferros, pelos significativos ensinamentos que nos ajudaram a refletir sobre nossas práticas e a construir novos conhecimentos.

Aos colegas do Profletras, pela amizade e apoio, em especial às amigas Núbia e Ana Rosa, companheiras de idas e vindas a Pau dos Ferros, sempre regadas de muitos risos e cumplicidade.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática da avaliação da compreensão de texto com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Avaliações Nacionais, sob a responsabilidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), têm revelado um baixo desempenho dos estudantes no que tange à compreensão leitora. Esta pesquisa propôs-se a verificar se um trabalho sistemático com atividades fundamentadas em estratégias de leitura específicas resultaria em avanço na competência em compreensão textual. Para tanto, são apresentadas concepções de aquisição da linguagem, leitura e avaliação, com o apoio teórico de Vigotsky, Kleiman, Koch, Solé, Hoffmann, Luckesi, dentre outros. Foi realizado um diagnóstico, num primeiro momento, acerca das habilidades e competências em que alunos demonstravam mais dificuldades através de um instrumento para avaliação elaborado com base nos descritores da Matriz de Referência do Saeb. Os resultados do diagnóstico revelaram que algumas habilidades estão mais consolidadas e outras apresentam maiores entraves. Após a etapa diagnóstica, foram selecionados dois descritores, para serem explorados na etapa de intervenção, que tratam da identificação da tese de um texto e da associação desta com os argumentos utilizados para defendê-la (descritores 7 e 8, respectivamente). Na etapa de intervenção foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática de 10 aulas, foram usadas estratégias diversificadas para que os alunos construíssem os conceitos de tese e argumentos e pudessem reconhecer esses elementos no texto escrito. Ao final da sequência didática, dois novos instrumentos de avaliação foram aplicados e analisados de maneira tanto qualitativa, quanto quantitativa, configurando este estudo como uma pesquisa-ação com método misto de análise de dados. A associação dos dados qualitativos e quantitativos construídos na etapa pós-intervenção certificaram o progresso que foi observado durante a aplicação da sequência didática, tendo ficado evidente no discurso da maioria dos participantes a apreensão dos termos tese e argumento nas atividades subjetivas e na realização de questionário objetivo. Dessa forma, a análise dos dados da etapa pós-interventiva demonstrou que, em comparação ao diagnóstico inicial, os alunos demonstraram um avanço considerável na compreensão de textos envolvendo as habilidades e competências analisadas.

Palavras-chave: Avaliação. Compreensão Textual. Descritores. Leitura.

ABSTRACT

This research approaches the theme of evaluation of text comprehension with students from the 9th grade in Elementary School. National Evaluation tests, under the responsibility of *Evaluation System of Basic Education* (Saeb), have unveiled the students' low performance regarding the reading comprehension competence. Therefore, conceptions of language acquisition, reading and evaluation were discussed, with theoretical framework of Vigotsky, Kleiman, Koch, Solé, Hoffmann, Luckesi, among others. This research aims to verify if a systematic work with activities based in specific reading strategies would result in advanced comprehension competences. A diagnosis test was conducted, as a first step, to investigate the abilities and competencies in which the students demonstrated more difficulties through an assessment instrument based on Saeb *Portuguese Standards for Language Learning* and their Performance Descriptors. The results unveiled that some of the abilities were consolidated while others presented difficulties. After the diagnosis test, two performance descriptors were selected: one deals with establishing of the thesis in a text and the other is related to its association with the arguments used to support the thesis, descriptors 7 and 8, respectively. On the stage of intervention, an instructional sequence with 10 meetings was developed and held in the classroom in which diversified strategies were developed so that the students could build the concepts of thesis and arguments and could recognize these elements in written texts. By the end of the instructional sequence, two new evaluation instruments were applied and analyzed qualitatively and quantitatively, setting this study up in a research action with mixed method of data analysis. The association of qualitative and quantitative data confirmed the progress made during the implementation of the instructional sequence. The comprehension of the terms thesis and argument in the subjective and objective questionnaires was clearly observed for most of the participants. As a result, the data analysis in the post-intervention stage showed that, in comparison to the initial diagnosis, the students demonstrated considerable progress on the text comprehension and competencies skills analyzed.

Keywords: Evaluation. Text Comprehension. Performance Descriptors. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Exemplo de item com elementos destacados.....	38
FIGURA 2	Modelo gráfico da estratégia exploratória sequencial	61
GRÁFICO 1	Percentual de Acertos para o Descritor 7	99
GRÁFICO 2	Percentual de Acertos para o Descritor 8	99
GRÁFICO 3	Índices Percentuais de Acerto por Descritor	100
GRÁFICO 4	Quantidade Total de Acertos por aluno	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Tópicos, descritores e habilidades e competências	43
TABELA 2	Tópicos, descritores e itens da Avaliação Diagnóstica.....	64
TABELA 3	Descritores com maiores índices de erros	66

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Aluno
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
D	Descritor
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P	Professor
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação básica
SD	Sequência Didática
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA	19
2.1 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL	19
2.2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	22
2.3 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO	24
2.4 O TEXTO NA ESCOLA.....	27
3 A AVALIAÇÃO COMO COMPONENTE DA PRÁTICA DOCENTE.....	30
3.1 UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	30
3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	32
3.3 A AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	35
3.4 A ELABORAÇÃO DE ITENS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	37
3.4.1 A Teoria Clássica e a Teoria de Resposta ao Item	39
3.4.2 A Matriz de Referência e os Descritores da Língua Portuguesa.....	41
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	48
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	49
4.2.1 Campo de pesquisa	49
4.2.2 Sujeitos colaboradores	50
4.2.3 Instrumentos de construção de dados.....	52
4.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – A SD	54
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	58
5 A LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: A COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	63
5.1 O DIAGNÓSTICO E A SELEÇÃO DOS DESCRITORES PARA INTERVENÇÃO.....	63
5.2 PERCEPÇÕES INICIAIS: TESE E ARGUMENTO.....	69
5.3 A CONSTRUÇÃO DE TESES E ARGUMENTOS NUMA PROPOSTA PARA ALÉM DO TEXTO	83
5.4 CONSOLIDAÇÃO E NOVAS PERCEPÇÕES SOBRE TESE E ARGUMENTO	87
5.4.1 Uma análise qualitativa dos resultados pós-intervenção	89
5.4.2 O que os dados quantitativos nos apontam.....	98

5.5 ASSOCIANDO RESULTADOS: UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	112
ANEXOS	148

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa tem como base as dificuldades de leitura observadas nos alunos do Ensino Fundamental, no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa. Concebemos que a compreensão leitora não se restringe a atividades de decodificação através de questionamentos do texto, e sim que se trata de uma forma de agir e interagir sobre o mundo dentro de uma cultura e de uma sociedade. Além disso, não se restringe ao contexto escolar, está presente em diversos contextos. O leitor competente constrói o significado do texto dependendo de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca do tema, da familiaridade com determinado gênero, além de seus objetivos de interação com a sociedade.

Nesse contexto, a escola exerce papel fundamental, pois é ela a principal instituição responsável pelo desenvolvimento do processo de leitura. Entendemos, portanto que o professor deve conhecer profundamente as estratégias de leitura que abrangem as diversas habilidades necessárias para a compreensão de um texto para que, assim, possa exercer efetivamente seu papel de mediador desse processo.

A leitura, então, é a produção de sentidos. Portanto, cabe em especial à escola oportunizar condições aos alunos de se tornarem leitores críticos, pois é através da leitura que se tem acesso ao conhecimento de diferentes áreas do saber, devendo ela ser trabalhada por todos os profissionais da educação.

Sabe-se que o livro didático é, por muitas vezes, o único norteador de leituras realizadas pelos alunos em sala de aula, e muito se vem pesquisando a respeito do papel que ele exerce no processo de ensino-aprendizagem. Não são raras as críticas que a elaboração dos livros didáticos vem recebendo acerca da criatividade, da superficialidade dos assuntos abordados, da falta de contextualização e da valorização cotidiano dos alunos. Desse modo, cabe a nós, professores, nos munirmos de estratégias que venham complementar o trabalho em sala de aula em função da formação de nossos alunos como leitores proficientes e críticos, que participam ativamente da sociedade.

Ao longo da nossa prática pedagógica em sala de aula de escolas de Ensino Fundamental constatamos que, em sua maioria, os alunos não interagem com a leitura com desejável proficiência. Todas as dificuldades dos estudantes em ler, atribuir sentidos ao texto, produzir inferências e interagir com ele nos causam grandes preocupações, pois elas interferem diretamente em como eles interagem no mundo ao seu redor, sem reflexão, sem crítica.

Tivemos também a oportunidade de participar e refletir sobre os processos de avaliação que ocorrem na escola. A avaliação interna, realizada pelos próprios professores e voltada para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, deve ocorrer de forma processual e contínua. A avaliação externa, cujos objetivos principais são diagnóstico e acompanhamento da qualidade da educação e, conseqüente, a formulação de políticas públicas na educação básica, ocorre de maneira sistemática em todo o sistema educacional do país. Segundo Luckesi (2011, p.13), a avaliação "não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados". Ou seja, ambos os processos de avaliação se complementam, visto que não podem ser separados do ato pedagógico, e sim complementados com os atos de planejar e executar.

Nas avaliações de larga escala, os itens (denominação de cada questão que compõe a prova) de Língua Portuguesa são elaborados com base em competências e habilidades de cada área e nível de conhecimento e elas são definidas através de um estudo do que deve ser avaliado em cada etapa de aprendizagem. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) servem de embasamento para a definição dessas habilidades. Apesar da Matriz de Referência ser um referencial curricular das habilidades e competências esperadas dos alunos, esta não deve ser tomada como o conteúdo curricular. O que ocorre, de fato, é um recorte com base no que é possível aferir por meio do instrumento de medida utilizado, e que ao mesmo tempo seja representativo dos currículos escolares vigentes no Brasil.

A matriz é, portanto, uma referência para a elaboração dos itens que compõem cada prova e é constituída por um conjunto de descritores que, por sua vez, contemplam dois aspectos básicos das práticas de leitura: o domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros e o domínio de recursos linguísticos-discursivos na construção de gêneros.

A presente investigação surge da constatação das dificuldades pelas quais nossos alunos passam no processo de aquisição da leitura proficiente. Verificamos que, ao longo dos anos, pouco avanço pôde ser percebido, tanto nos resultados das avaliações em larga escala aplicadas em nossa escola, como no processo de avaliação interna da leitura durante as aulas de língua portuguesa.

Essas dificuldades não se limitam ao nosso contexto e podem ser constatadas pelos resultados apresentados em exames de avaliação por todo o Brasil. Segundo índices do último exame aplicado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2012, o

Brasil ocupa ainda as últimas posições no que se refere ao desempenho em leitura, tendo ficado em 55º lugar dos 65 países participantes¹.

Isso significa que a maior parte dos nossos alunos tem dificuldades de usar a leitura como fonte de conhecimento, conseguindo apenas desenvolver tarefas básicas como localizar informações explícitas no texto ou identificar seu tema principal. Em estudo aprofundado dos resultados desse programa, Araújo e Luzio (2005, p.43) afirmam que "as médias do Brasil estão abaixo do que seria aceitável; a mesma conclusão se aplica às Regiões e aos Estados." Ainda destacam que o déficit de aprendizagem se acumula ao longo do fluxo escolar, desde a Alfabetização até o Ensino Médio.

No âmbito nacional, alguns testes de avaliação em larga escala também são aplicados, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Especificamente no estado do Ceará, é aplicado desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), este avalia as competências e habilidades de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados identificam o nível de proficiência e a evolução dos alunos nessas áreas e, lamentavelmente, os índices da cidade de Fortaleza ainda não são favoráveis, tendo em vista que um número quase insignificante de alunos está no nível considerado adequado pelo Padrão de Desempenho Estudantil.

Ao longo de nossa pesquisa, teceremos considerações no que tange à função que essas avaliações deveriam assumir para a efetiva melhoria da qualidade do sistema de educação como um todo, entretanto, elas fazem parte do sistema administrativo de avaliação como um diagnóstico da qualidade de ensino no país. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de avançar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em especial no tocante à leitura, desde a etapa da alfabetização até o final da educação básica. Assim, o ensino da língua portuguesa configura peça fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras necessárias a todos os estudantes e, desse modo, deve garantir o pleno letramento dos mesmos.

Tomamos como exemplo os resultados do SPAECE entre 2008 e 2013 da Escola Municipal na cidade de Fortaleza, onde atuamos como professora de Língua Portuguesa desde 2010, espaço onde a pesquisa se desenvolve. Esses resultados variam em média entre **235 a 243**

¹ Dados obtidos no endereço eletrônico

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>
Acesso em 17/01/2015

pontos², em uma escala de 0 a 500 pontos, onde até 200 pontos o padrão é considerado muito crítico, de 200 a 250 pontos é considerado crítico, de 250 a 300 pontos é intermediário e, finalmente, acima de 300 pontos o padrão é adequado. Como observamos nos resultados apresentados, até a última avaliação, a escola se enquadra no padrão crítico, apesar do discreto avanço em pontos a cada ano.

Assim, nossa problemática se enquadra no baixo rendimento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em atividades de compreensão e interpretação textual, incluindo as avaliações de larga escala aplicadas na escola. Esses resultados insatisfatórios que ano a ano se repetem suscitaram o interesse em desenvolver este estudo.

Muitas pesquisas têm sido encaminhadas no que tange à investigação das habilidades e competências leitoras dos alunos, bem como aos processos de avaliação pelos quais passam no contexto escolar. Rodrigues (2013), implementou uma investigação em sua dissertação de mestrado intitulada *Avaliando a avaliação: os documentos orientadores do Ensino Médio e as provas de compreensão leitora – ENEM, SAEB e PISA*, em que analisa os instrumentos avaliativos utilizados pelo governo federal representados por esses testes. A autora objetivou confrontar as matrizes de referência dessas avaliações com os próprios testes, a fim de verificar se neles, de fato, estavam contempladas as habilidades e competências necessárias ao desempenho acadêmico. As concepções de leitura, texto, letramento e gênero textual foram contempladas no estudo que concluiu que os pressupostos teóricos dos documentos analisados estão em consonância com os estudos mais recentes da Linguística.

Ainda tendo como base uma das avaliações do Saeb, especificamente a Prova Brasil, e as políticas públicas educacionais, Oliveira (2011) investigou, em sua dissertação de mestrado intitulada *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*, de que forma a divulgação dos resultados impactou o planejamento de ações da Secretaria do Estado e como se articularam gestores e professores com esses resultados. A pesquisa, do tipo exploratória com análise documental, concluiu que a avaliação em estudo ainda não se tornou subsídio para a implementação de novas ações e que a divulgação dos resultados em *rankings* das melhores e piores escolas gera críticas entre gestores e professores, dentre outras constatações.

Ressaltamos as expressivas contribuições dessas e de tantas outras pesquisas direcionadas à área da avaliação da compreensão leitora, tanto pelas discussões aprofundadas acerca dos aportes teóricos que envolvem esses campos de estudo, quanto pelas diversificadas

² Resultados obtidos em pesquisa ao endereço eletrônico <<http://www.spaece.caedufjf.net/resultados/resultados-antiores/resultados-por-escola/>>. Acesso em 24 de janeiro de 2015

metodologias aplicadas às investigações, fazendo-se compreender o papel da avaliação no contexto escolar.

Na perspectiva de particularizar nosso estudo, acreditamos preencher algumas lacunas observadas nos trabalhos mencionados ao tratarmos da intervenção, propriamente. Destacamos o método pesquisa-ação estabelecido por se configurar bastante pertinente à finalidade a que ele se propõe, tendo em vista o caráter empírico da sala de aula. Compreendemos nossa pesquisa como um processo cíclico, em que um problema é identificado, ações são planejadas e executadas, e em seguida avaliadas, para que o ciclo recomece com a retomada da prática ou com novos desafios. Nesse sentido, além da fundamentação teórica que nos acompanha nas etapas do trabalho, implementamos e analisamos os efeitos de uma intervenção com a finalidade de desenvolver habilidades.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar quais habilidades e competências relacionadas à leitura e compreensão textual desencadeiam maiores dificuldades entre os alunos e investir em estratégias que diminuam essas dificuldades. Os descritores, por sua vez, especificam as habilidades e competências esperadas a cada período letivo e podem oferecer dados aos professores que servirão de base para as intervenções necessárias.

Para orientar nossa investigação, temos como questão principal: o trabalho sistemático com os descritores da língua portuguesa em sala de aula pode trazer avanço nos resultados em compreensão textual nas avaliações internas? Partindo desse questionamento, outras questões complementares surgem no nosso trabalho: em quais habilidades e competências nossos alunos apresentam maiores dificuldades? De que forma as sequências didáticas elaboradas com base nos descritores podem trazer avanço para a formação de leitores mais proficientes?

Desse modo, traçamos como objetivo geral analisar o desenvolvimento dos alunos em compreensão e interpretação textual a partir do trabalho sistemático com atividades de leitura e compreensão textual baseadas nos descritores da língua portuguesa do Saeb e suas implicações nas avaliações internas. A partir desse objetivo geral, delineamos alguns objetivos específicos: 1) diagnosticar em quais descritores da Língua Portuguesa os alunos apresentam maiores dificuldades; 2) desenvolver as habilidades e competências em compreensão textual referentes a esses descritores através de sequências didáticas; 3) analisar o processo de desenvolvimento do desempenho e da compreensão textual dos alunos nas avaliações internas.

O presente estudo propõe-se a apresentar, após a etapa diagnóstica, um roteiro de atividades orientadas a serem desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa, ou seja, uma sequência didática, a fim de ampliar a competência leitora dos alunos considerando a perspectiva macrotextual e microtextual. Aliado a isso, a pesquisa representa uma efetiva

colaboração aos professores da área, visto que analisa detalhadamente cada descritor da Língua Portuguesa da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o impacto deles no desempenho dos alunos.

A Matriz de Referência dos descritores da Língua Portuguesa, como uma ferramenta pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental, pode servir de recurso para uma investigação de quais competências e habilidades relacionadas à leitura são mais complexas para os alunos e quais estratégias se revelam mais eficientes na diminuição dessas dificuldades. O presente estudo está estruturado em seis capítulos.

O primeiro constitui a Introdução, na qual estabelecemos os principais aspectos que norteiam a pesquisa como a contextualização, os objetivos, a problemática, além de discorrer a respeito da relevância do estudo para a prática docente.

No segundo capítulo, discutimos a formação do leitor crítico na escola, apresentando primeiramente um breve panorama da situação leitora no Brasil com dados de pesquisas reconhecidas amplamente no cenário nacional. Em seguida, discutimos sobre aprendizagem da língua materna e os preceitos de formação do leitor com embasamento nas concepções de Vigotsky (2000, 2001). Logo após, apresentamos as concepções de leitura e compreensão textual atualmente discutidas e defendidas por autores como Solé (1998), Koch e Elias (2006, 2016), Koch (2007), Kleiman (2002, 2013), Marcuschi (2005), dentre outros. Além de abordarmos o papel da leitura e compreensão textual na escola.

No terceiro capítulo, focalizamos os pressupostos referentes ao processo de avaliação, trazendo um debate sobre o papel da avaliação escolar, bem como um panorama da situação no Brasil no quesito da avaliação de amplitude nacional. Para tanto, nos apoiamos, dentre outros, nos conceitos de Luckesi (2011) e Hoffmann (2014). Além disso, trazemos uma visão geral a respeito da Teoria Clássica dos Testes e da Teoria de Resposta ao Item, amplamente utilizadas na elaboração de instrumentos que fazem parte do processo de avaliação. Por fim, detalhamos a Matriz de Referência utilizada como suporte para a pesquisa, além das habilidades e competências por ela descritas como fundamentais para a etapa de ensino em análise.

O quarto capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa, à contextualização, ao método e ao processo de construção de dados para a formação do *corpus*. Neste capítulo, apresentamos a proposta de intervenção em detalhes, demonstrando a adaptação feita da proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) para um plano voltado à leitura e compreensão. Finalmente, demonstramos os procedimentos de análise dos dados estabelecidos em nossa pesquisa.

No quinto capítulo, trazemos a análise dos dados construídos na etapa diagnóstica da pesquisa, apresentando os resultados do teste de sondagem e estabelecendo os critérios de seleção dos descritores priorizados na etapa interventiva. Em seguida, analisamos os dados referentes a algumas das atividades da etapa de intervenção que consideramos mais relevantes. Além disso, dedicamos duas subseções deste capítulo às análises qualitativa e quantitativa das atividades pós-intervenção que constituíram propriamente o *corpus*. Por último, fazemos uma associação e interpretação dos dados analisados qualitativa e quantitativamente, buscando compreender até ponto puderam ser observados avanços na compreensão de textos dos alunos.

Por fim, no sexto e último capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca dos pontos principais da pesquisa e refletimos sobre as implicações pedagógicas dela para a formação do leitor crítico nas escolas de ensino fundamental.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA

Com o propósito de fundamentar nosso estudo, damos início a este capítulo apresentando alguns dados de pesquisas amplamente reconhecidas a respeito dos níveis de proficiência e o perfil dos leitores brasileiros. Buscamos, desse modo, alimentar um debate sobre a qualidade do sistema público de educação que deve garantir ao aluno, não só o direito do acesso à educação, mas especialmente o direito de aprender na escola ao longo de toda a sua vida.

Abordamos ainda a discussão sobre a competência leitora na formação de um leitor crítico na sociedade como sujeito culturalmente ativo nela. Para tanto, contemplamos as concepções de leitura desenvolvidas ao longo dos estudos linguísticos e no decorrer da história a fim de ratificar o uso da língua como prática social e fomentar a discussão sobre o ensino da língua portuguesa no espaço escolar. Assim, procuramos nos embasar teoricamente a respeito das concepções e realidade que cercam o ensino da leitura no Brasil, para a posterior discussão sobre as habilidades e competências leitoras problematizadas pelos descritores da língua portuguesa.

2.1 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL

Em se tratando de leitura, muitos esforços ainda são necessários com o intuito de criar condições para que cada brasileiro seja capaz de atuar crítica e reflexivamente como cidadãos no contexto em que estão inseridos. Pesquisas a respeito do processo de leitura e compreensão do texto, como as que descrevemos a seguir, têm encaminhado estudos que trazem à tona a reflexão sobre a importância do ato de ler para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011)³ avalia os níveis de alfabetismo da população brasileira e reforça a necessidade de investimento na qualidade do ensino para avançar nos níveis de alfabetização funcional.

Os dados do Inaf relativos à última década demonstram que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance de níveis mais altos, que são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos, a quem se assegura o acesso pelo menos ao ensino fundamental completo. (INAF, 2011, p. 23)

³ Disponível em <http://www.ipm.org.br>. Acesso em 03/04/2016.

O INAF se utiliza de uma metodologia baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) que, por meio de uma análise dos dados disponíveis, possibilita a criação de uma escala de alfabetismo, considerando as habilidades de leitura e escrita (letramento) e de matemática. Os últimos resultados, no entanto, indicam que na última década o percentual da população cujo nível de alfabetização pode ser considerado pleno ainda persiste em cerca de apenas 25%.

O Instituto Pró-livro, que desde 2001 investiga o perfil dos leitores brasileiros através da pesquisa Retratos da Leitura, aponta que os resultados do Brasil ainda são preocupantes, pois nossos níveis de letramento e habilidades leitoras são muito inferiores à média de outros países em desenvolvimento. Segundo a pesquisa, dentre outros dados reveladores, cerca de 40% dos entrevistados da última edição (2011) declaram não gostar de ler porque apresentam alguma dificuldade de compreensão⁴.

Ao constatar que cerca de 40% dos entrevistados, nessa edição da pesquisa, informaram que não gostam de ler porque apresentam alguma dificuldade para fazê-lo (leem devagar; não compreendem o que leem; não tem paciência ou são analfabetos), descobrimos que esses brasileiros, que representam quase 40% da população (70 milhões de pessoas), não dispõem de habilidades essenciais para se tornarem leitores. Esse número representa 85,4% do total de não-leitores (88,2 milhões). (FAILLA, 2012, p. 51)

Significa dizer que as habilidades de compreensão que desempenham papel essencial no aprendizado da leitura e, conseqüentemente na leitura por deleite, não parecem progredir ao passo que o nível de escolaridade progride. Tarefas que levam em conta dedução de sentidos, identificação de um tema, reconhecimento de efeitos de ironia e de humor, por exemplo, ainda geram obstáculos na compreensão.

Todos esses dados nos indicam o alto grau de dificuldade em compreensão leitora que grande parte da população apresenta e suscitam debates acerca das medidas imprescindíveis para o avanço de todas as habilidades necessárias para a compreensão de textos em qualquer área de conhecimento. Na tentativa de suprir a necessidade de uma sociedade erradicada de analfabetismo, surgem políticas públicas educacionais que fomentam, em especial, a leitura na Educação Básica. A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB)⁵ apresentou a proposta do ensino como direito universal e do acesso e permanência na escola, como afirma o artigo 1º da lei “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

⁴ Disponível em <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em 03/04/2016

⁵ Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697047/artigo-2-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 03/04/2016.

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, p.1).

Esse contexto deu início à implementação de diversas medidas a fim de regulamentar e orientar os planos para o ensino no país, como os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros. Em estudo aprofundado acerca dos documentos oficiais e do reflexo dessas políticas na educação, Araújo e Barbosa (2015) revelam que, embora concretizada oficialmente, a implantação dos planos e programas de incentivo à leitura criada pelo Ministério da Educação demanda tempo para que os efeitos sejam consistentes.

É evidente que o baixo índice de leitura está associado à marginalização e à discriminação do processo de formação de leitores presente desde o período colonial na sociedade brasileira. Por esses baixos indicativos de desempenho em leitura, é possível perceber que, mesmo diante da tentativa de democratização do acesso à escola, pelo que vem passando o sistema educacional no Brasil, e das mudanças teórico-metodológicas [...], o desenvolvimento de práticas de leitura tem se revelado pouco eficiente no contexto escolar (ARAÚJO; BARBOSA, 2015, p. 78).

Compreendemos que as políticas de responsabilidade do Estado são de extrema relevância para que se tenha a garantia do amparo legal do direito à educação e a estruturação do sistema como um todo. Barbosa e Noronha (2014, p. 25) ratificam esse entendimento, em um estudo sobre as políticas públicas de leitura no Brasil, quando consideram que, por melhores que sejam as intenções da sociedade civil em se mobilizar e criar programas e projetos voltados à leitura, a responsabilidade maior deve ser do Estado. As autoras afirmam que essa responsabilidade não deve ser minimizada. “O que é necessário é exatamente o oposto: que o fomento à leitura se firme como compromisso acima dos programas de governo e com peso de política estatal, sob força da lei”.

E, muito embora sejam evidentes os avanços da escolarização nas últimas décadas em virtude das medidas lançadas para o acesso e a permanência na educação básica e superior, vivenciamos atualmente um momento de instabilidade, em que novas medidas que limitam os investimentos em setores básicos da sociedade alteram significativamente a configuração de segmentos da educação, parecem vir na contramão da erradicação das desigualdades, segundo diversos especialistas nas áreas.

Vale ressaltar que, ainda se todos os esforços governamentais fossem direcionados à qualidade da educação, cabe ao professor, em primeira instância, refletir sobre seu planejamento e o fazer pedagógico. Um dos primeiros passos, ao nosso ver, seria o estudo mais aprofundado sobre a construção do conhecimento e, mais especificamente, aos professores de

língua portuguesa, sobre o papel da leitura nesse processo de construção. Discutiremos mais adiante alguns pressupostos acerca da aquisição da linguagem e das abordagens de leitura amplamente discutidas nos estudos da área.

2.2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Acreditamos ser fundamental a discussão acerca das teorias interacionistas da aprendizagem para embasarmos nossos estudos sobre a aquisição da linguagem e, por conseguinte, compreendermos os processos cognitivos necessários ao processamento de um texto, escrito ou oral. Para tanto, nos empenhamos em buscar nas teorias de Vigotsky (2001) a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

De modo sumário no nosso debate, o autor aborda as funções psicológicas superiores caracterizadas pela mediação do sujeito com o ambiente, ou seja, atribui papel fundamental à interação social. Afirma que é através do contato com o outro, membros do grupo social a que pertence, que, gradativamente o sujeito se torna sócio-histórico. O instrumento, como o próprio autor determina, media a interação do sujeito com o ambiente e o signo o faz assimilar seu comportamento e se torna elemento fundamental da construção da relação do homem

Essa forma primária do desenvolvimento cognitivo se manifesta ainda na fase pré-verbal do pensamento que não depende da linguagem. Os gestos, expressões faciais, emissão de sons assumem a função de comunicação do indivíduo em determinados contextos de interação com o outro. Pouco mais tarde, em torno dos dois anos, a criança passa a integrar a inteligência prática e a fala, instituindo o pensamento verbal e a fala racionalmente.

Nesse contexto, Vigotsky (2001) demonstra que ao passo que a criança se apropria da linguagem, dos signos, interagindo com outro indivíduo, ela produz novos comportamentos e passa a se relacionar de maneira mais consciente, intelectualmente. Dessa forma, passa a utilizar os signos para a comunicação, ao invés de apenas o instrumento. O desenvolvimento do uso dos signos demanda da criança um processo, que a princípio se restringe aos signos externos, aqueles com significados atribuídos por outros. Para que sejam internalizados de fato e utilizados com intencionalidade, uma reconstrução da situação, uma ressignificação precisa ocorrer. Surgem, então, as palavras acessíveis da língua materna. Como mencionado, esse é um processo que será desenvolvido pela criança paulatinamente, como afirma Vigotsky (2001, p. 101-102):

(o) emprego do signo e as transições para operações com signos (funções significativas) nunca são o simples resultado de um único descobrimento ou de invenção por parte da criança, nunca se realizam de um golpe, de uma vez; a criança não descobre o significado da linguagem de uma vez para toda a vida [...].

Dessa forma, as generalizações e as relações de sentido contidas em uma palavra mudam de acordo com as experiências vividas pelo sujeito em suas interações sociais. A palavra assume tanto um significado convencional e partilhado pelo grupo, como sentidos individuais e inteiramente relacionados a essas experiências. O processo do desenvolvimento da linguagem passa a ser intraindividual, ao passo que a capacidade de representar a realidade exterior se expande em sistemas simbólicos relacionados ao grupo social comum ao sujeito.

A partir do sistema comum a outros grupos, a linguagem passa a exercer papel fundamental na conceituação do real, completando, assim as fases mais avançadas do processo de aquisição da linguagem, o tornando definitivamente consciente. Na concepção do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotsky (2001) traça uma trajetória de desenvolvimento do pensamento socializado para o individual através do estudo do discurso egocêntrico, o fator genético herdado da espécie, finalizando com a gênese dos conceitos, método mais conhecido como zona de desenvolvimento proximal, o qual nos desperta maior interesse.

As teorias vigotskiana iniciam-se nos estudos sobre o funcionamento do cérebro humano. O teórico defende que, as funções psicológicas são suportes biológicos para as atividades cerebrais, isto é, nós pensamos a partir das atividades do cérebro. Estas atividades cerebrais representam para ele um suporte para o desenvolvimento do pensamento. Conforme o autor, o homem tem condições necessárias para se desenvolver intelectualmente, condições estas exigidas para a descoberta da linguagem e do uso dos signos. O funcionamento psicológico se desenvolve a partir das relações entre sujeito e o meio externo. Esta relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos como, por exemplo, a linguagem.

Vigotsky mostra-nos através da apropriação do pensamento e da linguagem realizada pela criança, como é a definição do discurso interior. Lentamente, vai havendo acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desliga do discurso exterior do indivíduo simultaneamente com a diferenciação das funções sociais e egocêntrica do discurso, e finalmente as estruturas do mesmo dominadas pelo sujeito se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento. A capacidade de operar sistema simbólico o levará ao desenvolvimento do raciocínio, da habilidade de pensar e de reconhecer. Conforme for ampliando, desenvolvendo o raciocínio, a leitura, a capacidade de reconhecer o que está diante

dele, ou seja, capacidade de abstração e generalizações, isto fará com que o sujeito parta para um pensamento superior. Ele terá um salto psicológico, ampliando a capacidade de aprender, que irá leva-lo a compreensão dos conceitos historicamente elaborados pela sociedade.

A este processo Vigotsky (2000) elabora o método do duplo estímulo, mais conhecido por níveis de desenvolvimento real e potencial. O primeiro está relacionado às operações mentais que podem ser consideradas desenvolvidas pelo indivíduo, aquilo que já é capaz de realizar de forma autônoma. O segundo refere-se ao que ele é capaz de aprender com o auxílio de alguém mais experiente. À essa distância entre um ponto a outro o autor denomina Zona de Desenvolvimento Proximal: "O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente". (VIGOTSKY, 2000, p. 113)

Em outras palavras, o que hoje um indivíduo só consegue fazer com a ajuda de alguém, amanhã se transformará na zona de desenvolvimento real, um conhecimento pleno adquirido. Compreendemos que, ainda hoje, de uma maneira geral, as escolas priorizam a zona real em detrimento à potencial, quando consideram como mais relevante a reprodução dos conhecimentos pelos alunos de modo estático, passivo. O que buscamos com nosso trabalho é incorporar às nossas práticas estratégias que criem oportunidades para que nossos alunos possam fazer mais que simplesmente assimilar e reproduzir conceitos, que possam relacioná-los com a realidade e, a partir de então, criar novos conhecimentos.

2.3 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

Nesta seção, discutiremos acerca da importância da linguagem para o processo comunicativo, bem como o desenvolvimento da competência leitora e as concepções de leitura presentes nos estudos ao longo do tempo. A formação do leitor proficiente e consciente de seu papel como sujeito participativo em seu contexto torna-se de fundamental relevância diante da nova demanda social que exige do ensino da língua portuguesa novas práticas pedagógicas.

Todo o conhecimento só é difundido pelo ser humano através de sua inerente capacidade de se comunicar, a qual pressupõe interação entre indivíduos. Aceitamos que o homem é um ser social, portanto, admitimos que sua capacidade de interação e comunicação entre os seus pares torna-se essencial para a sua sociabilidade, de onde resultam praticamente todo o conhecimento necessário a existência humana.

Ao longo do tempo, a concepção de leitura muda de um processo de decodificação de símbolos e sinais gráficos para um ambiente de interação entre o texto, o autor e o leitor. Novas

concepções de leitura e compreensão de texto aprofundam os estudos sobre a temática e suscitam reflexões acerca da prática pedagógica. Vale salientar que "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 1992, p.11-12). Assim, o ato de ler passa da decodificação da palavra escrita a uma leitura crítica do mundo em que o indivíduo está inserido.

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1992, p.11-12)

Leffa (1996) apresenta quatro definições distintas para a leitura de acordo com o enfoque dado e o grau de generalidade de cada uma. Uma definição geral coloca a leitura como um processo de representação, como define o autor "Ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra" (LEFFA, 1996, p. 10). Nesse sentido, a palavra escrita ou qualquer outro objeto, como na leitura de mundo, por exemplo, servem como elementos intermediários, como a representação de outros elementos que construímos através da ativação de nossos conhecimentos prévios.

Outras duas definições sugeridas pelo autor assumem caráter restrito, visto que têm como base polos distintos e desconexos. O primeiro, "Ler é extrair o significado do texto" (LEFFA, 1996, p.12), toma como pressuposto que o texto tem significado preciso, completo, e precisa ser extraído pelo leitor. O foco dessa concepção de leitura está intrinsecamente ligado ao texto. A segunda definição, por outro lado, assume que a origem do significado está no leitor. Assim, "Ler é atribuir significado ao texto" (LEFFA, 1996, p.14). Apesar de compreendermos que o mesmo texto pode provocar várias leituras em diferentes leitores, de acordo com a bagagem de conhecimentos de cada um, o autor pontua que, às vezes, há a necessidade de se limitar a quantidade de interpretações de determinados textos.

A última, e conciliadora, definição de leitura explorada pelo autor estabelece que não se deve concentrar a complexidade do processo de leitura em apenas um dos polos, texto ou leitor. O autor defende que "Ler é interagir com o texto" (LEFFA, 1996, p.14), e assim, é possível transpor prováveis barreiras que a exclusão de um ou de outro polo traz. Ler, portanto, define-se como a interação de um leitor com seu leitor e, através de inúmeros processos, são estabelecidos canais de comunicação entre eles que resultam na compreensão.

Associamos a esse pressuposto o entendimento de que a leitura é um processo de interação entre o texto, o leitor, o produtor, as condições sociais, culturais, econômicas e discursivas do texto. O leitor passa de um sujeito receptor a um sujeito ativo que participa da

construção do sentido do texto através de seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, suas experiências, interagindo com o texto e o contexto social e discursivo de produção do texto.

O leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, da forma mais clara possível, organizando e deixando pistas formais a fim de facilitar a consecução do seu objetivo. (KLEIMAN, 2002, p. 65)

Compreendemos que é possível traçar inúmeras estratégias para uma leitura significativa, muito embora a melhor forma de aprender a ler é de fato lendo, ou seja, precisamos estabelecer nossas próprias estratégias, regular nosso próprio processo de compreensão textual. Assim, “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117).

O leitor proficiente faz a conexão da palavra escrita com o mundo ao seu redor, utiliza estratégias, faz inferências para compreender além das palavras. Ainda complementa Solé (1998), quando coloca que o leitor deve utilizar várias estratégias durante todo o momento de contato com o texto, utilizando seu conhecimento prévio, fazendo inferências, criando hipóteses e, finalmente, verificando suas suposições. Em um mundo cada vez mais diversificado em divulgação de informações, é preciso aprender a ser seletivo e saber guiar-se diante dessa diversidade, de modo que seja possível a transformação da informação em conhecimento.

O ensino da língua portuguesa deve proporcionar a possibilidade de desenvolver um aluno/leitor autônomo no processo de leitura, ou seja, que domine o funcionamento da linguagem em diversos contextos de comunicação. Rojo (2009) afirma que as práticas de linguagem não podem ser compreendidas fora dos contextos sociais e históricos a que pertencem. Dessa forma, a língua portuguesa como disciplina na escola deve trazer uma ressignificação ao texto, considerar as diversas formas de escrita que vêm se transformando em função das novas formas de comunicação.

A leitura de um texto precede o próprio texto e está intrinsecamente ligada ao conhecimento de mundo que cada indivíduo possui. Portanto, a leitura é uma atividade extremamente complexa que envolve a interação entre texto e sujeito. Como afirma Koch e Elias (2006, p.11), ela “[...]se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos (*sic*) presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. Assim, muito além do

conhecimento linguístico é levado em conta o processo de leitura, bem como as experiências e conhecimentos pessoais do leitor.

Observamos esse mesmo entendimento do processo de leitura nos PCNs quando afirmam:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

É função do professor, em especial de Língua Portuguesa, direcionar o processo de leitura de seus alunos, de modo que estes possam ter acesso aos mais diferenciados gêneros textuais⁶ que circulam atualmente e saibam, efetivamente, utilizar as mais adequadas estratégias para a compreensão de cada texto. Assim, assume-se que os indivíduos serão capazes, de modo independente, no futuro, de identificar o objetivo de leitura para cada tipo de texto, seja ele a leitura pela informação, por obrigação, prazer, dentre outros objetivos.

2.4 O TEXTO NA ESCOLA

Na presente seção, intencionamos levantar um debate sobre como a leitura está inserida no contexto escolar e como se faz necessária uma reflexão acerca da prática desenvolvida pelo professor de língua portuguesa para se criar um novo conceito, voltado para as práticas sociais do uso da língua.

A partir das últimas décadas, o ensino da língua portuguesa vem ganhando destaque nas discussões a respeito da qualidade de ensino. Os PCNs (BRASIL, 1998), trazem como foco dessas discussões o fracasso escolar motivado pela falta de domínio das habilidades de leitura e escritas pelos alunos. Esses debates vêm se tornando cada vez mais consistentes, visto que pesquisas em linguística trazem, além das reflexões, um elemento norteador acerca das mudanças nas propostas de ensino.

⁶ Utilizamos o termo *gêneros textuais* com base nos pressupostos de Marcuschi (2005) quando os define como “entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. (MARCHUSCHI, 2005, p.19)

A nova realidade destaca um mundo regido pela tecnologia e um “bombardeamento” dos mais variados tipos de informação. Com isso, há a necessidade de que o domínio da linguagem agregue a cognição, a comunicação, a sociabilidade e a afetividade. O ensino da língua materna deve gerar a reflexão sobre a linguagem, os conceitos e usos sociais dela, o que vai muito além da decodificação dos signos linguísticos. Deve ainda, contemplar a leitura de mundo e contribuir para a formação do cidadão.

Assim, os PCNs (BRASIL, 1998, p.19) sustentam: “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. A comunicação e o acesso às informações estão relacionados diretamente ao domínio dos conhecimentos linguísticos, e estes se fazem indispensáveis ao indivíduo criticamente participativo em seu meio social.

A escola tem como objetivo maior não somente a alfabetização dos sujeitos, mas especialmente formar cidadãos letrados, capazes de compreender o texto lido, ter uma visão crítica sobre o que está posto, e em especial, associá-lo aos seus demais conhecimentos. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 2011, p. 13).

A leitura é a prática social mais eficaz para esse fim. É função também da escola guiar o aluno no processo de desenvolvimento da construção das relações entre o texto e os conhecimentos existentes, considerando a complexidade que envolve o funcionamento da língua na atualidade. É através da partilha de conhecimentos que a escola exerce seu papel na diminuição da desigualdade social, fornecendo a todos as mesmas oportunidades de acesso ao saber universal.

O professor deve partir de um novo conceito de letramento que não se restringe apenas à escolarização e ao alfabetismo, e sim considera as diversas práticas sociais de linguagem, os múltiplos letramentos como forma de construção da identidade. “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).

A realidade do estudante não pode ser desconsiderada. A comunidade escolar deve se apropriar do conhecimento a respeito do contexto do aluno de modo que este sinta que sua cultura é também privilegiada no espaço escolar.

Cabe, portanto também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p.115).

O aluno competente em determinada língua, domina habilidades que o permitem interagir em sociedade nas mais diversas situações de comunicação. Ele deve saber comunicar-se verbalmente numa conversa ou diálogo de forma consciente e crítica, deve saber compreender e interpretar os mais variados tipos e gêneros textuais e precisa saber produzir textos escritos com diferentes funções de acordo com a necessidade. Entendemos a língua com a função de interação entre sujeitos, visto que não aprendemos a ler e a escrever para cumprir uma necessidade individual.

Nessa perspectiva discursivo-interacionista, é fundamental promover o desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos diversos nas modalidades escrita e oral, sendo função da escola ampliar a vivência dos alunos nos diferentes contextos comunicativos, os aproximando da diversidade textual presente fora da escola. Para tanto, a elaboração de uma aula de leitura eficiente depende, em especial, do professor. Este deve oferecer aos alunos possibilidades de interação com o texto, com o outro, com seus conhecimentos, até que eles sejam capazes de solucionar problemas que encontrarão em suas leituras.

A problematização de como elaborar uma aula de leitura que favoreça o avanço do nível de compreensão de texto que nosso aluno necessita para interagir efetivamente com o mundo ao seu redor está presente no nosso trabalho e será explorada detalhadamente na etapa interventiva desta pesquisa.

3 A AVALIAÇÃO COMO COMPONENTE DA PRÁTICA DOCENTE

Nesse capítulo, discorreremos sobre as novas perspectivas relacionadas à avaliação escolar como um componente fundamental do ato pedagógico que não pode ser dissociado do processo de planejamento e execução. Procuramos também analisar o papel que exercem as avaliações em larga escala nas políticas pedagógicas no Brasil, tanto seus impactos positivos quanto as implicações consideradas indesejáveis por estudiosos e membros da comunidade escolar. Além disso, traremos uma discussão acerca da avaliação da leitura em sala de aula, em especial, tomando como base a elaboração de atividades específicas para esse fim.

3.1 UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação escolar ao longo do tempo sempre gerou diversas discussões, e, mesmo com avanços na concepção do que seria uma avaliação mediadora, ainda hoje é comum ela estar atrelada a decisões burocráticas da avaliação tradicional. Práticas como atribuição de notas, aplicação de provas, elaboração de relatórios não devem ser consideradas avaliação, muito embora sejam essas as definições que ainda encontramos para o termo na escola.

A avaliação na escola ainda é, por muitas vezes, tomada como os próprios instrumentos utilizados no processo avaliativo. A nota, o conceito, o registro, são elementos geralmente classificatórios e de julgamento, o que não caracteriza a avaliação. Esta tem como base o ato de investigar, refletir sobre a realidade a fim de que, com planejamento estratégico, sejam elaboradas ações para transformá-la.

Alertam os estudos contemporâneos sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada (HOFFMANN, 2014a, p. 19).

Compreendemos, portanto, que a investigação de uma realidade, ou uma prova aplicada, por exemplo, é apenas uma etapa do ato de avaliar, e não a própria avaliação, pois esta necessita, obrigatoriamente, de uma ação que promova um avanço. Não é incomum no ambiente escolar a concepção de que a avaliação é uma etapa completamente dissociada de toda prática pedagógica, assim, se estabelecem termos como o dia da avaliação, a semana de avaliação, a avaliação bimestral e tantas outras tão cotidianas. Muitos equívocos e contradições são decorrentes da dicotomia da educação e da avaliação ainda instituída no ambiente escolar. Muitos educadores percebem a ação de educar e de avaliar como dois momentos distintos e não

relacionados, isso se pauta nas exigências burocráticas do sistema e da escola. “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2014b, p. 22).

Tradicionalmente, observamos uma conduta avaliativa de exames escolares como mais um exemplo de uma prática dissociada do ato pedagógico, como também observa Luckesi (2011, p.14) informando que “[...]eles sempre ocorreram e continuam a ocorrer em separado dos atos pedagógicos de ensinar e aprender. Porém a avaliação não se dá dessa forma, nem pode-se dar, sob pena de não ser avaliação”.

O autor estabelece que as ações pedagógicas devem ter como foco a formação do educando e o conseqüente desenvolvimento de sua individualidade. Uma avaliação concebida pelo professor como uma ação pedagógica construtiva deve resultar em rendimento satisfatório, não pelo fato da aula ter sido dada e, portanto, o aluno deverá aprender, mas porque ele investiu na construção de uma prática pedagógica pautada em investigação, intervenção e avaliação de acompanhamento.

Both (2007) compartilha de entendimento semelhante quando diferencia o ato de avaliar e o ato de verificar. Para ele, “avaliar é, ao mesmo tempo, dar e buscar valor” (BOTH, 2007, p. 37). Assim, o professor necessita conhecer em que situação de aprendizagem se encontra o aluno para que possa acompanhar seu desenvolvimento em um nível processual, qualitativo. Enquanto que a verificação está relacionada à instrumentos classificatórios, comumente utilizados em concursos ou vestibulares, e possuem caráter quantitativo de constatação (BOTH, 2007).

Enquanto amplia-se a discussão entre professores, a premissa de que é necessária uma mudança radical na escola e na sociedade para que haja uma mudança na maneira como a avaliação é entendida pode não ser de um todo verdadeira. Hoffmann (2014a, p.10) nos orienta acerca desse entendimento quando afirma que: “A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir”.

Nesse sentido, o primeiro passo seria a tomada de consciência do professor para a reflexão de suas próprias ações pedagógicas. O que frequentemente observamos, inclusive em nosso discurso, é a atribuição do fracasso dos alunos em determinado conteúdo que esteja sendo trabalhado ao comportamento, à falta de atenção, a não realização das tarefas, dentre outros. Hoffmann (2014b) ilustra esse fato nos dando um exemplo de uma situação, bastante comum, em que uma professora, semanalmente, demanda dos alunos uma produção textual.

Incansavelmente, a professora corrige as produções, atribui conceitos e as devolve aos alunos. A referida docente não consegue compreender como não há evolução alguma nas reincidências dos problemas apresentados nas produções. Nos parece bastante claro que, como não houve uma intervenção efetiva, mediada e desafiadora por parte da professora, não seria possível que houvesse progresso.

Em uma avaliação mediadora, ou de acompanhamento, o erro do aluno deve ser considerado gatilho para novas análises e novas construções, o que devemos considerar como erros construtivos. “Avaliação mediadora é ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as” (HOFFMANN, 2014b, p. 86).

A realidade só é mudada através de uma avaliação reflexiva e conjunta por parte dos educadores. Apesar de ainda tímida, essa reflexão já acontece ao passo que percebemos, em alguns debates com educadores de diferentes áreas, uma postura mais crítica acerca das limitações e implicações das práticas meramente burocráticas e julgadoras culturalmente instituídas na escola.

Esses tímidos avanços se devem, em especial, aos estudos e reflexões acerca das práticas excludentes e classificatórias e como essas práticas passam a ser consideradas insatisfatórias no novo contexto escolar. Nesse sentido, a LDB vem encaminhando novas regulamentações que versam sobre a promoção dos estudantes, isso gera inquietações e muitas vezes errôneas interpretações por parte da comunidade escolar.

Os conceitos de avaliação discutidos nesta seção refletem o modo como a concebemos no ambiente escolar, em nossas salas de aula. Um processo de avaliação interna que o educador tem por responsabilidade mediar, com o apoio de toda comunidade escolar. Fazem parte, entretanto, do cotidiano desse contexto as avaliações em larga escala ou avaliações externas, cujas propostas, entraves e potencialidades serão discutidas a seguir.

3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Como anteriormente discutido, o ato de avaliar é uma atividade presente do cotidiano da escola e do sistema de ensino. A avaliação deve fazer parte da prática educativa de maneira contextualizada, flexível, interativa. Além disso, está associada ao ato de planejar de maneira contínua e formativa a fim de desenvolver as competências necessárias em cada área em foco.

A partir da década de 80, vêm sendo aplicadas no Brasil avaliações nacionais de larga escala, introduzidas inicialmente no ensino fundamental no ano 1990 pelo SAEB. Atualmente as avaliações em larga escala no Brasil se estenderam por todo território nacional, todas sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). O objetivo geral dessas avaliações é diagnosticar o desempenho dos alunos da educação básica e fomentar subsídios para a implementação de políticas públicas que venham a somar esforços para a qualidade do ensino no Brasil. Ilustram bem esse objetivo Araújo e Luzio (2005) quando ressaltam:

[...] que os dados produzidos a partir da avaliação educacional podem subsidiar, de forma efetiva, ações em prol de melhorias na qualidade do aprendizado e das oportunidades educacionais oferecidas à sociedade brasileira. A avaliação gera medidas que permitem verificar a efetividade dos sistemas de ensino em atingir patamares aceitáveis de desempenho, refletindo melhor desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por meio do levantamento de dados da avaliação são construídas medidas contextuais, além das de aprendizagem, que indicam quais fatores da escola, de sua gestão e dos seus docentes contribuem para um melhor aprendizado. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 9)

Os autores defendem a importância das avaliações externas tanto para o governo, que analisa se os recursos aplicados às políticas educacionais estão sendo suficientes para apresentar resultados, quanto para a sociedade, que fica a par da qualidade do serviço público ofertado a ela.

Tavares e Neubert (2014), em estudo sobre a disseminação das políticas de avaliação educacional no Brasil e análise da associação entre a implantação do sistema e o desenvolvimento da proficiência média dos alunos das redes estaduais, concluem que as avaliações em larga escala exerceram grande influência no avanço dos índices das últimas décadas. Afirmam que a melhoria na qualidade da educação “esteve associada à adoção de políticas educacionais e reformas que sempre tiveram nas avaliações em larga escala um elemento central (TAVARES; NEUBERT, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva, consideramos válidos os argumentos de que as avaliações externas têm como princípios fundamentais a investigação sobre a qualidade da educação em diversos níveis de ensino e que, a priori, seu caráter diagnóstico direciona os investimentos para sua melhoria do sistema educacional. É possível, observar, no entanto, que os resultados dessas investigações não têm produzido ainda os efeitos desejados no que tange ao avanço na qualidade da educação, embora seja possível reconhecer o avanço em relação ao acesso à escola. Luckesi (2011) argumenta que, em parte, essas avaliações podem não estar sendo efetivamente utilizadas para o fim a que se propõem. O autor levanta uma reflexão acerca de

um dos pontos negativos que acabam sendo gerados decorrentes da publicação dos resultados dessas avaliações. O autor coloca que a criação dos *rankings* das escolas com resultados mais ou menos satisfatórios gera um desconforto e a falsa sensação de que as escolas com desempenho mais satisfatórios são as melhores.

Pensamos sob essa mesma ótica quando refletimos acerca de todo o processo de aplicação das avaliações externas em nosso ambiente escolar, da aplicação à divulgação dos resultados. Torna-se evidente, nos períodos em que chegam às escolas essas avaliações, o clima de tensão e apreensão, que julgamos em nada favorecer o melhor desempenho dos estudantes. Além disso, na ocasião das divulgações de resultados, tem-se a sensação de que é mais relevante não figurar na lista de escolas com mau desempenho do que se investigar, de fato, as razões de desempenhos insatisfatórios e investir no progresso.

O ranqueamento não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma decisão administrativa do sistema de avaliação. No caso, o governo brasileiro adota-o como uma decisão sua. A razão parece ser a crença de que a publicação de um ranqueamento força as instituições de ensino a melhorar o desempenho. Há dúvidas de que essa ação seja suficiente (LUCKESI, 2011, p. 432).

Em um estudo que defende uma proposta multidimensional para a avaliação externa, Dalben e Almeida (2015) discorrem sobre algumas das limitações encontradas nessas avaliações. A primeira delas está relacionada ao fato de se procurar avaliar a proficiência em apenas algumas disciplinas, tomando essa medida como resultado de todo trabalho da escola e desconsiderando que a matriz curricular é muito mais ampla que qualquer matriz de avaliação. Além disso, muitas vezes, os resultados são utilizados para traçar um “retrato da escola em âmbito geral e para fins meritocráticos, como se fossem reflexo da totalidade do trabalho desenvolvido” (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 12).

Em virtude de nossa prática docente, não podemos deixar de corroborar com todos os fundamentos discorridos até o momento em nosso trabalho e ratificamos o pensamento de que a implantação e execução de um sistema nacional de avaliação é essencial para o avanço na qualidade da educação, com a ressalva de que o uso desses resultados diagnósticos deve trazer encaminhamentos na prática para as ações pedagógicas. Todavia, propomos a seguinte reflexão: sendo as avaliações externas parte de uma política de avaliação do sistema nacional de educação, de que forma o professor, em sua sala de aula, poderia fazer uso dos resultados em benefício do avanço de seus alunos? A resposta a esse questionamento nos vem através do estudo das competências e habilidades consideradas fundamentais em cada etapa de escolaridade em que esse professor atua e a apropriação dos resultados obtidos por suas escolas.

Em nosso contexto de escola municipal, os alunos são submetidos a três instâncias que promovem a avaliação educacional. A primeira delas é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, e faz parte do quadro que compõe outras avaliações de responsabilidade do Saeb. Acontece de forma censitária a cada dois anos e são avaliadas habilidades referentes a língua portuguesa (leitura e compreensão de texto) e matemática (resolução de problemas).⁷

A segunda delas acontece especificamente no cenário do Estado do Ceará e trata-se do SPAECE. É aplicada desde 1992 nas disciplinas de Português e Matemática. A referida avaliação é realizada em todo o estado anualmente de forma censitária com as turmas de 2º, 5º e 9º anos, além do 1º ano do Ensino Médio. Com o EJA, 2º e 3º anos do Ensino Médio, acontece em caráter amostral.⁸

Recentemente, no mesmo ano de realização de nossa pesquisa, a Secretaria Municipal de Fortaleza vem, ainda em caráter experimental, implementando a aplicação de algumas avaliações diagnósticas de rendimentos em turmas do Ensino Fundamental II. As turmas do 9º ano, por exemplo, foram submetidas a duas avaliações nos moldes das questões do Saeb e Prova Brasil. Devido ao fato do processo estar em fase de consolidação, futuros estudos serão necessários para averiguar os objetivos e efeitos dessa proposta investigativa no âmbito municipal.

Todas as avaliações mencionadas trazem como base o uso da Matriz de Referência do Saeb para a elaboração dos itens que as compõem. Neste panorama, as avaliações em larga escala e o processo através do qual elas são elaboradas podem exercer papel significativo na reflexão do fazer pedagógico, ao passo que oferecem recursos para a análise das lacunas no processo cognitivo de leitura. Intencionamos com esse debate analisar com mais profundidade o papel dessas avaliações no contexto escolar e de que forma os educadores podem fazer uso delas em prol da melhoria da aprendizagem.

3.3 A AVALIAÇÃO DA LEITURA

As práticas escolares estão no centro da discussão da avaliação da leitura, pois temos a leitura como essencial para o exercício da cidadania e a escola como parte integrante da formação do cidadão. Dentre os diversos autores que evidenciam o caráter social da leitura encontramos Soares (2000) que afirma que é “forma de lazer e de prazer, de aquisição de

⁷ Mais informações disponíveis no *site* <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 11/10/2016

⁸ Mais informações disponíveis no *site* <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em 11/10/2016

conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19). Desse modo, acreditamos que a avaliação da leitura deve acontecer, em diversas vertentes que transpasse as atividades exclusivamente didáticas ao fascínio da descoberta pelo prazer de ler.

Foram tecidas em seções anteriores discussões acerca das definições inerentes aos conceitos de leitura e de avaliação. Nossa pesquisa, entretanto, evidencia como parte integrante do fazer pedagógico a investigação da capacidade leitora do aluno, visto que é base para a aprendizagem em todos os campos de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário saber se o aluno compreende aquilo que lê e promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais para a compreensão do mundo que se manifesta nos mais variados tipos de textos.

Muitas são as práticas que figuram tradicionalmente nas escolas como sendo conduta para a avaliação leitora. Colomer e Camps (2002) afirmam que algumas das mais frequentes estão centradas na velocidade em que o aluno realiza a leitura e nos questionários de perguntas sobre a compreensão do texto. Quanto a primeira prática, sabe-se que de nada adianta uma leitura veloz, em voz alta ou não, se não existir junto a ela a compreensão do que se lê.

Tradicionalmente, a escola se utilizava dessa metodologia para a atribuição de notas de acordo com a clareza com que o aluno lesse. Muitas vezes, o texto era anunciado de surpresa, sem nem ao menos o tempo de preparação do aluno para a árdua tarefa de ler em frente à sua turma. Claramente, essa prática não nos parece eficaz, ao passo que acarreta em mais tensão e frustração que, de fato avanço, na fluência. Não rejeitamos a questão da leitura em voz alta em absoluto, pois ela faz parte do processo de desenvolvimento da fluência, no entanto, definir essa atividade como o produto do processo de avaliação, especialmente no que tange à atribuição de nota não deve ser sua finalidade. A leitura em voz alta feita pelo aluno com o devido planejamento e definição de objetivos ou pelo professor, como um modelo de fluência a ser seguido é defendida por Rangel e Rojo (2010, p. 99) “Leia em voz alta na turma; coloque os alunos para lerem uns para os outros, porque os próprios alunos são muito exigentes, mas são solidários e se ajudam mutuamente quando estimulados”.

Quanto a segunda prática, a utilização de questionários para avaliar a compreensão leitora também deve ser analisada como uma prática com prós e contras. O questionário em si nada mais é que um dos instrumentos utilizados no processo de avaliação, no caso específico, como um instrumento de coleta de dados para a avaliação. Cada questão deve ser pensada e elaborada com a finalidade de atender aos objetivos previstos para ela. Luckesi (2011) nos orienta a esse respeito quando coloca que é necessário um critério bem estabelecido acerca das escolhas para um instrumento de coleta de dados “O critério a ser levado em conta nessa seleção

é a escolha de questões ou situações problemas que desafiem nossos educandos a manifestar suas aprendizagens em termos de informações, habilidades e condutas” (LUCKESI, 2011, p. 36). Trataremos mais profundamente da questão da elaboração de questões num processo de avaliação na seção dedicada à metodologia da pesquisa, onde detalharemos nossos instrumentos da sequência didática.

Muitas são as estratégias que podem ser trabalhadas em sala com o objetivo de melhorar a proficiência leitora dos alunos. A avaliação da leitura deve abranger uma série de fatores que o professor precisa explorar em busca do diagnóstico das dificuldades, a fim de direcionar suas práticas para a formação de leitores autônomos, capazes de gerir sua própria aprendizagem através da leitura competente de textos de quaisquer gêneros.

3.4 A ELABORAÇÃO DE ITENS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Nesta seção, explanaremos o que é considerado como item (denominação dada a cada questão de uma avaliação) nas avaliações de larga escala estabelecidas pelo Saeb e discorreremos sobre os procedimentos necessários para a construção de um item eficaz, que seja capaz de avaliar uma determinada habilidade de compreensão textual. Consideramos bastante relevante a compreensão das estratégias utilizadas para a construção desses itens por fazerem parte, além das avaliações em larga escala aplicadas com nossos alunos, da etapa diagnóstica e de consolidação de nossa sequência didática.

Um item de teste, é sobretudo a unidade básica para a construção dos dados de um determinado instrumento utilizado para avaliação (prova, questionário ou outro), em outras palavras, o item é a denominação adotada para as questões que compõem o instrumento que será proposto para os alunos. A construção de um item leva em consideração uma série de elementos de suma importância para que ele seja efetivamente válido. Alguns desses passos estão relacionados desde à escolha do descritor que se quer avaliar, à construção do enunciado propriamente dito, considerando a escolha do suporte, a construção do comando do item e das alternativas de resposta.

Segundo o Guia de Elaboração de Itens produzido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF, 2008) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ambos disponibilizados na internet⁹ o ponto de partida para a construção de um item é a Matriz de

⁹ Disponíveis em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/material-para-download/guia-de-elaboracao-de-itens/>

Referência. Ela orienta que habilidades e competências serão observadas em cada avaliação. A Matriz de Referência do Saeb para a língua portuguesa é composta por 21 descritores agrupados em domínios de estratégias de leitura e domínios de recursos linguístico-discursivos na construção dos gêneros. Trataremos mais profundamente da Matriz de Referência e de cada descritor mais adiante

Cada item avalia apenas um descritor e é composto de alguns elementos essenciais. A figura 1 demonstra um exemplo de item com seus elementos em destaque.

Figura 1 – Exemplo de item com elementos destacados



Fonte: Guia de elaboração de Itens (CaedFJF, 2008, p.19)

O primeiro passo para a construção do item é a escolha do descritor que se quer avaliar. A partir dessa definição, o suporte deve ser selecionado. O suporte¹⁰ é o próprio texto, imagem ou outro recurso utilizado para análise. A escolha do suporte deve ser bastante cautelosa, pois é através dele que será criada uma situação problema que avaliará se o aluno tem dificuldades naquela habilidade. Qualquer gênero textual pode servir de suporte para um item, um fragmento de reportagem, uma tirinha, uma letra de música, dentre tantos outros.

O suporte pode ser retirado de várias fontes, como, por exemplo, livros, jornais, revistas, panfletos, sites. Devem ser evitados, entretanto, suportes retirados de livros didáticos, também aqueles que fazem propaganda de algum produto ou marca, bem como textos literários criados pelo próprio elaborador do item. (CaedFJF, 2008, p.21)

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>

¹⁰ O termo *suporte* aqui não se refere ao conceito defendido por Marcuschi (2008, p.174), de que é “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. A nomenclatura utilizada aqui relaciona-se ao texto em si apresentado no item.

O comando para a resposta do item deve ser elaborado de forma clara e objetiva e deve estar diretamente relacionado ao descritor que se deseja avaliar. Algumas recomendações devem ser seguidas, de modo que se possa afastar quaisquer fatores que venham a dificultar o entendimento do item.

Dessa forma, a escolha cuidadosa do vocabulário e a objetividade constituem procedimentos fundamentais para a elaboração de um bom item. Não deve ser, contudo, excessivamente breve, a ponto de sonegar informações importantes para a resolução da tarefa que será solicitada, nem excessivamente longo, contendo informações desnecessárias. De forma similar, o vocabulário deve ser adequado ao nível de escolaridade do estudante avaliado. (CaedFJF, 2008, p.24).

O guia orienta que não se deve fazer uso de artifícios que possam induzir o aluno ao erro, por exemplo, o uso de expressões como *exceto*, *falso*, *incorreto*, *não* ou *errado*. Dentre as alternativas de resposta estão o gabarito (resposta correta) e os distratores (respostas erradas). Os distratores devem ser elaborados de forma que apontem possíveis caminhos de raciocínio para a resolução daquele item, ou seja, não devem ser constituídos de alternativas inteiramente incoerentes, visto que a probabilidade de serem excluídos automaticamente não favorece a investigação do raciocínio para a resolução da tarefa.

Várias outras orientações são expostas no manual que tem como objetivo orientar educadores e participantes da área acadêmica interessados em elaborar itens para compor o Banco Nacional de Itens do Inep. Alguns dos processos avaliativos de responsabilidade do Inep são: Provinha Brasil; Saeb; Enem; Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja; Pisa; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade; Revalidação dos Diplomas Médicos - Revalida; Certificado de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais – Prolibras, dentre outros.

3.4.1 A Teoria Clássica e a Teoria de Resposta ao Item

Como anteriormente discutido, a avaliação educacional torna-se um importante elemento para as políticas educacionais. No entanto, uma metodologia mais eficaz que tornasse possível a construção de escalas de habilidades que pudessem acompanhar o progresso do conhecimento adquirido pelos alunos foi se tornando cada vez mais necessária.

Nesta seção analisaremos as características básicas que envolvem a Teoria Clássica de Testes (TCT), cujos resultados obtidos levam em conta os escores brutos ou padronizados em uma avaliação, em paralelo à Teoria de Resposta ao Item (TRI), que vem sendo

progressivamente utilizada como um efetivo instrumento para o processo de avaliação educacional. Os primeiros anos de implementação do sistema de avaliação do Saeb teve como base a TCT, que busca nos escores totais do teste uma representação comportamental dos analisados. É bastante comum observar o uso dessa teoria de análise de resultados em testes de seleção, como vestibulares, por exemplo, visto que com a comparação dos escores totais, é possível identificar os sujeitos mais capazes para aquela habilidade a que propõe analisar.

Em estudo sobre ambas as teorias e suas aplicações em testes de seleção, Maia (2009) pontua que, através de um modelo matemático baseado na psicometria clássica¹¹, a TCT apresenta certas limitações, como o fato de existir uma relação de dependência entre o examinado e o teste, ao passo que o entendimento de um dos elementos só acontece no contexto do outro. O autor elucida: “não se pode afirmar que um teste seja fácil ou difícil sem desvinculá-lo do sujeito que o responde, ou seja, a dificuldade do teste vai depender do quanto de aptidão o examinado possui” (MAIA, 2009, p. 49).

Além disso, essa teoria restringia a possibilidade de acompanhamento do desempenho dos avaliados através dos anos de aplicação dos testes. Assim, foi introduzida a TRI a partir da segunda metade da década de 90. O principal motivo do interesse por essa teoria é porque ela possibilita analisar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta em um determinado item e a proficiência ou habilidade analisada nele. Além da possibilidade de comparação de populações através de variáveis secundárias. Andrade, Tavares e Vale (2000) discorrem sobre as aplicações dessa teoria e destacam uma das principais vantagens dela em relação a TCT:

[...] ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo (ANDRADE; TAVARES; VALE, 2000, p.03).

Dessa forma, se torna possível o acompanhamento de uma determinada turma de um ano para outro, por exemplo, ou de grupos distintos, como de escolas públicas e privadas. No caso da avaliação do Saeb, segundo Araújo e Luzio (2005), a confiabilidade da avaliação está diretamente relacionada a qualidade técnica com que os itens são elaborados, a fim de se obter inferências válidas acerca do desempenho dos alunos. Para tanto, eles passam por uma rigorosa revisão que atesta sua qualidade de acordo com os critérios anteriormente mencionados de

¹¹ Não nos coube, nesta pesquisa, explorar com detalhes o modelo mencionado por se tratar da aplicação de fórmulas matemáticas complexas. Essas fórmulas procuram demonstrar as variáveis que influenciam no comportamento da realidade e podem se tornar objeto de um novo estudo.

elaboração. Em seguida, os itens são agrupados em diversos cadernos de provas que procuram mensurar as habilidades e competências de cada etapa de ensino. Com o objetivo de elucidar melhor essa organização, apresentamos o esclarecimento dos autores Araújo e Luzio:

Os testes do Saeb contêm 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado Blocos Incompletos Balanceados (Balanced Incomplete Block) - BIB. Esse modelo permite que o conjunto dos itens seja dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um composto por 13 itens, o que faz com que se tenha, ao todo, 13 blocos. Estes são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações perfazem 26 cadernos diferentes. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14)

Essa organização em cadernos assegura que fatores externos à aplicação da avaliação não interfiram no desempenho, como o cansaço por uma avaliação demasiadamente longa ou o tempo insuficiente para a realização do teste. Após a aplicação dos testes, os resultados são analisados com base na TRI¹², que os compara e coloca em uma escala de desempenho única. Assim, avalia-se a proficiência dos alunos em cada habilidade aplicada, mesmo que tenham realizado testes diferentes. “Tem-se, portanto, uma mensuração do conjunto de habilidades e competências desenvolvidas durante toda a educação básica e entre os anos, constituindo o Saeb um instrumento de monitoramento da qualidade de aprendizado nacional” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 18).

Dessa forma, buscamos neste contexto compreender como o processo de elaboração e análise dos itens em avaliações de larga escala podem nos auxiliar na investigação das dificuldades de compreensão leitora dos alunos e, assim, criar mais oportunidades na utilização de estratégias que visam o avanço das habilidades necessárias.

3.4.2 A Matriz de Referência e os Descritores da Língua Portuguesa

Como mencionado previamente, as avaliações em larga escala têm como objetivo analisar a proficiência dos alunos em determinadas habilidades e competências de acordo com o nível de escolarização dos mesmos. Para tanto, é necessária definição de quais habilidades serão avaliadas em cada área de conhecimento. A partir de então, podem ser elaborados itens que farão parte do teste.

Essa definição das competências e habilidades é realizada através da elaboração de uma Matriz de Referência que serve de base para a elaboração do teste em si. A Matriz de

¹² Assim como a TCR, a TRI é constituída por modelos matemáticos e estatísticos que não convém serem explorados na ocasião de nossa pesquisa.

Referência do SAEB¹³ foi desenvolvida através do estudo minucioso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares e de livros didáticos, além da reflexão dos educadores envolvidos nesse processo, de modo que foram observadas as habilidades fundamentais para cada nível de escolaridade. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação:

Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar [...]. Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's (BRASIL, 2008, p.10).

Segundo o Guia de elaboração de Itens (CaedFJF, 2008, p.14):

As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha.

Ainda de acordo com este último documento, a Matriz de Referência tem como foco as práticas de leitura, "as quais se organizam em dois campos de competências: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros [...] e domínio de recursos linguísticos discursivos na construção de gêneros". Portanto, os textos tornam-se os suportes para os itens e permitem que sejam avaliadas essas competências e habilidades.

Importante ressaltar que nem os descritores, tampouco a Matriz de Referência, devem ser tomados como conteúdo ou conjunto de indicações para práticas pedagógicas, visto que medem o desenvolvimento das capacidades comunicativas e cognitivas necessárias ao indivíduo para solucionar o item, e não o conhecimento de regras gramaticais da norma padrão. Segundo o Boletim do Sistema de Avaliação SPAECE, os descritores constituem:

[...] uma “descrição” das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado, em diferentes áreas do conhecimento. Estão agrupados em determinados Tópicos/Temas, nas Matrizes, em função da convergência entre eles, ou seja, por se referirem a habilidades que o estudante deve demonstrar em relação ao Tópico/Tema em questão. Originam-se da associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais efetuadas, traduzidas nas habilidades expressas pelos estudantes. (CEARÁ, 2010, p.18)

¹³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/33> (acesso em 03/04/16)

A apropriação das habilidades e competências exigidas por cada descritor por parte do educador já reflete um avanço nas possibilidades de elaboração de instrumentos variados no processo de avaliação. Todavia, consideramos ainda mais relevante o fato do professor ser capaz de perceber quais habilidades leitoras os alunos já adquiriram e quais ainda precisam ser desenvolvidas na sala de aula e, a partir de então, tomar como aliadas essas ferramentas e criar seus próprios projetos pedagógicos a fim de garantir o direito de aprender de seus alunos.

Apresentamos a seguir os descritores da Matriz de Referência do Saeb estabelecido para o segmento do 9º ano do Ensino Fundamental e suas habilidades e competências. Oportuno salientar que os descritores que compõem a referida Matriz projetam habilidades potencialmente avaliáveis em questões de múltipla escolha e necessárias ao avanço da etapa escolar subsequente. A tabela a seguir as apresenta de forma sucinta:

TABELA 1 - Tópicos, descritores e habilidades e competências

DESCRITOR	HABILIDADE / COMPETÊNCIA
TÓPICO I - Procedimentos de leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
TÓPICO II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão no Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
TÓPICO III - Relação entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D 21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
TÓPICO IV - Coerência e coesão no processamento do texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.

D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
TÓPICO V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
TÓPICO VI - Variação linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Matriz de Referência do Saeb

Na perspectiva de compreender mais profundamente cada descritor, delineamos uma breve análise de pontos que consideramos relevantes ressaltar, de acordo com os tópicos. **No Tópico I**, temos o **D1** que trata de uma habilidade fundamental, porém bastante elementar para a compreensão de um texto: localizar informações explícitas, claramente identificáveis. O **D3** pontua a diversidade de sentidos que a palavra pode assumir de acordo com o contexto em que se encontra. O grau de familiaridade com uma palavra dependerá da frequência de convivência que se tenha com ela, que está diretamente ligada à leitura de gêneros textuais diversos. Com o **D4**, entendemos que inferir informações implícitas é um pouco mais complexo do que inferir palavras. Esse descritor exige do leitor a habilidade de fazer conexões, articular seus conhecimentos de mundo e, através das pistas deixadas nas entrelinhas do texto, desvendar a informação solicitada. O **D6** trata da unidade temática presente no texto. Saber identificar o tema principal tratado em um texto é uma habilidade essencial, visto que através dela é possível apreender o sentido global do texto, identificar suas partes principais e secundárias, bem como saber resumir-lo com coerência. Finalmente, como último ponto deste tópico, encontramos o **D14**. Em diversos tipos de textos, pode-se encontrar o ponto de vista do autor a respeito de determinado fato. Esse descritor avalia a capacidade de saber diferenciar o que se trata de um fato do que se trata da opinião sobre esse fato. Faz-se necessário, portanto, que o aluno tenha uma compreensão do texto como um todo para fazer essa distinção.

No Tópico II, estão presentes somente dois descritores. Com o **D5**, analisamos a presença, em diversos gêneros textuais, de signos, sinais e outros códigos de linguagens diversificados que auxiliam na compreensão da mensagem a ser transmitida. A habilidade de saber articular os diferentes materiais gráficos de um texto fazendo a relação com a linguagem

verbal presente nele é, portanto, fundamental. O **D12** indica se o aluno sabe reconhecer, na leitura de diversificados gêneros textuais, a função que ele exerce, o propósito que ele traz. Cada texto tem sua finalidade que pode estar relacionada inúmeras funções: a advertir, persuadir, informar, esclarecer, divertir, recomendar, e etc. A compreensão efetiva de um texto depende frequentemente da identificação das intencionalidades do autor.

No Tópico III, encontramos os escritores que tratam da relação entre textos. O **D20** analisa a comparação de dois textos que tratam da mesma temática, tarefa que, muitas vezes, não é fácil para os alunos. Com este descritor, é possível perceber se o aluno é capaz de identificar as características comuns aos dois, as diferentes vozes que interagem no texto e como a elaboração do mesmo pode interferir na maneira como ele é recebido. O **D21**, em contrapartida, analisa quando dois textos trazem a mesma temática, mas desenvolvem um confronto de ideias. Para tanto, é necessário saber estabelecer os pontos de divergência entre eles com clareza. Em nossa vida social, constantemente nos confrontamos com opiniões distintas sobre um mesmo fato ou tema, e o desenvolvimento da habilidade de identificar essas distinções é fundamental para a formação do leitor crítico e participativo na sociedade.

O Tópico IV, por evidenciar a coesão e a coerência no processamento do texto, identifica sete descritores que nos auxiliam a analisar o nível de proficiência leitora dos alunos. O **D2** avalia a capacidade do aluno em identificar as relações coesivas do texto, em especial as repetições ou substituições, com a finalidade de estabelecer a lógica e a coerência. O **D7** e o **D8** versam sobre a questão da tese, ou seja, do posicionamento do autor do texto e dos argumentos por ele utilizados como fundamentos, respectivamente. Trataremos desses dois descritores com mais aprofundamento adiante, tendo em vista serem eles os selecionados para a etapa de intervenção da pesquisa. O **D9** refere-se à habilidade de saber identificar as ideias fundamentais apresentadas em um texto, considerando que todo texto é articulado com determinada hierarquia de relevância. Compreender essa hierarquia e saber identificar as partes principais e secundárias de um texto é uma habilidade essencial. O **D10** prioriza o texto narrativo, pois demanda do aluno a habilidade de identificar seus elementos mais característicos, como espaço, tempo, enredo, narrador; conflito gerador, além de reconhecer com clareza os momentos bem definidos que fazem parte da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. O **D11** avalia no aluno a habilidade de perceber que os fatos acontecem no texto em uma ordem de causa e consequência, ou motivação e efeito. Compreender esse movimento do texto é essencial para estabelecer as relações lógico-discursivas dele. Também sobre as relações lógico-discursivas do texto, observamos o **D15** que destaca de que forma as expressões conectivas podem expressar relações de causalidade, concessão, tempo, lugar, de condição, comparação e

etc. Identificar e estabelecer os sentidos desses elementos de conexão no texto é fundamental para a compreensão dele.

O primeiro descritor do **Tópico V**, o **D16**, aborda a capacidade do leitor de identificar os interlocutores de um texto e suas intencionalidades, dentre elas os traços de humor e de ironia. Perceber o contexto sociocultural, relacionar o conhecimento de mundo que se tem à mensagem trazida no texto é habilidade fundamental desse leitor maduro e crítico. O **D17** refere-se à habilidade de identificar os recursos discursivos da pontuação que provocam no texto determinado efeito de sentido. Esses elementos estão vinculados diretamente à coerência textual, pois podem acumular diversas funções discursivas. É necessário que o aluno saiba, por exemplo, com que intenção foram usadas as aspas, o que representa em determinado contexto o uso das reticências ou das letras maiúsculas contínuas no texto. O **D18** trata da reflexão sobre o que pode representar determinada escolha lexical dentro de um texto. A opção por um diminutivo, por uma palavra estrangeira, ou por uma palavra que foge ao seu sentido mais usual pode trazer uma intencionalidade bem definida. Assim, esse descritor avalia a capacidade de discernir os efeitos de sentido presentes nas escolhas feitas pelo autor. O **D19** demanda do aluno a capacidade de relacionar os recursos ortográficos aos sentidos que podem ser atribuídos por eles no texto. A opção por períodos mais curtos ou mais longos, a inversão de elementos morfossintáticos, as escolhas ortográficas feitas pelo autor podem revelar as intenções discursivas do texto.

No **Tópico VI**, enfim, temos um único descritor, não menos relevante. O **D13** traz o pressuposto de que a variação linguística é manifestada por marcas, formas e estruturas de diversas ordens (social, regional, etária e etc.) do locutor do texto. Essas variações devem, portanto, configurar em manifestações das próprias características do autor do texto. Saber identificá-las tem papel fundamental na formação de um leitor crítico, porém sem preconceitos de qualquer ordem, que reconhece e respeita qualquer registro usado para evidenciar essas variações.

Com o propósito de desenvolver todas as competências e habilidades de cada descritor, o professor deverá possibilitar ao aluno o acesso aos mais variados gêneros textuais e promover estratégias durante as aulas que fomentem debates e estimulem o avanço do seu nível de compreensão textual. Não ignoramos o fato de que são muitas as habilidades descritas pela Matriz de Referência, nem tampouco deixamos de refletir acerca de que outras habilidades poderiam ser incluídas como essenciais para o avanço na proficiência leitora de nossos alunos. Acreditamos, porém, que a investigação constante de quais habilidades ainda necessitam de maior investimento, quais delas nossos alunos têm mais desenvoltura, que estratégias

incorporar às nossas práticas de leitura em sala de aula fazem parte do comprometimento que todos nós, professores de Língua Portuguesa ou outras disciplinas escolares precisamos assumir.

A proposta desenvolvida por nossa pesquisa procurou, através de uma investigação diagnóstica, constatar as dificuldades mais evidentes em compreensão leitora tendo como base os descritores da Matriz de Referência do Saeb. A partir dos resultados, dois descritores foram selecionados para fazer parte de uma sequência didática elaborada com o objetivo de proporcionar aos alunos um avanço nessas habilidades. A fim de verificar se de fato houve o progresso após a intervenção, realizamos uma nova etapa de investigação com novos instrumentos para a construção dos dados e a avaliação contínua de todo o processo desenvolvido.

Descrevemos com maior profundidade os passos de toda a investigação no capítulo metodológico discutido a seguir.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, organizamos nosso trabalho em quatro seções: a princípio, apresentamos a natureza da pesquisa, discorrendo sobre os principais caminhos que a orientam. Na segunda seção, caracterizamos o universo de nossa pesquisa, contextualizando o espaço, os sujeitos e os instrumentos de construção dos dados presentes no trabalho. A terceira seção está destinada à discussão e à apresentação das sequências didáticas que serão aplicadas na etapa interventiva desta pesquisa. Na última seção, traremos a análise dos dados obtidos na fase diagnóstica do nosso trabalho, bem como a justificativa da escolha pelos descritores que serão priorizados na etapa de intervenção da pesquisa.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa proposta é de natureza quali-quantitativa, do tipo pesquisa-ação. Buscamos aporte teórico em Thiollent (1986) quanto à caracterização da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como observado, na pesquisa-ação o delineamento do problema a ser investigado parte da necessidade de mudar algum aspecto do contexto analisado, através de uma metodologia que envolve os processos de diagnóstico e intervenção. Consideramos o desempenho dos alunos em compreensão textual nos anos finais do Ensino Fundamental ainda uma questão que merece investigação.

Caracterizamos a natureza mista da pesquisa por combinar os métodos previamente definidos das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas. Assim, contemplamos análises estatísticas quando nos voltamos aos testes de múltipla escolha, tanto diagnósticos quanto na etapa pós-intervenção, aplicados na turma, além de análises textuais desenvolvidas através das sequências didáticas propostas que contemplam questões subjetivas. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007).

Nossa investigação está pautada na vertente da pesquisa-ação, sendo caracterizada como intervencionista, pois o pesquisador é o próprio professor da sala de aula que busca a reflexão de sua prática pedagógica e, através dela, a superação das dificuldades em parceria

com os sujeitos envolvidos. Para tanto, o professor/pesquisador investiga e analisa as maiores dificuldades dos alunos, planeja e aplica suas ações interventivas e analisa os dados baseados nas teorias que embasam o tema abordado.

A pesquisa ação, por seu caráter interpretativo, exige um processo metodológico empírico, ou seja, coloca o pesquisador como mediador do processo investigativo juntamente com os sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, a pesquisa se delinea na prática através do trabalho sistemático com a leitura e compreensão de textos de gêneros variados, com enfoque nas habilidades e competências estabelecidas pelos descritores da língua portuguesa pré-selecionados da Matriz de Referência do SAEB. A triagem que determinará os descritores a serem priorizados nas sequências didáticas acontecerá através da análise estatística dos dados coletados por meio de avaliação diagnóstica.

Entendemos que esta pesquisa possibilita ampla reflexão sobre nosso ato pedagógico, visto que nos colocamos como sujeito que participa ativamente de todas as etapas do processo investigativo, além de abrir espaço para a verificação da eficácia do plano de ação ao final da investigação, fazendo assim uma análise criteriosa do que deve ser aperfeiçoado para um novo ciclo de pesquisa futuro.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Neste tópico, caracterizaremos o espaço escolar onde ocorreu a pesquisa e os indivíduos participantes dela. Além disso, são detalhados os instrumentos utilizados para a construção dos dados.

4.2.1 Campo de pesquisa

O ambiente de estudo é uma Escola Municipal localizada no bairro Caça e Pesca, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará. A escola em questão funciona nos três turnos, sendo no turno da noite disponibilizadas salas de aula para atendimento de alunos da rede estadual regular e de ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos turnos da manhã e da tarde, a escola atende as etapas de ensino da creche, pré-escola e ensino fundamental, totalizando pouco mais de mil alunos.

A escola conta com uma estrutura física de grande porte, porém com muitas dependências em estado precário. A quadra esportiva se encontra interditada há mais de quatro

anos, impossibilitando a prática esportiva adequada. Além disso, os espaços da biblioteca e sala de informática estão em desuso por falta de funcionários responsáveis por esses ambientes pelo mesmo período de tempo. Até o quinto ano do ensino fundamental, os alunos possuem em suas salas de aula um pequeno acervo que faz parte do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Os títulos servem tanto para uso em rodas de leitura em sala de aula, como para empréstimos aos alunos. Infelizmente, para os alunos das séries finais do ensino fundamental, projetos de leitura, quando ocorrem, são postos em prática somente através da iniciativa dos próprios professores.

A escola dispõe de um único pátio onde todos os alunos do Ensino Fundamental II se aglomeram nos horários do recreio por não haver outro espaço de convivência. Tanto esse ambiente, quanto as salas de aula ao redor dele são mal projetados e, portanto, extremamente quentes, ocasionando irritabilidade e desconforto constantes.

A equipe gestora é formada por um diretor e uma vice-diretora, um coordenador para cada segmento (creche, fundamental I e fundamental II) e uma supervisora pedagógica. Os planejamentos acontecem semanalmente, algumas vezes com a presença da coordenação, outras não. A escola sofre com constante desfalque de professores, principalmente de áreas específicas, em parte por falta de profissionais na rede de ensino, porém, em especial pela localização da escola em área de risco.

A escola se localiza em uma região praiana, no bairro Caça e Pesca, ao final da conhecida Praia do Futuro. Por ser afastada do grande centro urbano da cidade e não dispor de serviços como farmácias, supermercados, agências bancárias, posto policial, postos de gasolina, dentre outros, a lotação dos professores se restringe àqueles que residem nos bairros com maior proximidade. Além disso, a comunidade, em geral, possui um nível de poder aquisitivo muito baixo, convive com a problemática das gangues rivais, da criminalidade e das drogas muito de perto. As consequências de tudo isso se refletem dentro das salas de aula, com alunos pouco motivados, muitas vezes com histórias familiares conturbadas e pouco estímulo para os estudos.

A escolha desse contexto para o desenvolvimento do estudo se deu, principalmente, pelo fato de a pesquisadora ser professora efetiva há seis anos dessa unidade escolar e conhecer as demandas específicas da realidade dos sujeitos participantes, além de perceber, ao longo dos anos, as dificuldades dos alunos em relação à leitura e à compreensão textual. Acreditamos, portanto, que esse contexto proporciona um processo de investigação e intervenção pertinente.

4.2.2 Sujeitos colaboradores

Há na escola em questão duas turmas do segmento 9º ano, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Para a realização do estudo, optamos por trabalhar com a turma do 9º ano do turno da manhã do Ensino Fundamental. O grupo é composto por 37 alunos regularmente matriculados entre 14 e 17 anos de idade. A escolha por esse grupo em questão se deu pelo fato de acompanharmos esses alunos em sua trajetória escolar, em sua maioria, desde o 7º ano e ainda percebermos muitas dificuldades em compreensão leitora, especialmente na atribuição de sentidos mais aprofundados e que se relacionam com a criticidade do texto. Além disso, os alunos do turno da manhã apresentam um índice de evasão e faltas menor durante o ano em comparação ao turno da tarde. A escolha também se justifica pelo fato de ser o 9º ano o último do Ensino Fundamental e nele se concentrarem as avaliações de larga escala SPAECE e Prova Brasil aplicadas na escola e na rede pública de ensino como um todo.

Ainda se configura em um grande obstáculo os resultados dessas avaliações no segmento escolhido para investigação e muitos dos alunos da turma em questão são considerados, em avaliação interna realizada pela pesquisadora, pouco proficientes em compreensão leitora, pois muitas vezes não percebem as informações implícitas, apresentam dificuldades em compreender elementos não verbais do texto, dentre outros obstáculos.

Em sua maioria, os alunos pesquisados possuem baixo poder aquisitivo, mas muitos têm acesso a algumas tecnologias, como o aparelho celular, por exemplo. No ano de 2016, foi disponibilizado para todos os alunos do 9º ano a possibilidade de participar no contraturno de um programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) denominado Pró-Técnico. O programa visa à qualificação dos alunos da rede municipal para o ingresso no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Os alunos matriculados no curso têm aulas no contraturno das disciplinas de Português, Literatura e Redação, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física, ministradas como estágio por alunos de graduação das respectivas licenciaturas. Da turma em questão, 17 alunos estão matriculados e cursam no turno da tarde as aulas do Pró-Técnico.

Alguns deles demonstram certa maturidade no quesito das perspectivas para o futuro, das possibilidades que terão ao final do Ensino Fundamental, porém, percebe-se que a maioria ainda não despertou para a possibilidade de a vida escolar proporcionar novas alternativas para uma carreira profissional. As famílias, com raras exceções, não comparecem à escola e tampouco pouco acompanham a rotina escolar, o que acarreta grande responsabilidade à escola, em especial aos professores, de incentivar e buscar novas estratégias para o sucesso.

No decorrer da pesquisa, transcrevemos os posicionamentos dos alunos participantes nas respostas aos questionamentos propostos. Para tanto, optamos por identificá-los com a letra

A (maiúscula), acrescida de um numeral ordinal sequencial. Como exemplificação, o aluno participante 1 é identificado como *A1*.

4.2.3 Instrumentos de construção de dados

O objetivo da construção dos dados é relatar a realidade em que se encontram os sujeitos participantes da pesquisa. É através desse processo que produzimos os critérios e as variáveis dos dados e, a partir deles, podemos direcionar nosso olhar crítico. Toda a investigação se pauta na construção de dados através de avaliações diagnósticas, gravações em áudio, aplicação de sequências didáticas, observação do participante, notas de campo e avaliação final. Todo o processo de construção dos dados dessa pesquisa teve início em março e se estendeu até junho de 2016.

Inicialmente, uma avaliação diagnóstica contendo itens com todos os descritores estabelecidos na Matriz de Referência do SAEB foi aplicada a turma com o propósito de verificar quais habilidades e competências leitoras se mostram mais complexas para os alunos. O resultado foi estabelecido através de análise estatística dos erros e acertos de cada descritor. A referida Matriz traz 21 descritores estabelecidos para o 9º ano do Ensino Fundamental e se relacionam mais diretamente ao eixo Leitura das Proposições Curriculares. São objeto de avaliação apenas aquelas habilidades consideradas essenciais à progressão a etapas posteriores de escolarização e passíveis de serem avaliadas num teste de múltipla escolha, como exposto anteriormente na Tabela 1.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. Nesse sentido, elaboramos um teste contemplando todos os descritores estabelecidos na Matriz de Referência, estipulando dois itens de grau de dificuldade diferentes para cada habilidade a ser analisada. Alguns itens foram selecionados na íntegra e outros foram adaptados do material Guia de Elaboração de Itens produzido pelo CAEd/UFJF (2008) e pelo Inep, ambos já mencionados anteriormente.

Portanto, o teste foi composto de 42 itens de múltipla escolha e todas as questões tiveram por base a leitura dos mais variados gêneros textuais. Os alunos foram previamente comunicados da realização da atividade e se mostraram colaborativos no processo. A avaliação foi aplicada em duas aulas de cinquenta minutos cada, tendo sido o tempo suficiente para que todos completassem a atividade. Os resultados do teste diagnóstico estão detalhados na seção

de análise dos dados da pesquisa, onde foi possível observar as dificuldades de compreensão textual dos alunos, os descritores selecionados para a intervenção, bem como os critérios que nos conduziram a essa escolha. No Apêndice B, encontra-se a avaliação diagnóstica na íntegra.

Após a etapa diagnóstica, uma sequência didática foi desenvolvida, priorizando duas das habilidades que se mostraram mais complexas e foram selecionadas através da análise dos dados do teste aplicado. A sequência didática foi composta de diversos suportes de textos com os mais variados gêneros com finalidade de fomentar debates e estimular a participação ativa na construção do sentido, além de itens discursivos e de múltipla escolha que avaliam a proficiência em cada habilidade prevista. A etapa interventiva foi composta de um módulo de dez aulas de cinquenta e cinco minutos cada, contemplando atividades de sondagem, leitura, discussões, debate, atividades escritas com questões subjetivas e de múltipla escolha que nos auxiliaram na construção da compreensão dos textos e desenvolvimento das habilidades propostas.

Além de registros escritos através de atividades complementares às aulas no processo de intervenção, optamos também pela observação do participante. Acreditamos que muito se tem a analisar no discurso oral dos alunos nos momentos de compreensão textual fomentados pelas discussões dos sentidos do texto. Por esse motivo, a pesquisadora assume papel integrante ao grupo e interage com eles no contexto observado. Assim, a técnica da observação do participante foi empregada como uma das técnicas de coleta de dados. À medida que interagimos com os sujeitos nos momentos da construção de sentidos do texto, fizemos anotações e gravamos em áudio algumas aulas para uma descrição mais fiel das experiências no processo investigativo, e assim, obtivemos uma análise minuciosa dos dados.

Aliada a isso, uma análise criteriosa da evolução dos resultados de cada descritor discutido durante a etapa de aplicação da sequência didática é demonstrada com o propósito de levantar a discussão em torno da interpretação dos dados obtidos e o progresso ou não das competências e habilidades priorizadas. Segundo Franco (2005, p.500), "é fundamental que, após um trabalho de pesquisa-ação, os sujeitos participantes tenham apreendido comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana". Assim, a reflexão sobre a prática e o aprendizado acontecerá de modo contínuo, não só durante o desenvolvimento da pesquisa, como também no exercício diário da conduta pedagógica.

Desse modo, foi possível observar de que forma a aplicação da sequência didática interferiu no progresso da compreensão leitora dos estudantes e se a evolução do desempenho pôde ou não ser constatada. Para tanto, ao final da etapa de intervenção proposta, os alunos foram submetidos a uma etapa de consolidação das habilidades através de dois novos testes,

um com questões de escrita livre e outro com questões de múltipla escolha sobre a compreensão dos textos.

Os testes de consolidação foram essenciais para verificarmos os efeitos provocados durante a etapa de intervenção e identificarmos a evolução dos alunos nas competências e habilidades que nos propomos a desenvolver.

4.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Todo fazer pedagógico exige planejamento e uma proposta de ensino-aprendizagem deve ser organizada de modo que permita ao professor observar, avaliar as habilidades e competências dos alunos durante todo o processo de intervenção. Para tanto, nos embasamos na concepção de sequência didática (SD) propostas por Schneuwly e Dolz que defendem que “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.82).

Fundamentamo-nos, em especial, nos autores mencionados, mesmo suas discussões versando sobre a produção oral ou escrita dos gêneros. Seguindo suas concepções, a finalidade básica de uma SD é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.82). Apesar de nossa pesquisa priorizar os processos de leitura e compreensão textual diversamente da produção, acreditamos que os elementos explicitados na estrutura base da sequência didática por esses autores nos auxilia amplamente na elaboração de nossa intervenção.

De modo a compreender as adaptações feitas em nossa pesquisa às construções elaboradas por Schneuwly e Dolz (2004), apresentaremos um paralelo entre os passos orientados por eles e nossas escolhas no processo de elaboração de nossas sequências didáticas.

O momento inicial que introduz a SD em sala de aula é *apresentação da situação*¹⁴. É a etapa em que são detalhadas para os alunos todo o processo de comunicação que será realizado. É neste momento também que, segundo os autores, o gênero priorizado na sequência didática é apresentado e os alunos têm a oportunidade de compreender a tarefa que lhe será proposta. Em nossa pesquisa, desenvolvemos esse momento na aula anterior à aplicação da avaliação diagnóstica, quando levantamos com os alunos as discussões sobre os tipos de

¹⁴ Os vocábulos realçados em itálico em nosso texto fazem parte das terminologias utilizadas pelos autores Schneuwly e Dolz (2004) em sua obra *Gêneros Orais e Escritos na escola*.

avaliação a que são submetidos e sobre a importância do professor investigar quais seriam as habilidades de compreensão mais complexas, de um modo geral na turma.

Além disso, levamos para sala cópias com alguns suportes selecionados para que, oralmente, os alunos fizessem questionamentos aos colegas sobre a compreensão de cada texto. Consideramos a atividade extremamente proveitosa, no sentido de perceber, através da observação dos diálogos entre os alunos, que é bastante comum a elaboração de questionamentos que envolvem basicamente o D1 (localizar informações explícitas no texto).

Como exemplo, a seguir, apresentamos um dos textos expostos aos alunos.

TEXTO 1:



Fonte: <http://portalsaude.saude.gov.br/> (acesso em 08/02/2015)

O suporte, nomenclatura utilizada pelo Guia de Elaboração de Itens (CAEd, 2008), traz uma campanha do governo federal sobre a prevenção do vírus da gripe. O texto traz em destaque ao centro e com letras maiores o enunciado: “Previna-se.”, dando um tom de

orientação à mensagem. Os alunos, em duplas, foram orientados a ler o texto e fazer oralmente um questionamento sobre ele ao colega. Alguns questionamentos observados foram: “*Como devemos nos prevenir contra a gripe? / Por que o vírus da gripe é perigoso? / O que devemos fazer para nos prevenirmos da gripe?*”¹⁵

Foi possível observar que os alunos, em sua maioria, tendem a fazer questionamentos ao nível superficial do texto, ou seja, consideram somente as informações explicitamente constitutivas do texto. Após a socialização dos questionamentos de alguns alunos, fizemos outros questionamentos para que percebessem outras nuances que poderiam ter sido exploradas. Alguns exemplos: “*Que tipo de texto é esse? Qual a importância da circulação desse texto? O que a expressão “Previna-se.” pode estar indicando, um pedido, uma ordem, uma orientação?*”.

Avaliamos a *apresentação da situação* em nosso trabalho como bastante satisfatória, visto que, dentre os objetivos dessa fase, pudemos perceber nos alunos o interesse em interagir melhor com o texto, buscar novas estratégias para elaborar uma pergunta mais desafiante para os colegas, e assim, desenvolver suas capacidades leitoras.

O segundo momento da SD é a *primeira produção*. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), é nessa etapa em que o professor avalia as capacidades que os alunos já apreenderam e planeja as atividades que serão propostas às vistas das dificuldades observadas. No caso da produção textual, a qual o modelo dos autores se refere, os alunos fazem uma primeira versão oral ou escrita do gênero selecionado e, a partir dela, o professor criará as estratégias para suprir as carências observadas.

Em nossa pesquisa, essa fase se enquadra perfeitamente na fase diagnóstica, em que selecionamos itens (questões) com os mais variados suportes e gêneros que dessem conta dos descritores da língua portuguesa da Matriz de Referência utilizada (Saeb). A análise dos dados construídos nessa fase da pesquisa está detalhada no capítulo 5, subitem *O diagnóstico e a seleção dos descritores para intervenção*. Selecionamos, através da atividade diagnóstica, apenas duas das habilidades e competências que se mostraram mais complexas de acordo com os resultados dos alunos como prioridades na etapa da aplicação do *módulo* da SD.

Dentre os descritores com maior índice de dificuldades, selecionamos os D7 e D8. Ambos os descritores fazem parte do Tópico IV da Matriz de Referência Saeb que trata da

¹⁵ Trouxemos aqui apenas um exemplo de diálogo que pôde ser observado e tomado como nota pela pesquisadora com o intuito de ilustrar uma atividade que foi realizada oralmente. Não nos cabe nesse momento transcrever toda a interação ocorrida durante a atividade. Daremos ênfase às transcrições de diálogos na fase interventiva da pesquisa.

coesão e da coerência no processamento do texto. No D7, os alunos devem ser capazes de identificar a tese de um texto. Sabendo que todo texto é basicamente uma unidade temática, saber identificar o tema principal tratado em um texto é uma habilidade essencial, visto que, através dela, é possível apreender o sentido global do texto, identificar suas partes principais e secundárias, bem como resumi-lo com coerência.

No D8, os alunos devem estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Como mencionado, toda tese demanda argumentos que a fundamentem. Os argumentos são os motivos, as razões pelas quais a tese tem fundamento. O ato de argumentar é presente em nosso cotidiano, em nossas práticas sociais e, por isso, é um recurso extremamente importante. Este descritor avalia a capacidade de o aluno identificar os argumentos utilizados pelo autor para a defesa de sua tese. Os critérios de escolha para esses descritores fazerem parte da etapa de intervenção de nossa pesquisa estão mais detalhados na seção de análise dos dados desta pesquisa.

Os *módulos* são a terceira etapa da estrutura da SD. Trata-se aqui da aplicação das atividades que exploram as dificuldades que apareceram na *primeira produção*. Como mencionado, as orientações acerca da SD, de Schnewly e Dolz, versam sobre a produção dos gêneros orais ou escritos. Portanto, é nessa fase em que o texto é decomposto para se abordar seus elementos separadamente e, assim, partindo do que é mais simples ao que é mais complexo até chegar à *produção final*.

Em nossa pesquisa, seguimos essa mesma concepção, porém nos detemos à leitura e à compreensão textual. Dessa forma, toda a SD foi elaborada em torno das habilidades sondadas pelos descritores 7 e 8 com o intuito de desenvolvê-las através de atividades motivadoras que permitam ao aluno compreender os princípios base da tese e da argumentação.

Acreditamos não nos distanciar dos pressupostos teóricos que nos embasam nos caminhos de nossa pesquisa pelo fato de não nos ocuparmos da produção textual, pois os autores nos orientam acerca dos percursos variados em função das capacidades e dificuldades. Faz-se necessária uma análise minuciosa da etapa de produção inicial para que o professor decida como adaptar suas SD de acordo com as dificuldades encontradas.

As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004, p.93)

Os autores sugerem três questões que norteiam o movimento da SD: “1) Que dificuldades da expressão oral e escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capacitar o que é adquirido nos módulos”?

No que tange à questão 1, a resposta pôde ser encontrada na avaliação diagnóstica já mencionada e detalhada na seção de análise dos dados construídos. Para a questão 2, procuramos elaborar as atividades da fase interventiva da pesquisa levando em consideração vários aspectos: níveis de dificuldade de processamento diferentes para um mesmo descritor; gêneros diferenciados que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de compreensão; o maior número possível de atividades variadas, individuais, em grupos, de exposição oral e escrita e utilizando, na medida do possível, diferentes recursos para a exposição de materiais. O módulo completo da SD encontra-se na íntegra no Apêndice C.

A questão 3 se relaciona a tudo que foi realmente adquirido nos módulos e como os alunos são capazes de demonstrar os conhecimentos progressivamente internalizados. Ao final do módulo, uma forma de registro dos conhecimentos assimilados deve ser elaborada de modo que todos possam perceber os avanços durante o processo. Procuramos criar diferentes estratégias no módulo aplicado para que fosse possível perceber esses avanços.

Por fim, a última etapa da SD trata da *produção final*. É nessa fase que, em relação à produção textual, os alunos põem em prática todas as noções e conhecimentos que foram separadamente explorados durante os módulos, em uma produção final. O professor tem um instrumento para avaliar se os módulos trouxeram real aprendizado acerca dos gêneros trabalhados. Em nossa pesquisa, o foco está na compreensão do texto e no desenvolvimento das habilidades propostas, portanto não estão presentes em nosso trabalho atividades de produção textual e reescrita, e sim atividades.

Como etapa final do nosso trabalho, foram aplicadas duas novas avaliações, uma com questões subjetivas onde os alunos são convidados a elaborar suas respostas acerca da compreensão do texto lido, e outra com questões de múltipla escolha que avaliam a forma como os alunos selecionam respostas mais apropriadas a questionamentos sobre o texto. Esses dados foram analisados como *corpus* do nosso trabalho. Dessa forma, pudemos verificar os progressos dos alunos em cada habilidade e competência aprofundada na etapa interventiva.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O momento inicial de apresentação dos resultados dos dados obtidos durante a pesquisa foi dedicado à análise da avaliação diagnóstica realizada pré-intervenção, com o propósito de investigar a quais competências e habilidades deveriam ser dedicadas as atividades da sequência didática. Na seção **O diagnóstico e a seleção dos descritores para intervenção**, analisamos esses dados de forma quantitativa e apresentamos os resultados em tabelas, destacando aqueles descritores cujos índices de erros foram mais evidentes. A partir dessa análise, justificamos a escolha dos dois descritores que foram priorizados na etapa interventiva.

Na sequência da seção das análises, tomamos propriamente os dados que formaram o *corpus* do estudo com base nos pressupostos teóricos que nos fundamentam acerca do método misto de pesquisa. Para avaliar se ocorreram avanços no desenvolvimento das habilidades propostas e como podem ser mensurados, optamos pelo método misto por entender que ambos se complementam e podem contribuir significativamente para a análise dos dados. Segundo Creswell (2007), no método misto, o pesquisador combina análises estatísticas através de questões fechadas, de múltipla escolha, com análises textuais das questões abertas e, assim, espera-se que a diversidade de dados contribua para um melhor entendimento do problema pesquisado.

O referido autor também orienta que o pesquisador de métodos mistos deve estabelecer critérios para a escolha das estratégias que serão utilizadas na construção dos dados. Alguns questionamentos são fundamentais para o pesquisador no momento em que seleciona suas estratégias: 1 – Qual a sequência de implementação dos dados no estudo? 2 – Qual prioridade será dada à análise desses dados? 3 – Em que momento da pesquisa os dados e os resultados serão integrados? 4 - Qual a perspectiva teórica global do estudo?

A implementação define se os dados quantitativos e qualitativos serão construídos durante o processo de maneira simultânea ou sequencial. Escolhemos em nossa pesquisa aplicar a implementação sequencial, em fases. Desse modo, os dados qualitativos vieram em primeiro lugar, durante o período da intervenção, em que os alunos foram incentivados a participar de atividades subjetivas, expondo suas opiniões. Os questionamentos acerca da compreensão do texto e da construção dos argumentos deram a possibilidade de explorar os tópicos com os participantes em campo.

Salientamos também a prioridade aplicada aos dados qualitativos, visto que procuramos um processo de avaliação que tem como foco o diagnóstico da realidade que vai muito além da simples aplicação de testes fechados. Em seguida, na fase da consolidação dos conhecimentos, foi possível expandir nosso entendimento através de uma segunda etapa em que foram coletados dados estatísticos, apenas com questões de múltipla escolha. Assim, foi

garantida a possibilidade de compará-los, tanto com os dados do diagnóstico inicial, quanto com os qualitativos da etapa interventiva e, por conseguinte, analisar o avanço dos alunos. Esse momento em que os dados da pesquisa se fundem resultando na comparação e interpretação do estudo como um todo, caracteriza o momento de integração de dados utilizado como um dos critérios mencionados para a seleção das estratégias de trabalho.

O último aspecto proposto pelo autor que nos orienta na escolha dessas estratégias de construção de dados diz respeito às perspectivas teóricas globais do estudo. De modo geral, em pesquisas quantitativas, o pesquisador se baseia em teorias que procura testar, fornecendo uma explicação para variáveis nas questões e nas hipóteses de maneira dedutiva.

Na pesquisa qualitativa, existem muito mais variações de usos das teorias. Como uma *explicação* ampla para comportamentos e atitudes; através de *lentes* ou *perspectivas teóricas*, que guiam o estudo a questões importantes como raça, gênero, classe, dentre outras. Ainda em algumas pesquisas qualitativas, a orientação teórica torna-se um *ponto-final* do estudo através de um processo indutivo, bem como ainda existem pesquisas qualitativas que *não apresentam uma teoria explícita*, como na fenomenologia, onde o pesquisador tenta construir uma descrição detalhada sobre um fenômeno central. (CRESWELL, 2007).

Em estudos de métodos mistos, pesquisadores podem se valer tanto de teoria dedutiva, na pesquisa quantitativa com testes ou verificação de uma teoria, como de indutiva na pesquisa qualitativa. Ao discorrermos acerca dos pressupostos teóricos que nos orientam durante o processo de investigação, escolhemos explicitar a teoria como uma estrutura de orientação para o estudo. Assim, foi possível interagir com os dados quantitativos e qualitativos ao passo que não nos distanciamos dos pressupostos teóricos.

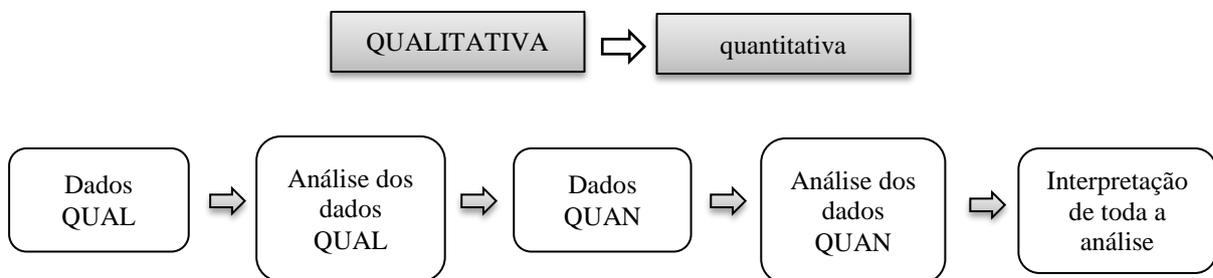
Definidos os quatro principais critérios para a construção e análise dos dados, emerge a estratégia específica utilizada em nossa pesquisa. Creswell (2007) sugere seis modelos distintos de estratégias a serem aplicadas em métodos mistos à escolha do pesquisador. Três deles trazem as etapas de coleta de dados quantitativos e qualitativos de forma sequencial (explanatória, exploratória e transformadora), e outras três trazem os processos de coleta de dados concomitantes (estratégia de triangulação, estratégia aninhada e estratégia transformadora).

A estratégia sequencial exploratória foi utilizada em virtude de mais se adequar à ênfase que escolhemos dar aos dados qualitativos construídos durante a etapa de intervenção da sequência didática. Nesta etapa, foi possível observarmos a interação dos alunos com o texto argumentativo através da análise do discurso nos debates e nas discussões em sala, além das questões abertas das atividades. A partir dessa análise, um novo instrumento para a construção

de dados quantitativos foi elaborado a fim de verificar os avanços na compreensão de textos que trazem em seu conteúdo a tese e os argumentos. Esses novos dados foram resultado da última avaliação proposta na sequência didática com questões de múltipla escolha elaborada com base em questões de avaliações em larga escala como Saeb e Prova Brasil.

De posse de todos os dados, os resultados de todo o processo foram integrados na fase de interpretação do estudo. Com o propósito de facilitar a compreensão das etapas da pesquisa, a seguir é apresentado um modelo gráfico da estratégia exploratória sequencial que foi praticada no trabalho.

FIGURA 2 – Modelo gráfico da estratégia exploratória sequencial



Fonte: Creswell, (2007, p. 216) – Adaptado pela autora.

Os dados qualitativos da pesquisa passaram por uma etapa criteriosa de redução através de seleção e simplificação, de modo que pudessem ser identificadas questões desconexas ou imprecisas. Em seguida, foram agrupados em determinadas categorias para facilitar a compreensão da análise. Em cada categoria, foram selecionados os dados de algumas etapas da fase interventiva que consideramos mais representativas para o estudo acerca das habilidades de interagir positivamente com o texto argumentativo. As categorias foram estabelecidas da seguinte forma:

Em **Percepções iniciais: tese e argumento**, analisamos algumas das atividades realizadas nas aulas 1 e 2 da etapa de intervenção para verificarmos que tipo de associações são feitas acerca do propósito do texto argumentativo, que relações são estabelecidas entre a tese e os argumentos e como os alunos constroem argumentos para uma determinada tese, ainda numa fase de sondagem.

Após a fase de sondagem, as discussões conceituais e a preparação realizadas nas aulas 3 e 4, os dados obtidos a partir da análise dos registros orais e das gravações em áudio do debate sobre Cotas Raciais, além dos relatórios solicitados ao final das atividades das aulas 5 e 6,

constituíram a seção **A construção de teses e argumentos numa proposta para além do texto**. A partir dos posicionamentos dos alunos, foi possível levantar uma discussão de como a capacidade argumentativa é relevante para que possamos mostrar nosso ponto de vista de uma forma justificada.

Na seção **Consolidação e novas percepções sobre tese e argumento**, analisamos os efeitos provocados pelas atividades realizadas na etapa de intervenção através de um instrumento elaborado com textos variados e questões discursivas. Procuramos, com esses dados, identificar nas respostas dos alunos se foi possível observar avanços nas habilidades propostas pelos descritores 7 e 8 e exploradas durante as aulas. Além disso, apresentamos os resultados dos dados quantitativos construídos a partir de um novo instrumento elaborado nos moldes dos testes de avaliação externa, composto por questões de múltipla escolha. Esse instrumento teve como objetivo principal ampliar a capacidade de observação da realidade e nos deram subsídios para estender a compreensão dos dados qualitativos da pesquisa. A análise se deu através da contagem de erros e acertos de cada item respondido no teste. São apresentadas tabelas e gráficos para demonstrar o desempenho dos alunos nas habilidades e competências definidas pelos descritores explorados.

Posteriormente à etapa de análise dos dados qualitativos e quantitativos, apresentamos na seção **Associando resultados: uma nova perspectiva de avaliação da compreensão textual** a interpretação dos dados de toda a etapa de análise, integrando os resultados qualitativos aos resultados quantitativos a fim de possibilitar uma interpretação mais aprofundada que nos permitisse verificar com mais precisão se houve avanço no desenvolvimento das habilidades de compreensão textual analisadas durante o processo. Além de fazermos um paralelo entre a primeira avaliação diagnóstica e a avaliação final, comparando estatisticamente os dados.

Ressaltamos, neste momento, que apenas os dados quantitativos da etapa diagnóstica e da etapa de consolidação foram analisados na íntegra, ou seja, considerando todos os participantes presentes na aula. Para as análises qualitativas da intervenção, optamos por trabalhar com 10 alunos. A seleção foi realizada por meio de amostragem simples aleatória.

5 A LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: A COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, analisaremos o desempenho dos alunos durante o processo de diagnóstico, intervenção e consolidação das habilidades de compreensão do texto argumentativo. Iniciaremos com a análise da avaliação diagnóstica aplicada com os alunos que revelou as fragilidades no que tange à compreensão do texto e, a partir delas, justificamos a seleção de duas habilidades específicas que fizeram parte da etapa diagnóstica.

Em seguida, analisaremos o *corpus* da pesquisa que foi constituído de alguns registros selecionados das atividades durante o processo de intervenção e das respostas dos alunos para os dois instrumentos de avaliação, qualitativa e quantitativa, na etapa de consolidação dos conhecimentos. Optamos, nessa etapa, por estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que nos orientaram acerca dos estudos sobre argumentação, em especial Koch e Elias (2016) e Garcia (2006), dentre outros, e as análises das respostas dos alunos às atividades propostas, procurando, dessa forma, compreender como interagem com as estratégias argumentativas em diferentes gêneros textuais. Em paralelo, nos empenhamos em ampliar nosso olhar para a avaliação da singularidade do ato de aprender à luz dos fundamentos sobre as múltiplas referências de análises do processo da aprendizagem.

Relevante salientar que, em se tratando de uma pesquisa que se beneficia do método misto, os primeiros dados do *corpus* são analisados qualitativamente, enquanto que os dados referentes à fase final da aplicação da sequência didática estão analisados de maneira quantitativa e nos auxiliaram a compreender como foram os avanços em compreensão textual dos alunos.

5.1 O DIAGNÓSTICO E A SELEÇÃO DOS DESCRITORES PARA INTERVENÇÃO

Nesta seção, analisaremos os resultados da avaliação diagnóstica considerando as respostas dos alunos nos itens de cada descritor. Consideramos relevante nesta etapa retomar a Matriz de Referência estabelecida como norteadora desta pesquisa a fim de demonstrar mais claramente os resultados da avaliação. Para tanto, apresentamos a tabela a seguir com os tópicos e os números dos itens de acordo com os descritores avaliados.

TABELA 2 - Tópicos, descritores e itens da Avaliação Diagnóstica

TÓPICOS	DESCRITOR	HABILIDADE / COMPETÊNCIA	ITENS
TÓPICO I - Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas em um texto.	1 e 2
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	3 e 4
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	5 e 6
	D6	Identificar o tema de um texto.	7 e 8
	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	9 e 10
TÓPICO II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão no Texto	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	11 e 12
	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	13 e 14
TÓPICO III - Relação entre textos	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	15 e 16
	D 21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	17 e 18
TÓPICO IV - Coerência e coesão no processamento do texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	19 e 20
	D7	Identificar a tese de um texto.	21 e 22
	D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	23 e 24
	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	25 e 26
	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	27 e 28
	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	29 e 30
	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	31 e 32
TÓPICO V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	33 e 34
	D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	35 e 36
	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	37 e 38
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	39 e 40
TÓPICO VI - Variação linguística	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	41 e 42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Matriz de Referência do Saeb

A tabela detalhada de erros e acertos de cada item da avaliação está apresentada no Apêndice A deste trabalho. Contabilizamos os resultados de cada descritor fazendo uma soma simples dos erros dos dois itens de cada descritor. Como exemplo, no descritor 1 com dois itens, dos 31 alunos que responderam a atividade, 7 alunos erraram o primeiro item e 11 erraram o segundo item. Assim, a soma dos erros desse descritor considerando todos os alunos foi de 18, nos oportunizando estabelecer uma porcentagem de erros em 29%. Portanto, conclui-se que a habilidade de localizar informações explícitas no texto não representa uma das maiores dificuldades entre os alunos, pois quase 70% da turma marcou as respostas mais apropriadas. Importante ratificar que um mesmo descritor pode apresentar graus de dificuldade diferentes e buscamos esse princípio na seleção dos itens da avaliação, porém existem variáveis que podem influenciar no acerto ou no erro do referido item, como a complexidade do gênero escolhido como suporte, a familiaridade com a temática ou com o vocabulário apresentado no texto, o uso dos recursos sintáticos-semânticos utilizados, dentre outros. Assim sendo, tomamos os resultados como parâmetro para identificar algumas das maiores dificuldades em compreensão textual dos alunos, não nos cabendo neste momento o aprofundamento no diagnóstico nos mais variados níveis de complexidade para cada descritor.

Enfatizamos, no entanto, que apenas dois descritores foram selecionados a fazer parte da etapa de intervenção do estudo. O primeiro deles trata-se do D7. A seleção desse descritor se deu, em especial, pelo fato do estudo dessa habilidade fazer parte do conteúdo programático da turma do 9º ano. A coleção do livro didático adotado pela escola traz diversas unidades, desde o exemplar trabalhado no 8º ano, com textos de variados gêneros textuais e algumas propostas de produção de texto do tipo argumentativo. Ainda assim, como professora dessas turmas, é comum observarmos a dificuldade dos alunos em identificar a tese, a ideia central defendida pelo autor. Por essa razão, encontramos com esta pesquisa a oportunidade de trazer uma abordagem diferenciada para o assunto, de uma forma mais sistemática com atividades diferentes das propostas usualmente pelos livros didáticos que buscam apenas a identificação da tese no texto.

Ao selecionarmos o D7 para as atividades da SD, não poderíamos deixar de selecionar o D8 que trata da relação entre a tese e os argumentos de um texto, mesmo não figurando entre os descritores com maior índice de erros (apenas 32% da turma apresentou resultados insatisfatórios). Acreditamos que alguma variável, como a familiaridade com o tema do texto ou o grau de dificuldade menor atribuído aos itens com essas habilidades, possa ter contribuído para um melhor entendimento do texto, e isso pode ter sido refletido no resultado positivo para esse descritor. Não nos coube, entretanto, uma investigação mais aprofundada a respeito dessa

possível variável por entendermos que ambas as habilidades estão diretamente interligadas e não seria viável um trabalho com elas isoladamente. Assim como a habilidade de identificar a tese do texto, fazer a relação entre ela e os argumentos que a suportam se mostra também uma habilidade complexa para os alunos.

Apresentamos na tabela a seguir os descritores com maior índice de erros e, em seguida, uma breve discussão acerca de cada um, dentre eles os que foram selecionados, e algumas propostas de estratégias com a finalidade de contribuir para a reflexão de como trabalhar com essas habilidades.

TABELA 3 - Descritores com maiores índices de erros

Descritor	Habilidade/Competência	% de erros na turma
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	59,60%
D7	Identificar a tese de um texto.	50%
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	64,50%
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	61,20%
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	50%
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	62,90%
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	53,20%

Elaborado pela pesquisadora

Observamos que o D3 faz parte do Tópico I. O mesmo se refere aos procedimentos de leitura. Esse tópico traz como princípio básico o fato de que o texto nem sempre apresenta uma linguagem literal, portanto, cabe ao leitor construir os sentidos do texto levando em consideração o que pode ser conotativo, simbólico, o que pode ser subentendido a partir também do seu conhecimento de mundo. Sabemos que inferir significa deduzir, recobrir o sentido de algo que não está explícito no texto, e quando tratamos de palavras ou expressões, a familiaridade depende da convivência que temos ou não com elas. É bastante comum para os leitores não proficientes que se deparam com algum vocabulário desconhecido, acreditar que não é possível prosseguir a leitura sem o conhecimento dicionarizado dele. Desenvolver estratégias de leitura que tragam a mesma palavra ou expressão em diferentes gêneros textuais, incentivar que compartilhem suas experiências de mundo que interferem na compreensão do texto com os colegas, auxiliá-los a estabelecer relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios são algumas alternativas para o desenvolvimento dessa habilidade.

O D7 trata de identificar a tese de um texto. Em geral, alunos do segmento em questão - 9º ano - já estão em parte familiarizados com o texto dissertativo argumentativo que defende o posicionamento do autor em relação a alguma ideia ou fato. No entanto, ainda tem dificuldades em identificar a estratégia discursiva do autor para demonstrar a relevância de seu posicionamento e, portanto, convencer o leitor de seu ponto de vista. Nosso trabalho com esse descritor foi de proporcionar oportunidades para que os alunos reconhecessem o posicionamento central do texto, a proposição com intenção persuasiva apoiada por argumentos desenvolvida pelo autor, através de atividades diversificadas que incluem, além da leitura, debate, apresentação de vídeos, trabalho em grupo, dentre outras. Acreditamos que os benefícios de associar a esse descritor à habilidade de relacionar os argumentos à tese do texto foram bastante amplos. Por essa razão, as atividades da SD desenvolvida contemplam especialmente essas duas habilidades.

Assim como os D7 e D8, o D10 também se encontra no Tópico IV que trata da coerência e coesão no processamento do texto, ou seja, trata daqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. No entanto, este descritor traz como ponto de partida o texto narrativo. Grande parte dos textos narrativos trazem bem definidas as partes que a compõem. Em geral são elas: situação inicial ou apresentação, conflito ou desenvolvimento, clímax e desfecho. Além disso, no texto narrativo, o leitor proficiente é capaz de identificar os elementos que compõem o texto-narrador, ponto de vista, personagens, enredo, espaço, tempo – e as relações entre eles no processo de construção da narrativa. Cabe ao professor explorar com os alunos todos esses elementos em contos e crônicas, por exemplo, de modo que sejam capazes de identificá-los sem dificuldades.

Ainda no Tópico IV, o D11 vem estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto. Através desse descritor, é possível avaliar a habilidade do aluno em compreender o motivo pelo qual determinado fato ocorre no texto, ou seja, reconhecer a relação entre os elementos de modo que percebam que um torna-se resultado do outro. Este é um recurso muito significativo que precisa ser explorado, pois auxilia na apreensão dos sentidos do texto, em especial quando tratamos de relações lógicas e argumentativas. O propósito de um trabalho com esse descritor é levar o aluno a identificar a interdependência dos elementos do texto que transmitem a relação de causa e consequência. O gênero notícias, dentre outros, torna-se bastante apropriado para uma eficiente discussão sobre esse descritor por serem comuns a explicação para determinado fato, as causas que deram origem ao fato e as consequências dele.

O D16 traz a identificação dos efeitos de ironia ou humor em textos e faz parte do Tópico V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido. O uso de recursos

expressivos é, de fato, essencial para uma leitura mais aprofundada do texto. A partir deles, o leitor é capaz de construir novos significados e buscar em seus conhecimentos a associação do texto com a realidade em que vive. Em se tratando especificamente deste descritor, a maneira como as palavras são utilizadas evidencia claramente a intencionalidade do autor em criar o efeito de ironia e de humor. Na ironia, por exemplo, é fundamental que o leitor seja capaz de perceber que o que é dito é, na verdade, o contrário do que se quer dizer, ou seja, busque compreender o contraste proposital criado a fim de expressar geralmente uma crítica a algum fato cotidiano. Reconhecer o humor dentro do texto é também bastante relevante, visto que ele é presente em diversos textos do nosso dia a dia, como anedotas, charges, tiras, publicidade, dentre outros.

O D17 também está presente no Tópico V e trata de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. Assim como o descritor 16, o D17 está associado aos recursos expressivos e de sentido do texto e dentre eles estão os sinais de pontuação. Eles estão vinculados à coerência do texto, mas também podem estar intimamente relacionados a outras funções como a ênfase a algum fato, à expressividade emotiva de alguma passagem, à sensação de continuidade ou de pausa, e etc. Nessa perspectiva, é necessário buscar estratégias para levar o aluno a perceber que a pontuação vai muito além de sinais que separam ou marcam segmentos. Atividades que priorizam a expressividade oral podem ser bastante úteis no sentido de perceber a importância da pontuação para o discurso.

Finalmente, o D13, que é o único descritor do Tópico VI, traz a variação linguística como ponto chave à construção do sentido do texto. Através dele o aluno deve identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, ou seja, devem ser capazes de perceber quem fala e para quem se fala no texto pelas pistas apresentadas nele. Atividades que exploram as possíveis variações da fala e da escrita, como a linguagem rural, formal, urbana, gírias, dentre muitas outras devem ser utilizadas. Acreditamos ser essencial o trabalho com as variações linguísticas em sala de aula a fim de proporcionar aos alunos oportunidades de conhecer e reconhecer, além de respeitar, as mais diversas formas de expressão presentes em nossa sociedade, assim os tornando cidadãos mais críticos e com uma postura não-preconceituosa diante das variantes diferentes das suas. Além disso, é fundamental que o aluno seja capaz de perceber o uso da linguagem mais adequada a diferentes situações de convívio social a que se deparem no cotidiano e estejam preparados para elas sem, no entanto, desvalorizar a realidade do outro. Para tanto, além de textos escritos em diferentes épocas, para públicos-alvo distintos, de contextos sociais diversificados, faz-se necessário explorar textos

orais onde as marcas linguísticas possam ser percebidas com clareza e os alunos possam refletir sobre a influência de variados fatores na linguagem.

Diante do exposto, salientamos a importância de investigar constantemente essas e outras habilidades essenciais ao processo de compreensão textual em nossas salas de aulas. A avaliação escolar deve estar presente no cotidiano dos professores e permear os momentos de planejamento e elaboração de instrumentos que os auxiliem nesse processo. Salientamos, ainda, que não nos limitaremos a explorar com os alunos única e exclusivamente os descritores apresentados nesta seção.

O trabalho com sequências didáticas, o qual nos propomos realizar, torna-se para nós uma amostra, uma demonstração de como é possível incorporar ao currículo escolar, sejam quais forem os conteúdos, o trabalho com habilidades e competências, sendo assim aproveitadas todas as oportunidades de debates e atividades orais e escritas para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

5.2 PERCEPÇÕES INICIAIS: TESE E ARGUMENTO

A fase inicial dessa pesquisa teve como objetivo, além do aprofundamento nos estudos acerca da avaliação da compreensão textual e das habilidades e competências necessárias para que o processo ocorra satisfatoriamente, uma visão geral sobre as dificuldades encontradas pelos alunos em contato com o texto escrito. Os resultados do processo de investigação dessas habilidades tornaram nossa intervenção sequenciada e sistemática.

Nesta etapa do trabalho, relatamos a experiência de sondagem sobre os conceitos de tese e argumento num primeiro momento da intervenção, especificamente nas duas primeiras aulas, estabelecendo um diálogo com os pressupostos teóricos que embasam os estudos linguísticos sobre argumentação. Em seguida, analisamos uma das atividades propostas para avaliar os primeiros passos do processo de aprendizagem.

O ato de argumentar é próprio do ser humano e ele se dá de maneira natural, oralmente ou de forma escrita em todos os momentos de interação. Fiorin (2015, p.10) defende que “todo o discurso tem uma dimensão argumentativa” referindo-se ao dialogismo próprio ao funcionamento do discurso. Aprendemos, portanto, a argumentar muito antes da idade escolar. Entretanto, quando nos deparamos com a tarefa de produzir um texto escrito defendendo um ponto de vista ou de identificar a ideia central de um texto baseado nos argumentos utilizados, percebemos como esse conhecimento necessita ser aprimorado. Com nossos alunos, isso se

torna ainda mais evidente. Koch e Elias (2016, p.10) orientam que devemos transformar as práticas argumentativas em objeto de reflexão

O que podemos revelar sobre o uso da língua e seus efeitos quando argumentamos? De que estratégias podemos nos valer para começar um texto argumentativo? E para desenvolvê-lo? E para finalizá-lo? Como amarrar todas essas pontas, estabelecer pontes e construir sentidos?

Nesse sentido, iniciamos nossas análises procurando compreender de que forma uma competência inerente ao ser humano, presente em práticas sociais orais, como assumir um posicionamento diante de questão controversa, construir a defesa de um ponto de vista, expor uma ideia e convencer o outro, possam implicar em tamanha complexidade no ato de compreender e estabelecer relações cognitivas com o texto escrito. Marcuschi (1983) defende que em um texto com uma unidade de sentido, a coerência resulta dos processos cognitivos estabelecidos entre o leitor e o conhecimento ativado pela interação com o texto. Na visão de do autor, um texto com coerência tem como sustentação a continuidade de sentidos pactuado entre o leitor e os conhecimentos ativados pela interação dele com o texto.

Koch e Travaglia (2014, p. 26) nos auxiliam na compreensão da continuidade de sentidos quando elucidam que ela “diz respeito ao modo como os componentes do mundo textual, ou seja, o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície linguística do texto são mutualmente acessíveis e relevantes”. Dessa forma, defende que o produtor e o receptor do texto compartilham de uma coesão conceitual cognitiva, ao passo que interagem no processo de compreensão.

Adotando essa perspectiva, optamos por dar início às atividades da SD com a proposta de interagir com o texto publicitário. A primeira atividade apresentada teve como objetivo perceber de que forma os alunos se relacionam com o conceito de tese e argumentos dentro de textos do gênero anúncio publicitário.

Selecionamos esse gênero textual como introdutório por ser relativamente elementar a percepção do mundo onírico presente nele. São frequentemente situados num contexto onde o consumo da ideia ou do produto o torna perfeito. Isso pode ser explicado pelo fato de a publicidade não ter como intenção fundamental a geração do conflito com os valores do consumidor. Nesse aspecto, “Os comerciais procuram, sempre que possível, fugir de questões geradoras de conflito na audiência e, se o fizer, provavelmente o fará com a intenção de chamar atenção para a polêmica que propõe” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA; 1999, p. 279).

Os autores ainda colocam que a publicidade também procura causar no consumidor uma sensação de veracidade e participação daquele mundo onírico, com o intuito de se fazer próximo e, possivelmente, participante desse universo perfeito. Logo, a intenção comunicativa como fator sociocultural e interpessoal do anúncio publicitário é revelada na análise da continuidade de sentidos provocada pela discussão da atividade introdutória descrita a seguir.

Iniciamos a atividade com uma sondagem acerca da visão dos alunos sobre tese e argumento nos anúncios publicitários. Organizados em duplas, os alunos receberam imagens de anúncios e foram orientados a discutir com o colega alguns questionamentos colocados no quadro: “Que tipo de textos são esses? Qual/quais o/os objetivos deles? A quem se destinam? Que tipo de linguagem aparece neles: verbal, não verbal, ambas? Qual o principal recurso utilizado para convencer o leitor/consumidor?”

O principal objetivo da atividade foi perceber se os alunos reconheciam as imagens como o gênero anúncio publicitário, se compreendiam a função social e a intencionalidade presentes neles, se reconheciam o público alvo de acordo com cada produto ou serviço anunciado, se associavam a linguagem verbal com a linguagem não-verbal presentes e, especialmente, se conseguiam identificar o argumento básico escolhido para atingir o objetivo de convencer o consumidor.

Através da mediação do professor pesquisador, a discussão foi direcionada a cada uma das imagens oferecidas para análise e os alunos tiveram a oportunidade de expressar as impressões que tiveram deles. As contribuições se revelaram bastante produtivas, ao passo que foi possível perceber que os alunos, em geral, eram capazes de interpretar tanto elementos linguísticos, quanto os diversos elementos extralinguísticos.

Como exemplificação de uma das discussões, sem nos determos a uma análise integral dessa etapa, trouxemos o registro oral, gravado em áudio e transcrito, de um momento da discussão sobre um dos anúncios em que um aluno expõe suas percepções sobre cada questionamento proposto e um outro aluno se posiciona, contrapondo seu ponto de vista.¹⁶ A seguir um dos textos utilizados nessa atividade.

¹⁶ Trouxemos como transcrição apenas um trecho da interação entre os alunos para ilustrar o momento das discussões. Em função do número de anúncios diferentes e da ativa participação dos alunos, não se tornou viável a transcrição da aula na íntegra.

TEXTO 1



Fonte: <http://www.revistafatorbrasil.com.br>. Acesso em 24/04/2016

Após alguns momentos de interação entre as duplas, foi solicitado que voluntários comentassem para o grupo o que foi percebido.

A1: Esse texto é uma propaganda de um curso de inglês e eu acho que o objetivo dele é atrair as pessoas para fazer o curso lá [...]. Essa propaganda foi feita para o público das crianças e dos adolescentes.

*A2: Eu não acho que foi feita para crianças e adolescentes [...] A criança não vai lá no curso sozinha e se matricula. A propaganda foi feita para os pais da criança porque eles que decidem se ela vai estudar lá ou não. [...] Além disso está escrito lá em cima “o que os **pais** (com ênfase) querem...”*

A1: É, mas se a criança ver [sic] o anúncio, ela pode mostrar para o pai e convencer o pai que ela quer fazer o curso.

Foi possível observar na resposta de A1 que ele reconhece o texto como um anúncio publicitário com objetivo de atrair o consumidor, no entanto, ao decidir pelo público-alvo, ele apenas considera o fato da imagem trazer em destaque a foto de uma criança. Analisamos, por um momento, o modelo experimental hedonista de consumidor discutido por Figueiredo (2005, p. 78) em que o ato de folhear uma revista ou assistir a um programa na televisão, por exemplo, não é acompanhado de uma intenção em adquirir um determinado produto. O autor ainda complementa destacando que “somos bombardeados diariamente por uma infinidade de mensagens comerciais que não nos interessam, nem nos dizem respeito, ou, ainda, está em um nível mais baixo em nossa escala de prioridade”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 78).

A princípio, para uma pessoa que percorre os olhos por uma revista sem um propósito explícito de encontrar um determinado produto ou serviço, o anúncio em questão pode deixar

transparecer que foi especialmente elaborado para um público infantil. Aos alunos, entretanto, não foi explicitado que ele foi extraído de um portal na internet que trata, em especial, de assuntos relacionados a empresas cujos leitores possam ter interesse no mercado nacional e internacional, ou seja, um público adulto com visão amadurecida dos benefícios da introdução da língua inglesa ainda na infância.

Desse modo, observamos como A2 conseguiu transpor essa barreira de um primeiro contato apenas com a linguagem não-verbal apresentada e pontuou, coerentemente, outros elementos do texto que o auxiliaram a compreender a continuidade de sentidos expressa pelo anúncio. Complementam nossa análise Koch e Travaglia (2014, p. 30) ao estabelecerem que “A observação das relações entre as ideias (conhecimentos ativados) mostram como elas são mutualmente acessíveis e relevantes, influenciando umas na construção das outras e se entremeando em sua expressão pela língua”.

Note-se que A1 ainda procura contra-argumentar trazendo à discussão a possibilidade de uma criança se interessar pelo anúncio, visto que traz em destaque a foto de uma menina e, utilizar argumentos para convencer os pais de que o melhor seria fazer o curso. Observamos esse ponto de vista no decorrer da exposição do aluno.

A1: Tem linguagem verbal e não-verbal [...] Porque tem a foto da menina e outros desenhos embaixo, mas também tem a frase em cima. [...]

P: E o que você acha que nesse anúncio influencia mais o consumidor? O que chama mais a atenção para convencer a pessoa que está vendo o anúncio?

A1: Eu acho que é a imagem da menina feliz, com o livro aberto na mão, mostrando as oportunidades para o futuro. Qual pai não quer que o filho tenha um futuro?

É possível perceber pelo discurso de A1, ao final de sua exposição, o reconhecimento de que a marca responsável pelo anúncio conseguiu direcionar o foco para o seu público-alvo. Ao levantar a questão de que todo pai deseja para seu filho um futuro promissor, o aluno estabeleceu a tese defendida pelo anúncio e admitiu implicitamente que o público alvo dessa propaganda se trata dos pais.

De forma geral, avaliamos que as discussões dessa atividade trouxeram um resultado extremamente produtivo, pois através delas foi possível diagnosticar que os alunos conseguem identificar os fatores socioculturais, como as intenções comunicativas de nível argumentativo que constituem a continuidade de sentidos no texto publicitário. Além disso, as discussões

anunciaram uma elaborada capacidade de vários participantes de construir argumentos para defender um ponto de vista.

Na sequência dessa primeira atividade, mediamos um momento expositivo dialogado tomando como base uma consolidação de tudo que foi exposto pelos alunos, sem aprofundar, entretanto, os conceitos de tese e argumentos, apenas questionando em que outros gêneros textuais os elementos observados na atividade anterior costumam aparecer.

Utilizamos alguns minutos iniciais da segunda aula da SD na preparação dos alunos para um momento de leitura. Consideramos como preparação o momento em que nos detemos à questão da ativação do conhecimento prévio na leitura. Muito já se postulou acerca dos conhecimentos prévios que fazem parte do processo de compreensão de um texto e sabe-se que, de um modo geral, é aquele conhecimento que o sujeito adquire ao longo de sua vida. Kleiman (2013) afirma que o sentido do texto é construído através da interação de diversos níveis de conhecimento que interagem no momento da leitura. Dentre esses diversos tipos de conhecimento prévio evidenciados pela autora, destacamos o conhecimento textual.

Na atividade anterior, os alunos demonstraram um certo domínio de noções e conceitos que se relacionavam ao texto publicitário, visto que foram capazes de reconhecer diversos elementos, em especial, o discurso essencialmente argumentativo que o compõe. Ficou evidente a percepção de que os anúncios publicitários fazem parte do cotidiano dos alunos, mais frequentemente quando veiculados na televisão, em menor frequência quando impressos.

Salientamos, portanto, a necessidade de disponibilizar a maior variedade possível de gêneros e tipos de textos para os alunos. Kleiman (2013, p. 23) coloca que

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] 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.

Para a autora, “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 inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29, destaque da autora).

Nesse sentido, buscamos com a próxima atividade analisada, além de diversificar o gênero do texto trazendo a notícia, criar estratégias para que os alunos percebessem a importância dela no nosso cotidiano. Iniciamos a atividade questionando os alunos quais são as principais práticas que eles realizam quando estão *online*. Procuramos com isso, levantar a

discussão sobre como as imensas possibilidades de comunicação e de acesso à informação estão disponíveis atualmente. Como esperado, a maioria dos alunos citaram as redes sociais, em especial o *facebook*. Alguns mencionaram *sites* de jogos e apenas dois fizeram referência a algum jornal ou revista *online*. Nesse momento, procuramos esclarecer que até mesmo através do *facebook* é possível ter acesso à notícias e reportagens que se adequem aos interesses de cada um. Alguns alunos mencionaram algumas páginas desse aplicativo em que, ao acionar o comando “*curtir*”, é possível receber conteúdos de interesse comum.

Para justificar a escolha do gênero textual notícia, trazemos uma breve discussão a respeito da estrutura do texto argumentativo. Garcia (2006, p. 380) define argumentação como o ato de “convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”.

Sobre a consistência dos argumentos, o autor enumera, dentre as que considera como mais relevantes, cinco evidências mais comuns encontradas num texto argumentativo: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho (GARCIA, 2006). Adotamos essa perspectiva na busca de compreender que tipos de evidências são observadas mais frequentemente pelos alunos no texto trabalhado.

Após a etapa de introdução ao texto, algumas discussões complementares constituíram o momento de pré-leitura. Cada aluno recebeu uma cópia da notícia e foram orientados a fazer a leitura silenciosa do texto. O objetivo da atividade foi, num primeiro momento, verificar como os alunos estabeleciam as relações de continuidade do texto de forma individual e escrita. Após a atividade escrita concluída e entregue, foi dado encaminhamento a uma discussão que contou com ativa participação e produtivas contribuições que auxiliaram no fechamento da atividade.

O questionário foi composto de seis questões que versam sobre a compreensão do texto a seguir.

TEXTO 2

Pesquisa afirma que passar o dia sentado pode aumentar risco de câncer e outras doenças

Os pesquisadores recomendam que todos realizem pequenas doses de exercício regularmente, como alguns minutos de caminhada a cada 30 minutos

Que sedentarismo faz mal à saúde não é novidade, mas uma pesquisa concluiu que passar o dia sentado pode aumentar as chances de uma série de doenças, mesmo que exercícios físicos sejam realizados diariamente. O estudo, realizado por diversas universidades do Canadá, analisou outras 41 pesquisas sobre saúde, que indicaram que um alto nível de sedentarismo aumenta em 15% a 20% as chances de desenvolvimento ou morte a partir de doenças cardíacas ou câncer e até 90% o risco de diabetes.

Apesar da conclusão, os autores do estudo não conseguem avaliar exatamente quanto tempo é considerado demais - para isso, eles afirmam que necessitariam de mais dados e tempo de pesquisa. Mesmo assim, o doutor David Alter, um dos pesquisadores envolvidos, recomenda que todos realizem pequenas doses de exercício regularmente, como alguns minutos de caminhada a cada 30 minutos.

“Mais da metade do dia de uma pessoa normal é gasta sendo sedentária - sentada, assistindo televisão, ou trabalhando ao computador”, afirma Alter ao jornal canadense “The Globe and Mail”. “O resumo é que nós estamos tentando treinar as pessoas a levantarem conscientemente e andarem. Assim que elas estiverem engajadas em ‘eu tenho que levantar, eu tenho que me mover’, o resto é natural. As pessoas começam a pegar as escadas ao invés de elevadores”, ele conclui.

Fonte: <http://www.istoe.com.br/reportagens>. Acesso em 24/04/16

As questões que constituíram o instrumento para a construção dos dados foram: 1 - A que tipo de leitor esse texto se destina? 2 - Como você caracteriza esse texto? 3 - De que ideia o texto procura convencer o leitor? 4 - Por que o autor do texto menciona os dados numéricos da pesquisa e transcreve a “fala” do doutor/pesquisador? 5 - Que reações você acha que o leitor que se encaixa no perfil do texto teria ao ler essa reportagem?

Foram tomadas como parte do *corpus* as respostas das atividades de dez alunos selecionados aleatoriamente.¹⁷ A princípio, discutiremos alguns pontos que consideramos relevantes a respeito da elaboração das questões e das respostas dos alunos, procurando nos remeter aos aportes teóricos que nos orientam.

Segundo Lage (2001, p.16), no aspecto de sua estrutura, a notícia pode ser definida como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante”. Essa definição nos indica que a leitura de um veículo onde se publica uma notícia, seja um jornal ou uma revista, é seletiva, isto é, dá-se ao leitor a oportunidade de escolher o que é de seu interesse, diferentemente de outros gêneros, como o conto ou o romance, onde é necessária a leitura integral para uma compreensão efetiva. Para tanto, é necessário que algumas orientações acerca da estrutura na elaboração de uma notícia sejam seguidas.

A fim de melhor compreendermos o primeiro contato que os alunos tiveram com o texto em questão, nos pautamos nos elementos constitutivos da estrutura de uma notícia definidos por Lage (2001). Em geral, uma notícia apresenta título, título auxiliar, *lead*¹⁸ (lide)

¹⁷ As repostas da atividade encontram-se na íntegra na seção de anexos da pesquisa (Anexo D).

¹⁸ Adotamos a grafia em língua inglesa por assim ser apresentada nas obras referenciadas.

e corpo da notícia. O título, ou manchete, é destacado graficamente de toda a notícia e tem como objetivo chamar a atenção do leitor. É frequente o uso do subtítulo, ou título auxiliar, que complementa o título acrescentando mais informações e o tornando mais atraente. Em seguida, encontramos o *lead* da notícia que corresponde ao primeiro parágrafo, onde é possível encontrar as informações mais relevantes. É consenso entre muitos autores a delimitação de alguns questionamentos que devem ser respondidos no *lead* da notícia. São alguns deles: Quem/O que? Onde? Quando? Como? Por quê? E, por fim, o corpo da notícia, onde as informações são apresentadas de forma detalhada e o leitor fica a par de todo o conteúdo.

Essa organização é bastante difundida como pirâmide invertida, conceito que retoma o uso dos telégrafos em que se priorizava as informações mais importantes devido a possíveis falhas na transmissão (FRANCO, 2008). Corroborando com esse conceito Marshal (2003, p. 40), afirma que:

Essa arquitetura da pirâmide invertida pode ser encontrada diariamente, já que seu método é considerado praticamente um processo único, elementar e indiscutível do fazer jornalístico. A pirâmide também tem sido fórmula quase exclusiva de alfabetização jornalística utilizada pelas faculdades de jornalismo do mundo ocidental.

Apesar de atestar que a prática é mundialmente difundida, o autor tece críticas acerca de o fato delas engessarem a realidade e fazerem com que o profissional da comunicação acabe perdendo a perspectiva crítica de sua função “Em vez de desnudar os fatos, a pirâmide invertida acaba aprisionando a informação dentro de uma camisa-de-força em que se transforma a notícia” (MARSHALL, 2003, p. 40).

Observadas as questões que consideramos mais pertinentes sobre a estrutura da notícia, retomamos a análise da atividade de sondagem sobre a o reconhecimento do gênero pelos alunos, e em que medida identificam a tese e os argumentos dentro do texto. A primeira questão - *A que tipo de leitor esse texto se destina?* - faz referência ao público-alvo do texto. Procuramos observar de que modo os alunos percebiam a intencionalidade através da identificação do público-alvo.

A1: *Toda pessoa que passa muito tempo sentada ou sem se movimentar.*

A2: *Aos leitores sedentários.*

A3: *A uma pessoa que vive sentada o dia todo.*

A4: *A pessoas sedentárias.*

A5: *Jovens, homens, mulheres que passam muito tempo sem fazer nada.*

A6: *A pessoas que se encaixam no perfil.*

A7: *A pessoas que não costumam praticar exercícios.*

A8: *A pessoas sedentárias.*

A9: A pessoas que não praticam exercícios físicos, pessoas preguiçosas.

A10: A todos: homens, mulheres que não praticam exercícios.

Sabe-se que um veículo de comunicação adequa sua linguagem de acordo com o perfil do leitor de sua revista ou jornal, bem como seu projeto gráfico, divisão de assuntos em cada seção e seu perfil editorial. Os assuntos abordados pela revista *IstoÉ*, da qual foi retirada a notícia em análise, são notadamente os mais variados, desde política e economia a saúde e estética, portanto o público-alvo pode ser considerado adulto. Observamos que menos da metade dos informantes (A1, A3, A5 e A6) foram além da questão do sedentarismo e pontuaram o problema real: passar muito tempo sentado. Os outros informantes limitaram o interesse pelo texto àqueles que são sedentários ou não praticam atividades físicas.

Essa observação nos fez refletir que, de modo geral, os alunos fizeram uso da generalização, sem aprofundamentos sobre faixa etária, nível de instrução ou ainda classe social, mencionando apenas a questão do sedentarismo, considerando que todos os leitores da notícia estariam necessariamente no grupo de risco, mesmo estando explícito que os riscos acometem até mesmo quem pratica exercícios diariamente. Concluímos com essa atividade que são necessários maiores esforços por parte do professor para que seja assumido um papel de destaque no processo de construção os sentidos. Nos auxilia nesse aspecto o entendimento de Solé (1998), quando caracteriza o processo de ativação do conhecimento prévio dando ao professor a tarefa de mediar sempre que necessário. “Pode-se considerar que informar os alunos sobre o tipo de texto – ou superestrutura textual – que vão ler também é uma forma de lhes proporcionar conhecimentos úteis para sua tarefa” (SOLÉ, 1998, p. 105).

Também a questão do conhecimento da superestrutura do texto, assim denominada por Solé (1998), nos aponta em que medida a ativação dos conhecimentos prévios interfere na compreensão textual, e nos auxilia a analisar a segunda questão da atividade. Discutimos previamente nesta pesquisa, com aporte teórico de Kleiman (2013, p. 18), a questão do conhecimento textual a que ela declara como “os diversos tipos de textos e de formas de discurso”. Solé (1998) utiliza, fundamentada em estudos realizados por Bronckart (1979) e Van Dijk (1983)¹⁹, o termo superestruturas para construir esse conceito em que o discurso escrito é adaptado. Independentemente do conteúdo, existem diferentes expectativas de acordo com diferentes textos.

¹⁹ Referências das obras mencionadas pela autora:

BRONCKART, J. P. (1979) *Pour une méthode d'analyse de textes*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
VAN DIJK, T. A. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós (ed. Original, 1978).

Para segunda questão – *Como você caracteriza esse texto?* – obtivemos as seguintes respostas:

- A1: É um texto com informações sobre o mal que o sedentarismo causa.*
A2: Um texto que fala sobre o problema de ficar sentado muito tempo.
A3: É um texto que interessa a pessoas que passam o dia sentadas.
A4: É uma reportagem que fala sobre assuntos da saúde.
A5: O texto traz informações importantes sobre o sedentarismo e mostra como evitar.
A6: Uma reportagem falando que passar o dia sentado faz mal à saúde.
A7: Um texto interessante sobre como o sedentarismo pode ser prejudicial.
A8: É um texto que informa que ser sedentário é muito ruim para a saúde.
A9: Um texto que fala sobre saúde e foi publicado numa revista.
A10: Um texto informativo, uma reportagem que fala sobre sedentarismo.

Apenas A4 e A6 apontam o que se poderia considerar uma tentativa de nomear o gênero, talvez influenciados pela fonte do texto onde é possível ler a palavra *reportagem*. Observamos, porém, que todos sintetizam, cada um da sua maneira, o tema principal do texto ou a que ele se propõe, anunciando a percepção da intencionalidade do texto. Alguns deles, A1, A5, A8 e A10, inclusive mencionam a questão de a *informação* ser característica do texto. Koch e Elias (2016, p.18) nos orientam que, sendo o texto diretamente conectado ao nosso conhecimento de mundo e “fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social”, para entendê-lo é preciso estabelecer conexões com os princípios que o regem. Nas respostas observadas, é notório que os alunos foram capazes de estabelecer a coerência na construção do sentido através do princípio da intencionalidade do texto.

Muitos são os autores que sugerem classificações de textos de acordo com sua superestrutura não sendo o objetivo desse trabalho buscar detalhá-las nesse momento, poderíamos, no entanto, propor a classificação desse tipo de texto como “*informativo/jornalístico*”, termo utilizado por Solé (1998), baseada nos estudos de Teberosky (1987)²⁰, onde afirma que seria essa uma derivação da superestrutura narrativa.

Observamos com essa questão, a importância de trabalhar com diferentes tipos de textos na escola, a fim de que os alunos tenham a oportunidade de entrar em contato com diversas superestruturas. Solé (1998) nos orienta

²⁰ Referência da obra mencionada pela autora:

TEBEROSKY, A. (1987) *La comprensión de la escritura em el desarrollo espontâneo y aprendizaje escolar*. Tese de doutoramento. Universidade de Barcelona.

Para nós, leitores especialistas, o simples fato de saber que vamos ler uma notícia, um relato, uma peça de teatro, as instruções de montagem de um aparelho ou uma definição do que se entende por “esquema” em Psicologia nos faz ficar alertas, nos faz esperar determinados conteúdos e não outros, nos permite atualizar certas estratégias e nos prepara para uma leitura mais ágil e produtiva e para uma melhor compreensão.

Buscamos com as repostas da questão 3 – *De que ideia o texto procura convencer o leitor?* – compreender de que forma os alunos se relacionam com a identificação da tese de um texto. O título da notícia traz a premissa explícita de que “passar o dia sentado pode aumentar o risco de câncer e outras doenças”. O *lead*, após o título e o subtítulo, é iniciado com um conhecimento considerado de senso comum: que o sedentarismo faz mal à saúde e, em seguida, há a apresentação de fatos, dados precisos de uma pesquisa realizada que fundamentam essa ideia. Para a questão 3, tivemos as seguintes repostas:

- A1: De que passar muito tempo parado não é bom para a saúde.*
A2: A ideia de praticar exercícios físicos regularmente para obter uma saúde mais saudável.
A3: Que o sedentarismo faz mal à saúde.
A4: Que fazer exercícios físicos e não ser sedentário vai ajudar a prolongar seu tempo de vida na Terra.
A5: Para o leitor não passar muito tempo sem se mover.
A6: Mostrando os problemas que geralmente acontecem com essas pessoas e o que é necessário para mudar os hábitos.
A7: De que passar o dia sentado, sem praticar nenhuma atividade física pode causar várias doenças, entre elas o câncer.
A8: A ideia de que ficar muito tempo sem andar faz mal à saúde, pode trazer câncer.
A9: Convencer as pessoas sedentárias a praticarem exercícios.
A10: De que se mova mais, e não fique deitado ou sentado por muito tempo e pratique exercícios.

Dentre os informantes, 5 deles (A2, A3, A4, A6 e A9) associaram o propósito comunicativo do texto à ideia de convencer o leitor de que o sedentarismo ou a falta de exercícios físicos faz mal à saúde. Uma leitura mais atenciosa promoveria um entendimento de que mesmo as pessoas que fazem exercícios podem sofrer danos à saúde, caso passem muito tempo sentados durante o dia sem pausas para breves caminhadas a cada 30 minutos. Observamos que os alunos A1, A5, A7, A8 e A10 foram capazes de identificar mais coerentemente a assertiva inicial do texto. Concluímos, com essa questão, que são necessárias práticas em sala de aula que permitam maior segurança por parte dos alunos em identificar a ideia central de um texto, a tese ou proposição defendida nele.

Na questão 4 procuramos identificar se os alunos reconhecem as estratégias argumentativas que foram utilizadas no texto para dar credibilidade a ele. Como anteriormente

mencionado, no *lead* da notícia encontram-se os dados estatísticos da pesquisa realizada no Canadá que funciona como uma evidência irrefutável, como afirma Garcia (2006, p. 383) “Dados estatísticos são também fatos, mas fatos específicos. Têm grande valor de convicção, constituindo quase sempre prova ou evidência incontestável”. Além dessa evidência, o último parágrafo do texto traz uma citação direta de um dos envolvidos com a pesquisa que funciona muito bem como um recurso de autoridade. Koch e Elias (2016, p. 49) destacam essa estratégia quando afirmam que:

A citação direta é uma estratégia muito eficiente: fazemos esse tipo de citação para argumentar a favor ou contra algo, para dar mais credibilidade ao que dizemos, para atribuir ao outro a responsabilidade pelo que foi dito e, conseqüentemente, nos eximirmos de eventual responsabilidade, para impressionar o outro e muitas outras razões.

As respostas obtidas para a questão 4 da atividade – *Por que o autor do texto menciona os dados numéricos da pesquisa e transcreve a “fala” do doutor/pesquisador?* - foram:

A1: *O texto usa isso como argumento para comprovar que as pessoas não devem ficar muito tempo sentadas.*

A2: *Para demonstrar a importância e a gravidade do assunto em questão.*

A3: *Em 15% a 20% as chances de desenvolvimento ou morte. A parte das doenças cardíacas ou câncer.*

A4: *Para dar incentivo à pessoa não ser sedentária e praticar exercícios.*

A5: *Para mostrar o risco que podemos correr.*

A6: *Para mostrar os dados atuais e deixar o texto mais rico em informações.*

A7: *Para que o texto fique mais rico em informações com dados mais certos, mais comprovados.*

A8: *Para o leitor ter uma ideia de como é alta a porcentagem, os dados e também para tentar dar uma informação melhor sobre o assunto.*

A9: *Para sabermos quem fez a pesquisa.*

A10: *Para mostrar informações de que a pessoa deve praticar exercícios e o quanto está aumentando o risco de doenças.*

Percebemos pela resposta de A1, A6, A7 e A8 que, mesmo em fase de sondagem, o conceito de argumento e seu efeito dentro de um texto está em construção. Ao passo que para outros informantes, ainda faltam estratégias para serem trabalhadas a fim de que desenvolvam essa percepção. Kleiman (2013) destaca que o leitor não é passivo em sua ação com o texto, ele interage à distância com o autor, constrói o significado através da busca por pistas formais, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões. Assim, essa relação implícita entre o leitor, autor e o texto precisa ser melhor explorada para que todos possam ser capazes de perceber os elementos que auxiliam na compreensão.

Por último, chegamos a questão 5 da atividade - *Que reações você acha que o leitor que se encaixa no perfil do texto teria ao ler essa notícia?* – na qual buscamos compreender se as estratégias de sinalização utilizadas implicitamente no texto, como a intencionalidade em convencer o leitor da importância da mudança de hábitos, foram suficientes para resultar na compreensão da mensagem, visto que em momento algum no texto foi usada a linguagem conativa, com verbos no imperativo ou outro recurso que a caracterize.

A1: Se preocuparia um pouco mais com o tempo que passa parado.

A2: Uma reação de espanto e procuraria seguir as orientações do texto.

A3: Ele pode ter as doenças e ser sedentário.

A4: Um ataque nervoso e começar a fazer exercícios para não morrer.

A5: Poderia ficar muito espantado e assustado.

A6: Uma reação de espanto e provavelmente mudaria os seus hábitos atuais.

A7: Ficaria preocupado e provavelmente procuraria melhorar, ou não.

A8: Ele ia ter um ataque nervoso e provavelmente ia começar a fazer mais exercícios.

A9: Reação de surpresa, de susto porque uma pessoa sabendo que corre riscos só pode ficar nesse estado de preocupação.

A10: Ficaria assustado e refletiria em mudar seu comportamento sobre isso.

Ficou evidente que a produção de inferências pelos alunos com base nas suas experiências e conhecimentos de mundo ocorreu de modo satisfatório, pois, por intermédio dessas sinalizações, eles foram capazes de ativar seus conhecimentos situacionais, culturais para preencher as lacunas do texto e chegar ao seu sentido completo. Observamos apenas a exceção de A3, em que uma falha na relação entre o que está explícito no texto e o que ele deveria inferir foi verificada.

Um segundo momento, ainda na aula dois da SD, foi dedicado à observação de como os alunos elaboram argumentos para uma determinada tese. Foi colocada no quadro a seguinte proposição: *“10 bons motivos para começar a se exercitar”*, e solicitado que pensassem em argumentos convincentes a partir do que eles julgassem mais relevante. Após alguns minutos de discussões, voluntários se dirigiram ao quadro para colocarem seus argumentos. A atividade se mostrou bastante interessante, ao passo que, diante de muitas opções e muitas opiniões divergentes, os alunos mesmos sugeriram fazer uma votação para saber quais achavam mais persuasivos. Algumas das sugestões mais votadas foram: *“Você ficará com o corpo mais bonito”*, *“Você vai viver por mais tempo”* e *“Você sentirá mais disposição para outras atividades do dia”*.

À medida que as atividades de sondagem foram sendo desenvolvidas, foi possível perceber como é necessário despertar nos alunos o envolvimento pela leitura, fazer com que

todos percebam que são capazes de compreender todos os aspectos do texto e elaborar uma interpretação adequada. Alguns, como leitores um pouco mais proficientes, não apresentam tantos problemas nesse aspecto, outros, no entanto, apresentam dificuldades e acabam gerando a expectativa do fracasso. Entra, então, o papel do professor como mediador desse processo com uma intervenção que procura promover um resultado positivo.

5.3 A CONSTRUÇÃO DE TESES E ARGUMENTOS NUMA PROPOSTA PARA ALÉM DO TEXTO

Esta seção foi pensada com o objetivo de compartilhar as experiências durante algumas atividades que consideramos significativas durante o processo de aplicação da intervenção, após a fase de sondagem. Nesta fase, buscamos propor atividades diferenciadas das rotineiras, que frequentemente trazem apenas o texto para ser lido pelos alunos. Elaboramos atividades cujo objetivo principal era fazer com que os alunos se sentissem motivados a participar, interagir uns com os outros e, assim, construir juntos os sentidos dos conceitos de tese e argumento. Solé (1998) nos inspira quando sugere que uma atividade motivadora deve estar ligada aos interesses do leitor, deve corresponder a um objetivo. Não ignoramos o fato de que o professor, por inúmeras vezes e diversos contextos, não dispõe de recursos que proporcionam uma dinâmica inovadora em seu ambiente escolar, entretanto, se faz necessário o esforço em procurar alternativas, por menores que sejam, para despertar a curiosidade dos alunos em aprender.

Utilizaremos, para tanto, apenas alguns registros como ilustração, visto que a proposta se desenvolveu nas seis aulas seguintes e as formas de registros utilizadas foram diversificadas.

As aulas 3 e 4 da SD foram dedicadas à preparação para uma aula-debate que sucederia nas duas aulas seguintes. Num primeiro momento, foi feita uma sondagem sobre o tema *Cotas Raciais* para verificar que conhecimentos os alunos, de modo geral, já traziam. Foram levantados questionamentos sobre o assunto e explicitado que quando um tema gera polêmica, é comum encontrarmos opiniões divergentes ao nosso redor e na mídia. Garcia (2006) coloca que para haver argumentação, é necessário que haja divergência de opiniões. Ele esclarece que a proposição precisa ser argumentável,

[...] quer dizer, não pode ser uma verdade universal, indiscutível, incontestável. Não se pode argumentar com ideias a respeito das quais todos, absolutamente todos, estão de acordo. Quem discutiria a declaração ou proposição de que o homem é mortal ou

um ser vivo? Quem discutiria o valor ou a importância da educação na vida moderna? Se argumentar é convencer pela evidência, pela apresentação de razões, seria inútil tentar convencer-nos daquilo de que já estamos... convencidos (GARCIA, 2006, p. 388).

Optamos, em vista disso, pelo tema das políticas de ação afirmativa, mais especificamente as Cotas Raciais, por gerar pontos de vista bastante contrastantes e fazer parte do contexto social dos alunos, em especial das turmas do 9º ano. Os alunos estariam, em poucos meses, fazendo suas inscrições no processo de seleção para o Ensino Médio no Instituto Federal de Educação do Ceará e entrariam pela primeira vez em contato com a política de cotas estabelecida por lei no Brasil.

Com a sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos, foi possível observar que não tinham muitas informações concretas sobre o assunto e, a princípio, boa parte da turma se mostrou desfavorável, especificamente às cotas raciais. Para elucidar melhor o conceito de cotas raciais, foi entregue o texto “*Cotas Raciais*” retirado da Revista Brasil Escola²¹. O texto não busca explicitamente ser favorável à política de cotas raciais, mesmo porque como defendem vários estudiosos, nenhum discurso é completamente imparcial. Foi selecionado esse em questão por manter mais presente o caráter informativo do que o argumentativo.

Primeiramente, foi realizada uma leitura silenciosa seguida pela leitura em voz alta pelo professor mediador. Uma breve discussão sobre o entendimento do tema foi levantada e, logo após, apresentamos o vídeo “*Debate Cotas Raciais*” da TV Brasil. Os alunos se mostraram bastante interessados e, após a exibição do vídeo, foi constatado que muitos se mostraram surpresos com os moldes do debate apresentado, especialmente no tocante à polidez dos convidados, o respeito aos turnos de fala, embora houvesse discordância de opiniões.

Alguns questionamentos foram levantados pelos alunos e percebermos que, com as discussões, alguns alunos já começaram a se posicionar informalmente diante do tema. O passo seguinte foi a apresentação da proposta de debate entre eles. Foram expostos os procedimentos para organização da atividade, divididos os grupos e distribuídos os materiais de apoio para leitura e embasamento.²² Os momentos finais da aula foram usados como preparação para o debate e a leitura coletiva dos textos de apoio.

Observamos como ter um objetivo claro definido é um diferencial como motivador da leitura. Diversos autores trazem a definição de um objetivo, uma finalidade para o ato de ler como uma estratégia eficaz para a compreensão do texto, Solé (1998), Kleiman (2013), dentre

²¹ Texto disponível no Anexo B da pesquisa.

²² Textos de apoio disponíveis no Anexo C da pesquisa.

muitos outros. Bortoni-Ricardo, Machado e Casteira (2013, p. 56) corroboram com esse entendimento quando afirmam que “é importante que os leitores saibam o motivo pelo qual eles realizarão a leitura, uma vez que, dependendo do objetivo, as estratégias aplicadas serão diferenciadas”. Nosso objetivo com a atividade era que os alunos lessem os textos para aprofundar os conhecimentos sobre um assunto e assim fossem capazes de argumentar, defendendo seu ponto de vista. Com a proposta do debate aprovada com entusiasmo, os próprios alunos sentiram a necessidade do embasamento sobre o assunto, tornando a leitura dos textos com sentido e mais prazerosa. Até esse momento, foi observada ainda uma pré-disposição de muitos alunos em refutar a ideia das cotas raciais, embora quase que a maioria deles pareciam aprovar as cotas sociais.

Nas aulas 5 e 6 da SD efetivamente ocorreu o debate. A sala foi organizada de modo que cada grupo tivesse seu espaço e o aluno mediador pudesse gerenciar o debate de uma maneira organizada. Optamos por interferir o mínimo possível, somente em momentos realmente necessários. Vários alunos se posicionaram, demonstrando desenvoltura no uso dos argumentos. Alguns levaram dados estatísticos e citações de estudiosos anotados para fazerem uso de evidências e embasarem seus discursos com argumentos científicos e de autoridade.

A alguns alunos foi delegada a função de fazer anotações durante o debate para, em seguida, fazer um breve relatório sobre suas percepções acerca do desempenho dos grupos. Como forma de ilustração, apresentamos algumas passagens dos relatos de alguns dos alunos.

A1: Eu avaliei atentamente os grupos, tanto o a favor quanto o contra. Na minha opinião, o lado que estava a favor se saiu melhor porque os argumentos que eles usaram para defender foram bem convincentes. [...]

A2: O grupo que, na minha opinião, defendeu melhor a sua ideia foi o estava contra as cotas raciais, mesmo eu sendo a favor dessa ideia pelas oportunidades que elas trazem para muitas pessoas. Eu acho que o grupo que estava contra foi mais participativo e usou argumentos mais concretos, deixando o outro grupo encurralado e sem respostas convincentes.

A3: Eu acho que o debate foi muito bom porque esclareceu muita coisa sobre as cotas. Para mim, o grupo mais afirmativo no que falava era o que estava contra as cotas raciais porque queriam que fossem consideradas as cotas sociais.

Foram no total oito relatos, sendo que cinco deles consideraram o grupo que se posicionou contra as cotas raciais mais bem preparado e com o uso de melhores argumentos, como observado nos relatos de A2 e A3. Foi pontuado por vários deles, como no relato de A3,

que o grupo defendeu com veemência as cotas sociais, ao invés das raciais, e que os outros não conseguiram efetivamente contrapor esse argumento.

Uma avaliação oral informal foi proposta logo após a conclusão do debate e muitos alunos se posicionaram favoravelmente à atividade alegando que se sentiram mais motivados a participar, sendo um assunto tão polêmico e importante para eles. Nossa avaliação da atividade também foi extremamente positiva. Além do debate do tema se tratar de uma prática social relevante ao contexto dos alunos, considerando as relações do sujeito com ideologias de poder, observamos um desenvolvimento significativo da habilidade de elaborar argumentos e defender seu ponto de vista.

As aulas 7 e 8 foram dedicadas a aprofundar os conhecimentos sobre o tema Cotas Raciais e a oportunizar aos alunos a chance de analisar o relato de uma pessoa que mudou de opinião depois de refletir sobre diversos argumentos através da apresentação de um vídeo. O depoimento apresentado foi cuidadosamente selecionado, pois a informante apresenta e analisa todos os argumentos que a fizeram reavaliar seu posicionamento diante do tema com uma linguagem bastante acessível e próxima da realidade deles. Os alunos foram orientados a fazer anotações sobre a tese que ela defende e os argumentos que suportam seu posicionamento.

O vídeo foi apresentado no *datashow* e, logo após, uma breve discussão foi levantada para checar a compreensão. Foi perceptível no discurso de vários alunos a reflexão sobre a temática, muitos relataram, inclusive, que não haviam pensado nos argumentos que foram explorados e acharam bastante válidos. Quase a totalidade dos alunos demonstraram através dos relatos de suas anotações que foram capazes de identificar no discurso apresentado a tese defendida e os argumentos utilizados. Num momento final da discussão, foi possível perceber, através de um breve levantamento, que a maioria da sala se mostrou favorável à política de cotas raciais.

Recorremos a Rojo (2009) que defende que a escola tem como uma de suas principais funções proporcionar aos alunos diversificadas práticas sociais com base na leitura e na escrita para que se coloquem em sociedade de maneira ética, crítica e democrática. A autora toma como modelo uma nova perspectiva introduzida por Street (1993 *apud* ROJO, 2009, p. 99)²³ e denominada de *ênfoque ideológico do letramento*, que “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Nesse

23

STREET, B.V. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

sentido, o debate mediado, associado às discussões, pode ser considerado um evento de prática social no ambiente escolar e deve ser valorizado como tal.

A atividade do debate encerrou a etapa formal de intervenção com o objetivo de favorecer a compreensão dos conceitos básicos de tese e argumentos dentro de textos diversificados. Consideramos este o ponto fundamental de nossa pesquisa por estabelecermos um diálogo com os pressupostos teóricos que nos orientam acerca do processo de avaliação.

Buscamos com a intervenção justamente um processo de avaliação distanciado de um modelo tradicionalmente empregado nas escolas, em que são priorizados a burocratização do sistema, a atribuição de notas, a classificação, o julgamento de resultados com a finalidade de aprovar ou reprovar. Tal modelo se revela ainda mais prestigiado do que uma reflexão contínua sobre a ação a partir da investigação da própria prática. Hoffmann (2014b, p. 24) afirma que “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”.

Nessa perspectiva de refletir sobre a prática, sobre a realidade que nos cerca e, a partir dela, constantemente criar novas estratégias para acompanhar a trajetória da construção do conhecimento, damos sequência a próxima fase de nossa pesquisa. Com ela, buscamos compreender de que forma as estratégias aplicadas interferiram positivamente no avanço da compreensão da leitura dos educandos, não para que nelas se encerre um momento terminal, mas para que dessa reflexão, possam surgir novas oportunidades de conhecimento (HOFMANN, 2014b).

5.4 CONSOLIDAÇÃO E NOVAS PERCEPÇÕES SOBRE TESE E ARGUMENTO

Nesta etapa da pesquisa, são apresentados os dados referentes aos instrumentos utilizados para a avaliação dos efeitos da sequência didática na percepção dos alunos na leitura de textos. Nos fundamentamos em Luckesi (2011), quando entendemos que existe uma diferença significativa entre os termos *instrumentos de avaliação* e *instrumentos de coleta de dados para a avaliação*. De acordo com o autor, o primeiro deve ser entendido como os atos metodológicos da prática da avaliação como um processo em que se consideram alguns recursos imprescindíveis: a coleta de dados relevantes sobre a realidade, a qualificação do objeto comparado a um critério e, finalmente, a intervenção, que deve ser entendida como uma avaliação de acompanhamento. O segundo trata-se, propriamente, dos questionários com perguntas objetivas ou subjetivas, testes, produções textuais, fichas de observações, dentre

tantos outros, que “empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho” (LUCKESI, 2011, p. 299).

Nessa perspectiva, dois instrumentos de coleta de dados foram elaborados com a finalidade de constatar os possíveis avanços na compreensão da leitura no tocante às habilidades referentes aos descritores 7 e 8, priorizados na SD. O primeiro deles se trata de uma seleção de cinco textos com dois questionamentos básicos para cada um, no qual o aluno deve escrever suas percepções sobre a identificação da tese (questionamento 1) e dos argumentos utilizados (questionamento dois). Procuramos elaborar esses questionamentos a fim de verificar se o aluno é capaz de demonstrar que desenvolveu essas habilidades. Consideramos, entretanto, que os resultados não devem ser considerados como absolutos, e sim como uma amostra da realidade.

Outros instrumentos de coleta de dados, respondidos diretamente pelo estudante (por escrito, verbalmente ou de forma demonstrativa), na medida em que sejam adequadas à circunstância, pode e devem ser utilizados para ampliar a capacidade de observação do avaliador, coma consistência de que eles fazem uma mediação entre o observador e a realidade observada, ou seja, eles têm o limite de serem instrumentos de coleta de dados “sobre a realidade”. Não são absolutos. Eles “expressam a realidade”, mas é possível que não seja “a realidade em toda sua extensão”. (LUCKESI, 2011, p. 303)

Assim, embora não seja possível considerar os dados como provas irrefutáveis do avanço ou não das habilidades avaliadas, as julgamos pertinentes, ao passo que se os alunos reagem satisfatoriamente aos questionamentos propostos, temos pistas de que ele assimilou o conteúdo e é capaz de identificar o que é solicitado.

O segundo instrumento foi elaborado com base nas questões de múltipla escolha às quais os alunos são submetidos nas avaliações externas e tem como pressupostos a TRI, já discutida no capítulo 3 desta pesquisa. Como um instrumento de coleta de dados para avaliação, consideramos apropriado ao propósito de investigar o aprendizado de uma habilidade específica, visto que se segue o *critério de adequação dos instrumentos* à finalidade a qual ele se destina, defendido por Luckesi (2011, p.305). Esse critério define que “o instrumento deve coletar exatamente os dados necessários para descrever, - nem mais nem menos, somente os necessários”. Assim, selecionamos e, em alguns casos, adaptamos questões retiradas de testes e simulados de avaliação em larga escala e em materiais de orientação à elaboração de itens, amplamente divulgados e disponibilizados na internet.

A combinação desses dois tipos de dados, qualitativos e quantitativos, nos deram a possibilidade de ampliar nossa visão e avaliar com mais propriedade o processo de construção do conhecimento nos dando, também, a oportunidade de avaliarmos nossa prática.

5.4.1 Uma análise qualitativa dos resultados pós-intervenção

Optamos por apresentar, no primeiro instrumento, as respostas dos alunos para os dois questionamentos propostos para cinco textos diferentes e analisá-los de acordo com um parâmetro do que se consideraria adequado para cada texto. O texto 1 é um breve informativo de caráter científico, extraído de uma conhecida revista de palavras-cruzadas, que trata da velocidade das informações que percorrem nosso cérebro. Como previamente mencionado, a questão 1 diz respeito à identificação da tese defendida no texto. O texto traz como tese a ideia de que a velocidade de transmissão de informações do cérebro humano é surpreendentemente rápida. Ela é estabelecida através de um exemplo onde, se uma pessoa queima o dedo, a transmissão da informação para o cérebro e do cérebro para o músculo faz com que ela reaja e tire a mão do fogo. Já a questão 2 dá conta dos argumentos que sustentam a tese que são: a presença de um dado numérico, que representa a própria velocidade, e a comparação deste com a velocidade de um carro de Fórmula 1. Seguem as respostas para o texto 1:²⁴

Texto 1 – Questões 1 e 2

*A1: Que o cérebro humano envia e recebe informações muito rapidamente
A1: Mostra a velocidade e dessas informações e diz que é mais rápido que um carro de Fórmula 1*

*A2: Que o cérebro é muito rápido.
A2: Fala da velocidade 385km/h.*

*A3: Fala sobre o cérebro.
A3: Transmite outro sinal aos músculos que reagem afastando a mão do fogo.*

*A4: Que o cérebro tem uma grande velocidade
A4: Diz que a velocidade de 385km/h surpreende, é mais rápido que um carro de Fórmula 1.*

*A5: A velocidade que o cérebro transmite as informações é surpreendente.
A5: Fala de quando a pessoa queima o dedo e tira a mão rapidamente do fogo.*

*A6: A velocidade do cérebro.
A6: O texto mostra como o cérebro é rápido para receber e enviar informações.*

*A7: Que o cérebro é muito rápido ao enviar informações.
A7: Diz que a velocidade é de 385km/h e é mais rápido que um carro de Fórmula 1.*

²⁴ Os instrumentos completos dessa etapa de consolidação estão disponíveis nos Apêndices D e E.

A8: *Que a dor é um sinal que o tato envia ao cérebro.*
 A8: *Mostra que a pessoa afasta a mão do fogo bem rápido.*

A9: *A velocidade do cérebro.*
 A9: *A velocidade de circulação das informações surpreende, viajam a 385km/h, mais rápido que um carro de Fórmula 1.*

A10: *A velocidade de circulação dessas informações surpreende.*
 A10: *Viajam a 385km/h e são mais rápidas que um carro de Fórmula 1.*

Observamos, entre todos os informantes, que apenas dois deles (A3 e A8) não fizeram referência ao que poderíamos considerar como a tese do texto. A resposta de A3 revela ainda que foi identificado, com certa coerência, o tema do texto, o assunto de que ele trata, não o associou, no entanto, à ideia defendida nele. A8 parece se distanciar ainda mais da tese quando apenas transcreve do texto parte do fato inicial, usado como ilustração da velocidade de transmissão de informações do cérebro.

Na segunda questão, observamos que A1, A4, A7, A9 e A10 apontaram adequadamente os dois argumentos utilizados no texto (dato numérico e comparação). Enquanto que A2 foi capaz de fazer essa identificação parcialmente, indicando apenas um dos argumentos utilizados. Quatro dos informantes, A3, A5, A6 e A8, indicaram como argumentos outros elementos do texto, demonstrando ainda certa dificuldade na habilidade estabelecida pelo D8. Sabemos que a progressão textual exerce para o leitor grande influência no acompanhamento do raciocínio do autor. Koch e Elias (2016, p. 85) afirmam que o autor “pensando no objetivo e no leitor de seu texto, elege um tema ou assunto e o desenvolve, observando um equilíbrio variável entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão”. O leitor, por sua vez, ativa seus conhecimentos e preenche as lacunas para construir os sentidos do texto. Com uma observação mais criteriosa do texto utilizado, é possível notar que o autor utiliza estratégias de referenciação, como anáforas e elipse, que exigem do leitor estratégias de leitura mais aprimoradas.

O texto 2 trata-se do trecho de uma notícia publicada em uma revista de circulação nacional. Ele aborda, através da divulgação de uma pesquisa, o efeito que a amizade pode causar ao funcionamento do coração. Observamos nesse texto a tese estabelecida logo no primeiro período, onde é afirmado que “bons amigos fazem mesmo bem ao coração”. É possível perceber, ainda, um conteúdo pressuposto no encadeamento dos enunciados, que foi sinalizado pelo operador argumentativo “mesmo”. Infere-se uma referência que poderia ser considerada de senso comum: que boas amizades (já) fazem bem à saúde, mesmo sem a necessidade da comprovação da pesquisa. Os argumentos que seguem são expressos através de dados

estatísticos que fundamentam a conclusão da pesquisa. As respostas dos alunos aos questionamentos que versam sobre a tese e os argumentos nesse texto foram:

Texto 2 – Questões 3 e 4

A1: De que manter bons amigos faz bem ao coração.

A1: Apresentando os resultados de uma pesquisa.

A2: Como é bom é ter bons amigos.

A2: Que os amigos fazem bem ao coração, isso dito por uma pesquisa.

A3: Amigos fazem bem ao coração.

A3: O estudo acompanhou a evolução do estado de saúde de 741 homens por 15 anos.

A4: Que bons amigos fazem bem ao coração.

A4: Fazendo um estudo com 741 homens por 15 anos.

A5: Aquelas pessoas que mantêm uma boa amizade, sofrem menos risco de doença cardíaca.

A5: Uma pesquisa realizada na Suécia com 741 homens.

A6: O poder dos amigos.

A6: Que pessoas que mantinham ótimas amizades apresentaram menos chance de desenvolver doenças cardíacas.

A7: Bons amigos fazem bem ao coração.

A7: Mostrando as informações de uma pesquisa na Suécia.

A8: Bons amigos fazem mesmo (em destaque) bem ao coração.

A8: Foi feito um estudo com 741 homens por 15 anos e concluiu que quem tem ótimas amizades tem menos chance de desenvolver doenças cardíacas.

A9: Bons amigos fazem bem ao coração.

A9: Mostra que uma pesquisa na Suécia comprovou isso.

A10: Aqueles que tem ótimos amigos tem menos chance de ter doença cardíacas.

A10: Como argumento de que foi realizada uma pesquisa comprovando que bons amigos fazem mesmo bem ao coração.

Ficou evidente nas respostas dos informantes para a questão 3 a identificação coerente da tese proposta. Dentre eles, oito fizeram associação da amizade ao bom funcionamento do coração, assim como deixa explícito o texto. Interessante ressaltar que os alunos A2 e A6, embora não tenham reproduzido a tese da própria notícia, demonstraram plena compreensão dando a ela suas próprias interpretações, e ainda assim, mantendo a coerência de sentido.

A questão 4 se mostrou mais representativa sobre a compreensão do conceito de argumentos, em comparação à questão 2. Oito informantes fazem referência à pesquisa como fator relevante à comprovação da tese, assim demonstrando o reconhecimento do argumento científico. O informante A3, aparentemente, reconheceu a relevância da pesquisa como fator de comprovação, porém, se deteve a reproduzir o trecho que estabelece a metodologia utilizada nela. O informante A6, por sua vez, optou por retomar a tese, fazendo uma paráfrase dela e não apresentou a identificação do argumento.

O texto 3 do instrumento em questão revela um fragmento de uma notícia que trata da prevenção ao câncer de pele. Levando-se em consideração que a introdução ou *lead* da notícia deve despertar imediatamente o interesse do leitor, o autor optou por dar início à configuração do texto com uma breve narrativa sobre um caso em que a falta de prevenção na época certa ocasionou a doença. Além disso, antes ainda de apresentar a tese, uma citação direta atribuída ao sujeito da história assume a função de recurso de autoridade. Pode-se perceber, portanto, que os argumentos precederam a tese estabelecida no último parágrafo. Mais uma vez, estabelecemos dois questionamentos que avaliam a percepção sobre a tese e os argumentos utilizados no texto, questionamentos 5 e 6, respectivamente. Seguem as respostas dos alunos:

Texto 3 – Questões 5 e 6

A1: De que devemos nos proteger do câncer de pele desde a infância.

A1: Relata a história de um homem que é surpreendido com câncer de pele.

A2: A prevenção do câncer de pele ainda na infância.

A2: De que a falta de cuidado agora pode causar câncer no futuro.

A3: Usar sempre o protetor solar.

A3: A doença atinge cada vez mais jovens.

A4: Tomar cuidado com o sol ainda na infância.

A4: Mostra a história de homem que descobriu que tinha câncer de pele.

A5: Chama a atenção e alerta para a proteção do câncer de pele ainda na infância.

A5: A fala do homem que descobriu que tinha câncer de pele por acaso, entre aspas.

A6: De que deveríamos nos proteger contra o sol hoje para não ter câncer de pele amanhã.

A6: A história do homem que fala que teve que fazer uma cirurgia porque tomava muito sol.

A7: De que as pessoas têm que se proteger do sol já na infância usando protetor solar.

A7: *Afirma que a doença atinge cada vez mais jovens.*

A8: *Especialistas alertam que protetor solar deve ser usado desde a infância.*
 A8: *Mostra o caso de um homem que fala que teve câncer de pele porque pegou muito sol.*

A9: *A proteção contra o câncer de pele já na infância.*
 A9: *Confirmam que a doença atinge cada vez mais jovens.*

A10: *De que devemos usar protetor solar sempre que formos à praia, desde a infância.*

A10: *A fala da pessoa: “Nunca imaginei que que os anos de praia em Santos poderiam me trazer problemas de saúde...”*

Em relação à questão 5 que investiga a identificação da tese defendida no texto, embora esta tenha sido mencionada somente ao final dele, observamos que 9 dos informantes associaram a tese ao alerta dos especialistas a respeito da prevenção desde à infância. Interessante pontuar que alguns deles, inclusive, foram capazes de interagir com o texto e construir o sentido, demonstrando não apenas o reconhecimento da tese, mas a reflexão sobre o implícito. A10, por exemplo, projetou-se como parte do público a quem a notícia se dirige e toma para si a necessidade de prevenção, assim como outros. A8, entretanto, se deteve a transcrever fielmente a tese explícita do texto. Os outros informantes optaram por parafrasear a tese e apenas A3 relacionou a tese exclusivamente ao uso do protetor solar, sem mencionar a questão sobre a idade para o início da prevenção.

No questionamento 6, esperou-se que os alunos relacionassem o caso mencionado como exemplo no início da notícia e a citação expressa como recursos argumentativos. De fato, seis alunos identificaram a relevância da narrativa ou da fala como fatores que sustentam a ideia principal (A1, A4, A5, A6, A8 e A10). Dentre eles, 4 fizeram referência direta à fala do homem, evidenciando uma inclinação ao reconhecimento maior do recurso de autoridade. Segundo Koch e Elias (2016), o autor, ao recorrer a essa estratégia, “imprime ao texto maior grau de credibilidade, pois implicitamente nos diz: *eu estou apenas transcrevendo o que foi dito; quem diz é uma autoridade que fala com conhecimento de causa; merece, portanto, credibilidade*” (KOCH; ELIAS, 2016, p.48, destaque das autoras).

O texto 4 trata-se de uma fábula bastante popular “*O Leão e o Ratinho*” originalmente de Esopo e recontada por Monteiro Lobato (1922). Buscamos com essa escolha a inclusão do texto literário como também passível de evidenciar recursos argumentativos, em especial o gênero textual fábula. Faz parte do senso comum que a fábula é um texto narrativo frequentemente utilizado para ilustrar alguma peculiaridade do comportamento humano através da personalização de animais ou seres inanimados.

A fábula é uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc.; e a moral, que é um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais, pois estes falam, sentem paixões humanas, etc; o que indica que são personificações dos seres humanos. O plano de leitura é sempre relativo aos seres humanos. (SAVIOLI; FIORIN, 1991, p. 398).

A fábula é encerrada com um ensinamento que traz como tema o poder do mais fraco em relação ao mais forte e funciona como a tese do texto. A estrutura da narrativa e o caráter argumentativo presente nela, trazendo como finalidade um modelo de conduta, direcionam o leitor ao desfecho desejado. Nosso objetivo com esse texto era observar se o aluno é capaz de identificar a moral do texto como sendo a ideia defendida e a própria narrativa utilizada como argumento principal de exemplificação que sustenta essa ideia. As respostas aos questionamentos 7 e 8 seguem abaixo:

Texto 4 – Questões 7 e 8

A1: Que às vezes o fraco pode ajudar o pobre.

A1: Para dar um exemplo de uma situação em que isso aconteceu.

A2: De que a ajuda as vezes vem de quem menos se espera.

A2: Para dar o exemplo que devemos ter mais humildade e compaixão.

A3: Algumas vezes o fraco pode ajudar o pobre

A3: Para as crianças acreditarem.

A4: Que às vezes o fraco pode ajudar o forte.

A4: Para a moral fazer sentido, é uma fábula, tem que ter a fala dos personagens.

A5: Que o fraco pode ajudar alguém mais forte.

A5: Para que possamos compreender o sentido da moral da história.

A6: Que não devemos subestimar ninguém, o leão aprendeu isso da pior forma, mas o ratinho o salvou.

A6: Para mostrar um caso onde o mais fraco ajudou o mais forte.

*A7: Ele mostra na moral da história que o mais fraco pode ajudar o forte **sim** (em destaque).*

A7: Para que no final, a lição faça sentido.

A8: Algumas vezes, o fraco pode ajudar o forte, como um pequeno ratinho que conseguiu ajudar o leão.

A8: Para dar um exemplo de que nós temos que ter humildade e aceitar ajuda até do mais fraco.

A9: Que em algumas vezes, o fraco pode ajudar o forte.

A9: Para que possamos saber que às vezes o fraco pode ajudar o forte.

A10: Que algumas vezes o fraco pode ajudar o forte.

A10: Para mostrar que nem sempre o forte vai vencer na vida, em algum momento vai precisar de ajuda que pode ser até de um mais fraco. Nem sempre os mais fortes são os melhores porque os que parecem fracos na aparência, podem ter mais coragem.

Observa-se que, em relação à identificação da tese do texto, questão 7, a totalidade dos alunos associou coerentemente a moral à ideia defendida. Ressaltamos ainda que alguns alunos deixaram mais evidente nas respostas o fato de terem compreendido que há uma premissa implícita na moral apresentada. O uso do articulador de situação no tempo “*algumas vezes*” sinaliza a aceção do mais forte estar sempre em vantagem. O informante A7 enfatizou esse fato fazendo uso de recurso de destaque na palavra “*sim*”, demonstrando estar ciente de que a lei do mais forte parece sempre prevalecer no contexto social. Destacamos também a resposta de A6, que transpôs a tese ativando seu conhecimento de mundo e interagindo com o texto e sugerindo sua própria interpretação dela.

A questão 8 avalia se o aluno percebe a narrativa como um argumento de exemplificação da tese, por se tratar de um mecanismo discursivo carregado de intencionalidade. Oito informantes demonstraram perceber que a narrativa está presente com o propósito de convencer o leitor de que a tese é verdadeira através do exemplo. A3, em contrapartida, não deixou explícita essa compreensão, visto que associa a finalidade da fábula à credibilidade das crianças. A resposta de A9 nos parece uma reafirmação da tese exposta pela moral que deixa evidente o afastamento do que se pode considerar adequado.

Como último texto da atividade, foi selecionado um artigo com embasamento científico extraído de um *site* que se propõe a explorar notícias e reportagens curiosas, com linguagem bastante acessível ao público em geral. O texto propõe, fazendo uso de uma dose de ironia e humor, que a viagem no tempo é uma questão matemática, ou seja, é teoricamente possível, porém não seria viável diante de tantas dificuldades. Estabelecida essa tese, as dificuldades mencionadas pelo autor constituiriam os argumentos que fundamentam a inviabilidade da jornada. A seguir apresentamos as respostas dos alunos:

Texto 5 – Questões 9 e 10

A1: De que já se descobriu como fazer a viagem para o futuro e para o passado, porém é muito difícil.

A1: *É dito que não temos a tecnologia necessária e provavelmente não sobreviveríamos ao processo.*

A2: *Que é muito difícil construir máquinas que viajariam para o espaço, mas não é impossível.*

A2: *Que os gastos seriam altíssimos e que poderia causar inúmeros problemas ao corpo humano, e também é quase impossível construir algo que viaje a 285000km/h.*

A3: *É assim que seria uma máquina do tempo.*

A3: *Que para voltar ao normal, basta afastar-se do cilindro e ser devolvido para o presente.*

A4: *Que é possível viajar no tempo, mas é muito difícil. Para viajar para o futuro, tem que ter uma máquina que viaje a 285000 km/h.*

A4: *Você tem que viajar a 285000km/h, você tem que ser rico, a pessoa mais rica do mundo.*

A5: *Viajar no passado possui muita dificuldade, pois primeiro precisamos construir uma máquina do tempo, o que é praticamente impossível.*

A5: *Teria que ter muito dinheiro, contornar o problema do esmagamento e muitos outros.*

A6: *Que não é impossível fazer uma viagem no tempo, mas é extremamente complicado.*

A6: *Que ainda não temos tecnologia suficiente para esse fato.*

A7: *Que apesar de muito difícil fazer uma viagem no tempo, não é impossível.*

A7: *Tem que construir uma máquina do tempo, tem que ter muito dinheiro e também tem que viajar na velocidade da luz.*

A8: *Que podemos viajar no tempo.*

A8: *a nossa melhor nave espacial chega a 10km/s sendo que precisa chegar a 285000.*

A9: *Graças a muitas teorias, sabemos que ela é possível, embora existam diversas dificuldades.*

A9: *Vários: velocidade, dinheiro, máquina do tempo, esmagamento...*

A10: *Que é possível criar uma máquina do tempo.*

A10: *Precisa de muito, muito dinheiro para comprar um grande cilindro e fazer ele girar muito rápido*

Fica evidente nas respostas de A1, A2, A4, A5, A6, A7 e A9 para a questão 9 que, além de identificarem coerentemente a ideia principal defendida no texto, também foram capazes de perceber a relevância do operador argumentativo “*embora*” utilizado nela. Assim, ao redigirem suas interpretações sobre a tese, fizeram uso de outros operadores que também trazem a ideia de concessão, como “*porém, mas e apesar de*”. Observamos em A3 uma dificuldade em identificar a ideia principal do texto, visto que sua resposta está desconexa com o que foi questionado. A8 e A10 aproximaram-se um pouco mais da tese do texto que A3, uma

vez que estabeleceram a tese, porém deixaram de mencionar a questão das adversidades da situação proposta.

Na questão 10, esperávamos observar se os alunos eram capazes de identificar os argumentos utilizados pelo autor para, implicitamente, contrariar a possibilidade da viagem no tempo. Poderiam ser mencionados pelos alunos a questão da velocidade a ser alcançada, o estresse que essa velocidade causaria ao corpo, a construção da máquina do tempo, o investimento financeiro que ela demandaria, dentre outros problemas de ordem prática. Observamos que, com exceção de A3, todos os informantes mencionaram pelo menos algum dos argumentos levantados pelo texto. Os informantes A6 e A9 optaram por estabelecer os argumentos de forma resumida, utilizando uma frase que representa toda a problemática encontrada no texto e com o uso de palavras-chave fazendo referência a cada problema, respectivamente. A3, além da dificuldade de identificar a tese do texto, também não apontou nenhum dos possíveis argumentos utilizados para a fundamentação dela.

A análise das respostas dos alunos para a atividade nos permitiu constatar um avanço significativo na compreensão da leitura de textos com marcas argumentativas. Tornou-se evidente em cada questão proposta que a maioria dos alunos é capaz de identificar as proposições lançadas pelos autores do texto e as evidências utilizadas como sustentação. Tivemos como *corpus* dessa análise 10 atividades em um universo de 32 alunos com considerável assiduidade e, embora os resultados evidenciem uma progressão na competência leitora aferida pelos descritores 7 e 8, ainda há muito a se trabalhar para que o impacto dos avanços possa ser sentido efetivamente por todos os alunos. O processo de investigação das dificuldades dos alunos deve estar inerente ao trabalho do professor, de modo que seja possível verificar a origem dessas dificuldades e aplicar estratégias eficazes, criteriosamente selecionadas, para garantir o avanço de todos.

Além dos resultados relativamente positivos, a análise nos proporcionou uma reflexão acerca de nossa prática pedagógica. Compreendemos que uma ação planejada com vistas a uma avaliação de acompanhamento é necessária, e não se encerra como um produto final, ao contrário disso, está constantemente buscando como meta o autodesenvolvimento do estudante. Luckesi (2011, p. 19) afirma que “o ato pedagógico – composto de três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que, dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado desejado”. Acreditamos, portanto, que a busca pela construção de resultados satisfatórios deve estar sempre presente nas ações dos professores, em primeiro plano, e de toda comunidade escolar.

Nessa perspectiva, torna-se essencial por parte dos professores o desenvolvimento do ato pedagógico em que estejam contemplados todos os elementos fundamentais dele constitutivos: planejar, executar e avaliar. Assim, compreendemos que a avaliação não pode ser tomada como prática isolada para atribuição de notas, e sim como parte do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor reflete sobre o que foi aprendido pelos alunos e sobre sua própria prática.

5.4.2 O que os dados quantitativos nos apontam

Nessa etapa da pesquisa, buscamos observar, através da análise dos resultados do questionário de múltipla escolha aplicado com os alunos, se foi possível verificar avanços na compreensão de textos no tocante às habilidades e competências estabelecidas pelos descritores 7 e 8. Utilizamos como instrumento de coleta de dados para construir nossa análise uma seleção de dez questões extraídas de materiais destinados à elaboração de itens amplamente divulgados na *internet* e previamente mencionados nessa pesquisa na ocasião do detalhamento dos instrumentos de construção de dados (capítulo 4, seção 4.2.3). Os itens selecionados fazem parte do banco de exemplos divulgados pelos *sites* já mencionados, tendo passado, portanto pela etapa de testes. Optamos por selecionar cinco itens de cada descritor avaliado, ou seja, as cinco primeiras questões abordam a habilidade de identificar a tese de um texto (D7), enquanto as cinco últimas questões referem-se à habilidade de estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8).

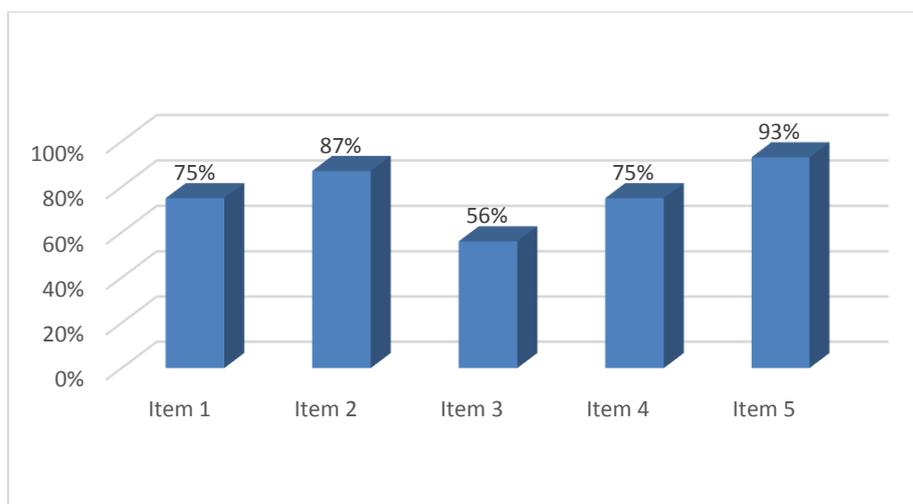
Objetivamos com essa análise dar continuidade ao processo avaliativo, buscando sempre nos afastar ao máximo de um modelo de avaliação classificatória e excludente. Acreditamos que um instrumento que resulta em dados quantitativos, nesse momento da pesquisa, nos revela se as habilidades e competências priorizadas na etapa de intervenção foram de fato desenvolvidas. Nesse sentido, encontramos suporte em Luckesi (2011) quando coloca que um instrumento, seja ele um teste ou outro semelhante, tem a capacidade de aprimorar a visão do avaliador da aprendizagem, tendo em vista que o aluno é convidado a demonstrar de que forma interage com o conhecimento construído internamente. Dessa forma o educador tem a capacidade de constatar e descrever a realidade da aprendizagem.

A tabela completa construída com os dados da atividade em questão encontra-se no Apêndice F da pesquisa. Optamos por demonstrar através de gráficos os dados que consideramos mais relevantes, propondo uma breve interpretação dos resultados. Não

consideramos oportuno, entretanto, a análise de cada item isoladamente, nem tampouco torna-se viável neste momento o levantamento de hipóteses para o resultado de cada descritor.

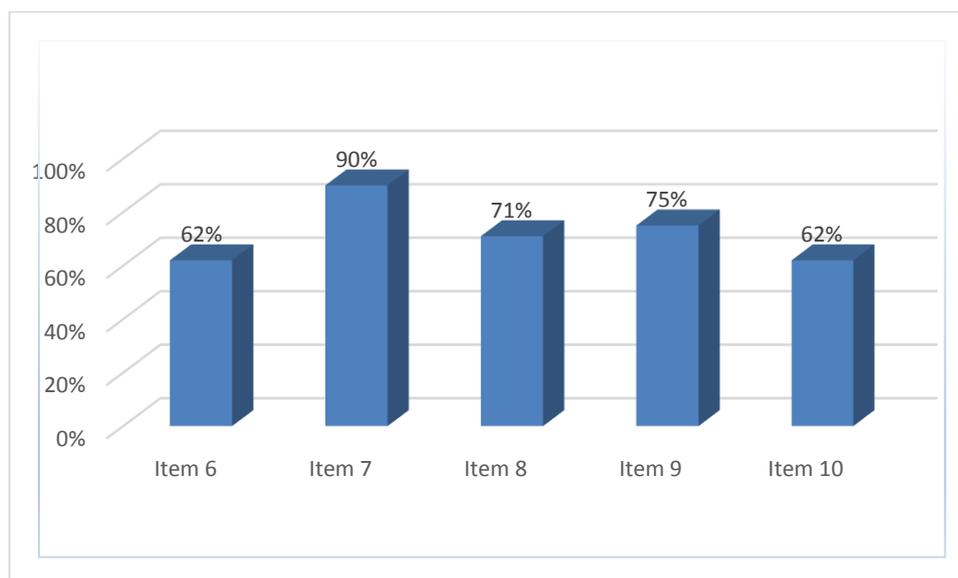
Ao todo, participaram da atividade 32 alunos. Dentre os ausentes, 3 foram registrados como faltosos e 3 são desistentes ou transferidos. Considerando primeiramente o D7, elaboramos o gráfico 1 para demonstrar o percentual de acertos da turma.

GRÁFICO 1 – Percentual de Acertos para o Descritor 7



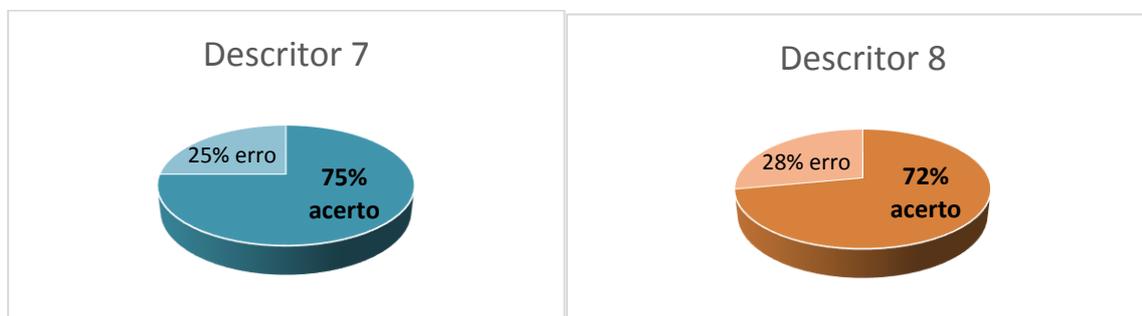
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os itens selecionados para avaliar a habilidade indicada pelo D7 foram constituídos de gêneros textuais variados, dentre eles notícia, tirinha e crônica. Procuramos variar o nível de dificuldade das questões de modo que fosse possível contemplar diferentes níveis de complexidade necessários para cumprir a tarefa proposta. Como observado no gráfico 1, os resultados apontam para uma avaliação positiva, tendo em vista que dos 5 itens analisados, apenas um apresenta o índice abaixo de 50% de acertos. Esse percentual equivale a 14 alunos da turma, um número considerável em relação ao total. Em contrapartida, o item 5 revelou o maior percentual de acerto dentre todos os itens do teste, apenas 2 alunos não chegaram à resposta mais adequada para a questão.

GRÁFICO 2 – Percentual de Acertos para o Descritor 8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 2 representa o índice de acertos para os itens com o D8, a habilidade de relacionar os argumentos à tese defendida no texto. Os textos selecionados incluem mais uma vez a notícia e a crônica, além da reportagem e de um texto informativo com teor de curiosidade. Os resultados se mostraram relativamente favoráveis, visto que em todas as questões houve representatividade de acertos na maior parte da turma. Por outro lado, é possível observar que, nos itens 6 e 10, a quantidade de alunos que não marcou as respostas mais adequadas chegou a 12, número que ainda consideramos alto, especialmente em se tratando de 2 itens que propõe a avaliação da mesma habilidade.

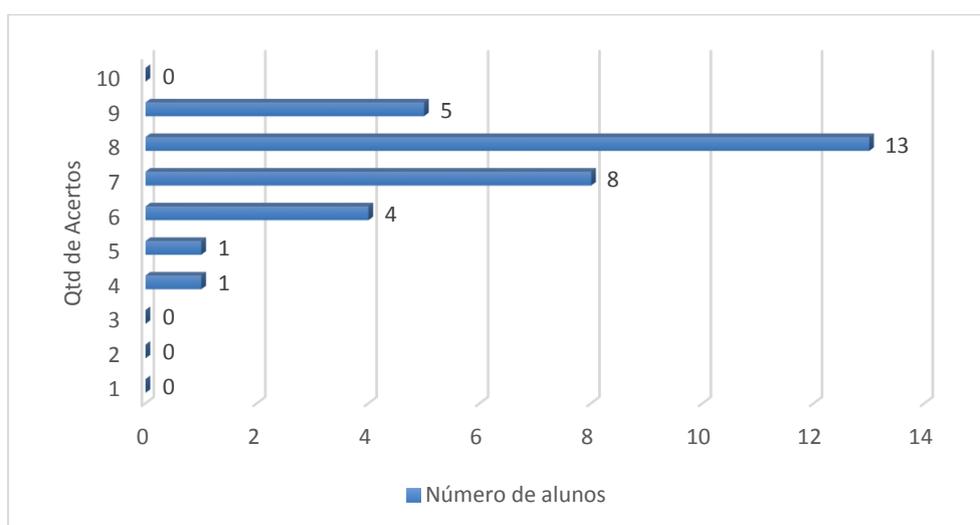
GRÁFICO 3 – Índices Percentuais de Acerto por Descritor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao compararmos os índices de acertos para as questões propostas dos dois descritores avaliados, como no gráfico 3, os resultados são equivalentes. Esse resultado condiz com a expectativa do avanço em ambas as habilidades provocadas por nossas percepções durante a

intervenção. Significa dizer que, em sua maioria, os alunos demonstraram que conseguem compreender os conceitos de tese e argumentos, são capazes de identificá-los e associá-los dentro do texto. Embora exista a necessidade de se considerar as mais diversas variáveis que podem influenciar o resultado de um teste de múltipla escolha, é possível afirmar que a maioria dos alunos apresentou progresso na interação e construção dos sentidos do texto através do refinamento de algumas estratégias de leitura propostas durante a intervenção.

GRÁFICO 4 – Quantidade Total de Acertos por aluno



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4 nos auxilia a ampliar nossa visão para um panorama geral da turma na perspectiva dos avanços percebidos com os descritores em análise. Observa-se no eixo vertical a quantidade de itens marcados de acordo com o que era esperado associada às barras que representam a quantidade de alunos que marcou as respostas corretas. Nesse sentido, é possível afirmar que nenhum aluno participante marcou menos que 4 itens corretamente, ou seja, apenas um aluno acertou apenas 4 itens e outro acertou apenas cinco itens. Observamos na sequência, que, estatisticamente, o índice aumenta, sendo evidente o progresso da maior parte da turma. Ressaltamos o fato de que, dos 32 alunos participantes, 26 acertaram entre 7 e 9 itens, o que representaria 81% da turma com aproveitamento positivo. Não poderíamos deixar de apontar que nenhum aluno acertou 100% da atividade.

De um modo geral, avaliamos os resultados da aplicação do instrumento de coleta de dados para análise quantitativa bastante positivo. Não deixamos de refletir, entretanto, sobre aqueles alunos que não obtiveram um resultado tão satisfatório. Assim, buscamos, mais uma

vez, aporte em Luckesi (2011), quando procuramos incorporar à nossa prática uma avaliação processual, na qual o acompanhamento da aprendizagem ocorre de forma contínua e reorientada.

5.5 A ASSOCIAÇÃO DOS RESULTADOS: UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL

Pretendemos, nesta seção, refletir sobre os resultados de ambos os instrumentos utilizados para avaliação da compreensão textual dos alunos, buscando relacioná-los aos avanços percebidos das habilidades estabelecidas pelos descritores selecionados. Acreditamos, entretanto, ser relevante a retomada de alguns pressupostos referentes à abordagem mista a que nos propomos explorar nessa pesquisa.

Uma abordagem mista de pesquisa vem sendo observada mais frequentemente na área da Educação devido à necessidade de investigação de fatores intrínsecos à escola, dos processos vivenciados no cotidiano escolar, das interações entre os sujeitos do meio, dentre tantos outros aspectos. A polarização das abordagens, antes tão disseminada, tem se tornado cada vez menos aparente. Como previamente discutido nesta pesquisa, o método misto procura convergir os métodos utilizados em pesquisas qualitativas com os mais comumente associados às pesquisas quantitativas, de modo que se beneficia de ambos.

Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (CRESWELL, 2007, p.35)

Nessa perspectiva, após uma sondagem inicial que determinou a seleção dos descritores a serem investigados, seguiu-se a etapa de intervenção, na qual procuramos usar de estratégias diversificadas para que os alunos construíssem os conceitos de tese e argumentos e pudessem reconhecer esses elementos no texto escrito. Após a etapa de intervenção mediada pelo professor, selecionamos duas técnicas para a construção dos dados que incluíram um questionário com questões abertas e um teste de múltipla escolha. A opção por trabalhar com as duas vertentes de análise de dados nos pareceu bastante favorável, ao passo que nos permitiu uma percepção mais ampla de como a intervenção interferiu no processo de aprendizagem.

O primeiro instrumento constou de cinco textos com dois questionamentos cada, que versavam basicamente sobre a tese defendida no texto e os argumentos utilizados para defendê-

la. Tendo em vista a concepção de que no discurso oral ou escrito o autor deixa transparecer suas intenções, busca ser compreendido fazendo uso de estratégias básicas para construção de seu ponto de vista, investigamos até que ponto os alunos teriam desenvolvido a habilidade de distinguir essas nuances da linguagem no texto escrito. Segundo Koch (2007), é possível perceber os princípios do convencer e do persuadir em diferentes gêneros textuais, pois a argumentação é um ato linguístico fundamental. “É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2007; p.17).

Em relação à identificação da tese dos textos (D7), ficou evidente através das respostas aos questionamentos, que a maioria dos alunos foi capaz de compreender a intencionalidade, o posicionamento ideológico em cada um dos textos trabalhados. Retomando as análises das respostas dos educandos para os questionamentos acerca da tese, percebe-se que, nas atividades discursivas, muitos deles conseguiram uma boa interação com o texto, construíram os sentidos e expuseram coerentemente a proposição defendida. Dentre os 10 participantes, apenas 1 ou 2 apresentou algum tipo de dificuldade. O teste de múltipla escolha ratifica esse resultado, demonstrando que 75% da turma foi capaz de fazer esse reconhecimento, ressaltando que participaram dessa etapa os 32 alunos presentes.

Foi observada uma variação um pouco mais acentuada no que concerne à identificação dos argumentos nas respostas dos alunos para as questões abertas, em especial em dois textos. Uma análise mais criteriosa da estrutura desses textos nos indica que a ideia defendida precisava ser inferida do sentido global, e não apenas localizada, ou era estabelecida apenas ao final do texto, o que pode ter causado certo impasse na compreensão. Ainda assim, consideramos os resultados bastante positivos, tendo em vista o grande número de enunciados bem coerentes e bem construídos. Corroboram com essa observação os números do teste objetivo que demonstraram que mais de 70% dos 32 alunos obtiveram resultados positivos.

A associação dos dados qualitativos e quantitativos construídos nesta pesquisa certificam o progresso que pôde ser observado durante as aulas dedicadas à aplicação da SD. Acompanhamos a evolução do pensamento crítico dos alunos, testemunhamos inúmeros momentos de reflexão sobre a língua e as intencionalidades, procuramos proporcionar o máximo de oportunidades para que pudessem interagir mais efetivamente com o texto e, assim pudessem construir os sentidos, Enfim, participamos ativamente do processo de avaliação da aprendizagem que não se limitou a explorar dois descritores da Matriz de Referência do Saeb, e sim buscar soluções para impasses na produção de resultados positivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi concebida com o intuito de fomentar reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, em especial no que tange à compreensão textual na perspectiva dos descritores e de suas habilidades e competências. Como foco da pesquisa, destacamos a possibilidade avaliar de forma significativa, reflexiva e mediadora o processo de aprendizagem da leitura, entendendo a avaliação como ponto de partida e não como produto final.

Nosso trabalho teve início com o propósito de analisar e compreender algumas das maiores dificuldades dos alunos em compreensão textual, tendo em vista o baixo rendimento apresentado por eles em avaliações de larga escala e nos processos de avaliação interna na escola. Constantemente tem sido diagnosticada uma carência no desenvolvimento das habilidades de leitura na escola, em especial na Educação Básica. Essa deficiência é constatada pelos exames realizados em âmbito nacional, além das avaliações tradicionalmente aplicadas nas salas de aula, fato amplamente discutido em nosso contexto escolar e que sempre nos trouxe inquietações.

A escolha da Matriz de Referência do Saeb como ponto de partida para nossa investigação se deu pelo fato de ela reunir habilidades e competências relativas à leitura e compreensão do texto esperadas para cada etapa escolar dessa avaliação. Além disso, essa avaliação (Prova Brasil) faz parte do contexto das turmas do 9º ano através de um processo de preparação para avaliações externas na escola. Este processo sempre levantou críticas, em nossa visão particular, por tratar da prática com os descritores de uma maneira descontextualizada e mecânica, com atividades repetitivas, numa tentativa de “treinar” os alunos para reconhecerem determinados padrões nas avaliações. Identificamos, portanto, uma maneira de associar a necessidade do avanço na questão da leitura e compreensão textual à proposta de caráter interventivo da pesquisa.

Entendemos que o objetivo de considerar a compreensão do texto como um objeto de investigação é o de saber identificar as dificuldades, planejar a prática e acompanhar o aprendizado. Somente dessa forma é possível reconhecer de que forma ocorrem as falhas no processamento do texto e agir para que os alunos percebam que ler vai muito além de decodificar o código. Os alunos devem ser capazes de fazer uso da língua para saber interagir em quaisquer situações de comunicação. Essa capacidade sempre foi pontuada como insatisfatória, não somente nas turmas de 9º ano, mas de maneira constante em outras séries do Ensino Fundamental, como ratificam os colegas de profissão. Nessa perspectiva, a

oportunidade de nos apropriar dos conhecimentos acerca das habilidades e competências contidas na Matriz de Referência do Saeb e investigar com mais profundidade as dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão de texto vieram ao encontro de nossos anseios por uma formação profissional e acadêmica, oportunamente oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

O professor, em primeiro lugar, como mediador das situações de aprendizado na sala de aula, deve ter muito claro o ponto onde quer chegar para que seja possível o engajamento em novas práticas que favoreçam mais resultados positivos. Antunes (2009) destaca a necessidade de o professor expandir sua visão para novas perspectivas mais amplas que tratam da linguagem como atividade interativa, interdiscursiva e funcional. Assim, foi elaborado um plano de ação que parte da avaliação diagnóstica, perpassa a etapa de intervenção através da sequência didática, até chegar na análise dos resultados constituídos pelos instrumentos utilizados na construção dos dados. Nosso principal objetivo foi analisar e avaliar o processo de leitura e compreensão textual a partir de uma proposta com base nos descritores da Língua Portuguesa e, através dela, subsidiar práticas pedagógicas que fossem efetivas para garantir a formação de leitores críticos, capazes de compreender os mais variados gêneros textuais que circulam em diferentes contextos.

A etapa diagnóstica tanto evidenciou algumas habilidades já bastante fortalecidas, quanto constatou que são muitas as lacunas presentes no processo de aquisição e compreensão da leitura em grande parte dos discentes. Acreditamos serem muitas as variantes responsáveis por essas lacunas, dentre as quais podemos mencionar o próprio livro didático que, muitas vezes, é o principal recurso utilizado pelo professor e está muito aquém de contemplar eficientemente todas as habilidades e competências necessárias a um leitor proficiente; o próprio professor com pouco conhecimento sobre a complexidade que envolve a compreensão de um texto; o sistema de ensino ainda pautado nos moldes de avaliação tradicional, classificatória e excludente, citando apenas algumas.

As dificuldades encontradas nessa etapa estão diretamente relacionadas ao fato de termos selecionado para ela um instrumento de coleta de dados que contemplou todos os descritores estabelecidos pela Matriz de Referência do Saeb e foi construído no formato de avaliação externa, com questões de múltipla escolha que, de certo modo, buscam a padronização dos conhecimentos e, portanto, apresentam limitações. Todavia, foi possível perceber, com a ampliação dos estudos, que esse instrumento, quando bem construído e embasado, apresenta seu valor investigativo no processo de avaliação da aprendizagem.

Para o contexto desta pesquisa, foram selecionados dois descritores (D7 e D8) que versam, respectivamente, sobre a habilidade de identificar a tese de um texto e a habilidade de relacioná-la aos argumentos apresentados para sua defesa. A seleção assim foi estabelecida por entendermos que a linguagem, sendo interação, é repleta de intencionalidades. Estamos sempre em busca de convencer nosso interlocutor em relação aos nossos posicionamentos, e poder explorar essas nuances da língua de forma sistemática e como um processo de investigação nos pareceu bastante relevante.

A sequência didática foi elaborada de modo que os alunos pudessem, de fato, não só apreender os conceitos de tese e argumentos para reconhecê-los no texto escrito e no discurso, como também desenvolver a habilidade de argumentar para defender um posicionamento de forma crítica. Para tanto, elaboramos atividades que envolviam discussões de ideias, debates, atividades escritas e teste objetivo. A avaliação do processo de intervenção ocorreu de forma contínua e, a cada atividade realizada, foi evidente o engajamento dos alunos e a evolução nos posicionamentos sobre as questões levantadas. Observamos no discurso de muitos alunos o uso dos termos tese, defesa de um ponto de vista e argumentos com mais propriedade e segurança, inclusive fora do contexto da sequência didática. Avaliamos esse fato como um avanço quando consideramos a possibilidade de aplicarem esses conhecimentos em diversas outras áreas de estudo e contextos sociais.

Na etapa que denominamos de consolidação, foram realizadas duas atividades a fim de averiguar se os progressos observados durante a intervenção também seriam demonstrados em instrumentos de coleta de dados para avaliação. Optamos por um método de pesquisa misto, em que o *corpus* foi constituído por dois conjuntos de atividades, um resultando em dados qualitativos e outro em dados quantitativos. Apresentamos os resultados do primeiro instrumento através da transcrição das respostas dos alunos para os questionamentos, além das análises e reflexões sobre as estratégias argumentativas presentes. Essa etapa, embora mais reveladora por explorar propriamente o discurso dos participantes, se mostrou bastante complexa por sua extensão, fato que, em nossa visão particular, trouxe dificuldades no aprofundamento teórico de nossas análises.

Para o segundo instrumento, optamos por apresentar os dados quantitativos através de gráficos que comparam os dois descritores analisados e gráficos que demonstram a proficiência da turma nessas habilidades. Ambos os resultados confirmaram nossas expectativas. Ficou evidente o avanço dos alunos nas duas habilidades exploradas durante a intervenção, apesar de termos ciência, como já mencionado em prévias reflexões, das limitações que testes padronizados de múltipla escolha podem apresentar. Os dados quantitativos, no entanto, foram

constituídos com a participação total da turma, e por isso nos proporcionaram, de certa forma, subsídios para avaliar se os dados qualitativos, referentes a um grupo de dez alunos, poderiam ser considerados representativos.

Acreditamos ser incontestável a eficácia de uma proposta de trabalho que leve em consideração as habilidades essenciais de leitura desenvolvidas em cada segmento de ensino. Isso não quer dizer que sugerimos a proposta de que, para cada habilidade estabelecidas em uma Matriz de Referência, seja necessária uma sequência didática. Nem tampouco que os professores deixem de lado o currículo, os conteúdos propostos no ano letivo para se dedicarem a explorar somente os descritores. Embora tenhamos elaborado atividades que não tiveram o livro didático como suporte, nossa pesquisa nos revelou como é possível incorporar às nossas práticas de ensino da leitura em sala de aula várias estratégias que auxiliam a compreensão dos textos que desejamos que nossos alunos leiam, até que sejam capazes de refletir sozinhos sobre suas próprias escolhas de leitura. Como já mencionado, acreditamos num processo de avaliação processual e no acompanhamento contínuo da aprendizagem, que incluam diferentes tipos de instrumentos para a investigação do necessário. A partir dos estudos e das reflexões resultantes de nossa pesquisa, buscamos, mais do que nunca, agregar novas estratégias de ensino da leitura a quaisquer que sejam as habilidades exploradas em sala de aula.

Consideramos relevante salientar que temos ciência das limitações com as quais nos deparamos no cotidiano escolar e que raramente se diferem em grande escala no contexto da escola pública: excesso de alunos por turma, biblioteca inoperante ou até mesmo inexistente, estrutura física inadequada, falta de livros didáticos, dentre tantos outros fatores que dificultam a avaliação processual. Todavia, essa realidade adversa não deve ser vista como impedimento para a reflexão sobre o ato pedagógico e para a busca de novas práticas como educadores, em especial no tocante à avaliação da aprendizagem. É parte inerente ao trabalho do professor compreender como deve ser realizado esse processo de avaliação, ser capaz de repensar suas práticas para reconfigurá-las sempre que necessário e, a partir de seus resultados, assumir o papel integrante e crítico no sistema de avaliação educacional como um todo.

Compreendemos que no tocante ao papel do professor no processo de avaliação educacional deveria encontrar-se a criticidade às avaliações em larga escala. Essas avaliações deveriam assumir um caráter muito além do diagnóstico e classificatório. É notório, e inúmeros estudiosos da educação brasileira pontuam, que muitos esforços são destinados à investigação da qualidade do sistema educacional em nosso país, porém essas investigações não têm produzido os investimentos realmente necessários para o desenvolvimento da educação como um todo. Assim, o professor, ainda que no seu contexto escolar, deve ter consciência de sua

parcela de contribuição no processo, a fim de questionar criticamente o papel das avaliações externas e os efeitos de seus resultados dentro de cada escola.

O Profletras, enquanto instância formadora, apresentou condição fundamental para que pudéssemos implementar em nossas práticas as teorias que, por muitas vezes, se restringem ao âmbito acadêmico e não chegam ao contexto escolar a contento. Os aportes teóricos discutidos nas disciplinas, sempre com o olhar específico para o ato pedagógico, bem como o processo de orientação desde a elaboração do projeto até a fase de construção do relatório, contribuíram significativamente para diminuir a distância que permeia os aspectos intrínsecos à sala de aula e as discussões da academia.

Repensar a prática pedagógica com a finalidade de desenvolver nos alunos uma postura crítica frente à leitura é o grande desafio que encontramos e buscamos com afinco durante todo o decorrer desta pesquisa. Nessa perspectiva, esperamos que as reflexões apresentadas nessa pesquisa possam ir além de nosso aperfeiçoamento profissional e trazer contribuições acerca da avaliação do processo de leitura e compreensão de texto para outros professores que buscam avanços na proficiência leitora de seus alunos. O desenvolvimento de habilidades através de novas estratégias implementadas nas salas de aula é um passo fundamental para o desenvolvimento da criticidade dos educandos. As considerações apresentadas em nosso estudo não se encerram ao final da pesquisa. Elas evidenciam que as avaliações externas/internas precisam ser pensadas como diagnóstico sempre. A pesquisa representa ainda o início de uma investigação que propicia outros olhares investigativos sobre a temática avaliação, mas que tem como objetivo principal a formação do leitor proficiente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANTUNES, I. Ensino de Língua Portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 231-240, maio/ago. 2009.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- ARAÚJO, M. C. R.; BARBOSA, T. M. N. **Itinerários oficiais da leitura**. Natal: Edufrn, 2015.
- BARBOSA, T. M. N.; NORONHA, C. A. **Políticas públicas de leitura – o que saber para um novo fazer na escola**. Natal: Edufrn, 2014.
- BOCK, A.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CAEd/UFJF – **Guia de elaboração de itens – Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: 2008.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim do Sistema de Avaliação. SPAECE – 2010** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre, 2002.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2. ed. 2007.
- DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Tendências e Perspectivas em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 26, n.61, jan/abr. 2015.
- FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FIGUEIREDO, C. **Redação publicitária: sedução pela palavra**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015. 272p.

FRANCO, G. **Como escrever para Web**. Knight Center for Journalism in the America, 2008. Disponível em: <https://knightcenter.utexas.edu/como_web_pt-br.pdf>. Acesso em: 27 set 2016.

FRANCO, M. Pedagogia da pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol.31, fascículo 3.p. 483-502. dez.2005c.São Paulo 2005.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, O. M. Argumentação. In: _____. (Org). **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 380-390.

HOFFMANN, J. **Avaliação - Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: 2014b.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. INAF Brasil. 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216p.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. 3. ed., rev. Florianópolis: Insular, 2001. 158.p.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAIA, J. L. **Uso da teoria clássica dos testes – TCT e da teoria de resposta ao item – TRI na avaliação da qualidade métrica de testes de seleção**. 2009. f. 325. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFC. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983, Série Debates 1.

MARSHALL, L. **O jornalismo na era da publicidade**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2011.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200p (Coleção Explorando o Ensino, v.19). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11 out 2016.

RODRIGUES, M. B. **Avaliando a avaliação**: os documentos orientadores do Ensino Médio e as provas de compreensão leitora – ENEM, SAEB, PISA. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

SOARES, M. B. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: CEALE - Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES Jr. F; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. In: **Estudos em Avaliação Educacional – Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional**. São Paulo, v.25, n.59, set/dez. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TABELA DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - ERROS E ACERTOS POR DESCRITOR

9ºanoM	Tópico I										Tópico II				Tópico III			Tópico IV												Tópico V					Tóp. VI									
	D1		D3		D4		D6		D14		D5		D12		D20		D21	D2		D7		D8		D9		D10		D11		D15		D16		D17		D18		D19	D13					
ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42		
A1	C	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	C	C	E	C	C	C	E	C	E	C	E	E	C	E	C	C	E	E	C	C	C	E	E			
A2	DESISTENTE																																											
A3	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	C	C	E	C	E	E	C	E	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C		
A4	F																																											
A5	C	E	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C			
A6	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	E	E	E	E	E	C	C	C	E	E	C	E	C	E	E	C	E	E	C	E	E	E	C		
A7	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	C	E	E	C	C	E	C	E	E	E	E	C	C	C	E	E	E	C	E	C	C	C	E	C			
A8	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	C	C	E	E		
A9	C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	E	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	C	E	C	E	C	C	C	E		
A10	C	C	E	C	E	C	C	E	C	C	C	E	E	C	E	E	C	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	E	E	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	E	C	E		
A11	F																																											
A12	C	E	E	E	E	E	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	E	E	C	E	C	C	E	E		
A13	TRANSFERIDA																																											
A14	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	C	E	C		
A15	E	E	E	E	E	C	E	E	E	E	C	C	E	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	E
A16	F																																											
A17	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	C	E	C	C	E	C	C	C	E	E	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	E	C	E	E	C	E	C	C	C	C	C	
A18	E	E	E	E	E	C	E	C	E	E	C	C	E	E	C	E	E	E	C	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	E	E	E	E	E	E	E	E	C	E	C	E
A19	E	C	E	E	C	C	E	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	E	C	C	C	E	E	C	C	C	E	E	E	E	C	E	E	E	C	E	C	C	E	
A20	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	E	E	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	C	E	C	E	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	C	C	C	E
A21	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	E	E	C	

APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - Versão completa com Tópicos e Descritores especificados

TÓPICO I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D1 - Localizar informações explícitas em um texto

A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão.

Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos mios pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho — disse um deles — que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra, um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

LOBATO, Monteiro. In Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

1. Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi
 - a. () aprovado com um voto contrário.
 - b. () aprovado pela metade dos participantes.
 - c. () negado por toda a assembleia.
 - d. () negado pela maioria dos presentes.

Por que milho não vira pipoca?

Não importa a maneira de fazer pipoca. Sempre que se chega ao final do saquinho, lá estão os duros e ruidosos grãos de milho que não estouraram. Essas bolinhas irritantes, que já deixaram muitos dentistas ocupados, estão com os dias contados. Cientistas norte-americanos dizem que agora sabem, por que alguns grãos de milho de pipoca resistem ao estouro.

Há algum tempo já se sabe que o milho de pipoca precisa de umidade no seu núcleo de amido, cerca de 15%, para explodir. Mas pesquisadores da Universidade Purdue descobriram que a chave para um bem sucedido estouro do milho está na casca.

É indispensável uma excelente estrutura de casca para que o milho vire pipoca. “Se muita umidade escapar, o milho perde a habilidade de estourar e apenas fica ali”, explica Bruce Hamaker, um professor de química alimentar da Purdue.

Estado de Minas. 25 de abril de 2005.

2. Para o milho estourar e virar pipoca é preciso que:
 - a. () a casca seja mais úmida que o núcleo.
 - b. () a casca evite perda de umidade do núcleo.
 - c. () o núcleo seja mais transparente que a casca.
 - d. () a casca seja mais amarela que o núcleo.

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O Pavão

E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considere que este é o luxo do grande artista, *atingir o máximo de matizes* com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade. Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! Minha amada; de tudo que ele suscita e espande e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120)

3. No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista
- fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
 - conseguir o maior número de tonalidades.
 - fazer com que o pavão ostente suas cores.
 - fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Leia o texto e responda às questões.



www.custodio.net

4. O uso da expressão "finalmente", no primeiro quadrinho, indica que a arrumação foi
- completa
 - corrida
 - demorada
 - mal feita

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

O Império da vaidade

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milk-shake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

5. O autor pretende influenciar os leitores para que eles
- evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
 - excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
 - fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
 - sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS

“Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que os cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações- vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo- mas ainda não há respostas para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.”

(*O Globo, Rio de Janeiro, 2003.*)

6. Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para
- o perigo de alguns ambientes ameaçados.
 - A falta de explicações dos cientistas.
 - As explicações do mistério da natureza.
 - O perigo do desequilíbrio do meio ambiente.

D6 - Identificar o tema de um texto

Letícia de Castro

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado *Malhação*. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23 000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. “Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70”, acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. “É o lugar de confraternização, de diversão.”

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranoia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. “A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele”, diz a dermatologista Iara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais frequentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. “Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública”, avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranoia do corpo é apenas isso: paranoia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a autoestima é fundamental. “É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita”, sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando

começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Letícia de. Veja Jovens. Setembro/2001 p. 56.

7. A ideia CENTRAL do texto é

- a. a preocupação do jovem com o físico.
- b. as doenças raras que atacam os jovens.
- c. os diversos produtos de beleza para jovens.
- d. o uso exagerado de remédios pelos jovens.

PARE DE FUMAR

O hábito de fumar pode ser considerado uma toxicomania? Se definirmos atoxicomania como “uma tendência irresistível de consumir uma substância tóxica”, o fumante inveterado deve ser classificado como um toxicômano.

Foram os espanhóis, no século XVI, que introduziram o tabaco na Europa, a princípio consumido por soldados e marinheiros, que mascavam a erva e fumavam em cachimbo. No início do século XX, o hábito de fumar difundiu-se por todos os países, em todos os níveis sociais, tornando-se autêntica toxicomania, apesar das advertências dos males que seu uso poderia provocar. É uma droga que mata.

A diferença entre as toxicomanias clássicas (cocaína, heroína, morfina, maconha, anfetaminas, álcool) está no fato de que o tabaco não modifica a personalidade do usuário e, embora possa produzir efeitos estimulantes ou relaxantes, jamais afeta o equilíbrio mental. O uso continuado causa efeitos orgânicos irreversíveis, que são letais, e o índice de mortalidade é proporcional ao número de cigarros consumidos, sobretudo na faixa etária entre os 45 e 50 anos de idade.

A sociedade tem pago um tributo elevadíssimo pelo hábito de fumar: mortes prematuras, doenças crônicas incapacitantes, diminuição de rendimento no trabalho.

Nelson Senise, JB, 8/9/92, 1* CADERNO, P. 11

8. O texto tem como tema

- a. as doenças crônicas.
- b. as vantagens do fumo.
- c. o fumo como toxicomania.
- d. a história do fumo.

D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos.

Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

9. A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

- a. “os mandacarus se erguem”
- b. “aroeiras expõem seus galhos”
- c. “Sinais de seca brava, terrível!!”
- d. “Toque de saída. Toque de entrada”.

Leia o texto e responda às questões.

Deitada na calçada, Dona Belarmina, 71 anos, parece até serena, quase adormecida embaixo do cobertor quadriculado, a cabeça apoiada em pedaços dobrados de papelão, que lhe servem também de colchão. Ainda é cedo, oito da noite, e o movimento de carros e pessoas é intenso. Ninguém presta atenção.

"Já perdi tudo, até a vergonha", diz, a voz quase inaudível. Perdeu a família, que lhe virou as costas quando se tornou um peso difícil de sustentar. Perdeu as condições de trabalhar "Eu era uma mulher trabalhadeira." Perdeu o interesse pela vida. Não sabe quem é o presidente da República, nem o Governador, nem o Prefeito. "E eles sabem que eu existo? Ninguém sabe nem que eu estou viva!"

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 4 jun. 2000, p.4.

10. Em qual das citações abaixo está expressa uma opinião do jornalista, autor do texto?

- a. () "Dona Belarmina, 71 anos..."
- b. () "Ainda é cedo, oito da noite..."
- c. () "...parece até serena, quase adormecida..."
- d. () "a cabeça apoiada em pedaços de papelão..."

TÓPICO II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão no Texto

D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

11. Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- a. () assustadoras.
- b. () corriqueiras.
- c. () curiosas.
- d. () naturais.

Observe o mapa meteorológico de Minas Gerais e responda à questão.



Mapa meteorológico de Minas. Tribuna de Minas. 26 de maio de 2002

12. De acordo com o mapa pode-se concluir que

- vai chover em todo o estado de Minas durante a semana.
- todo o estado estará sujeito a pancadas de violentas de chuva.
- na maior parte do estado predomina tempo aberto e com sol.
- na maior parte do estado predomina tempo semi-nublado.

D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista Superinteressante, outubro de 2003

13. O texto tem por finalidade

- criticar.
- conscientizar.
- denunciar.
- informar.

A SURDEZ NA INFÂNCIA

Podemos classificar as perdas auditivas como congênitas (presentes no momento do nascimento) ou adquiridas (contraídas após o nascimento). Os problemas de aprendizagem e agressividade infantil podem estar ligados a problemas auditivos. A construção da linguagem está intimamente ligada a compreensão do conjunto de elementos simbólicos que dependem basicamente de uma boa audição. Ela é a chave para a linguagem oral, que, por sua vez, forma a base da comunicação escrita.

Uma pequena diminuição da audição pode acarretar sérios problemas no desenvolvimento da criança, tais como: problemas afetivos, distúrbios escolares, de atenção e concentração, inquietação e dificuldades de socialização. A surdez na criança pequena (de 0 a 3 anos) tem consequências muito mais graves que no adulto.

Existem algumas maneiras simples de saber se a criança já possui problemas auditivos como: bater palmas próximo ao ouvido, falar baixo o nome da criança e observar se ela atende, usar alguns

instrumentos sonoros (agogô, tambor, apito), bater com força a porta ou na mesa e, dessa forma, poder avaliar as reações da criança.

COELHO. Cláudio. A surdez na infância. O Globo, Rio de Janeiro. 13/04/2003. p. 6. Jornal da Família. Qual é seu problema?

14. O objetivo desse texto é

- comprovar que as perdas auditivas são irrelevantes.
- comprovar que a surdez ainda é uma doença incurável.
- mostrar as maneiras de saber se a criança ouve bem.
- alertar o leitor para os perigos da surdez na infância.

TÓPICO III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos

Leia os textos abaixo e responda às questões.

Texto I	Texto II
<p>A distribuição da água no mundo, no Brasil e na Amazônia</p> <p>(Fragmento)</p> <p>O volume total de água na Terra não aumenta nem diminui: é sempre o mesmo. Hoje somos mais de 5 bilhões de pessoas que, com outros seres vivos, repartem essa água. O desenvolvimento do ser humano está em grande parte relacionado à quantidade e à qualidade da água. Cada pessoa gasta por dia, em média, 40 litros de água: bebendo, tomando banho, escovando os dentes, lavando as mãos antes das refeições etc. Apenas 0,7% do volume total de água da Terra é formado por água potável, isto é, pronta para o consumo humano. Hoje em dia, quase 2 bilhões de pessoas não dispõem de água potável. Hoje, 54% da água disponível anualmente está sendo consumida, dos quais 2/3 na agricultura. Em 2025, 70% será consumida, apenas considerando o aumento da população. Caso os padrões de consumo dos países desenvolvidos forem estendidos à população mundial, estaremos consumindo 90% da água disponível.</p> <p>www.iepa.sp.gov.br . Acesso 22/07/2007</p>	<p>Planeta água</p> <p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho e deságua na corrente do ribeirão Águas escuras dos rios que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias e matam a sede da população Águas que caem das pedras no véu das cascatas, ronco de trovão E depois dormem tranqüilas no leito dos lagos, no leito dos lagos Água dos igarapés, onde lara, a mãe d'água e misteriosa canção Água que o sol evapora, pro céu vai embora, virar nuvem de algodão Gotas de água da chuva, alegre arco-íris sobre a plantação Gotas de água da chuva, tão triste, são lágrimas na inundação Águas que movem moinhos são as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes pro fundo da terra, pro fundo da terra Terra, planeta água...</p> <p>www.vagalume.com.br/guilherme-arantes/planeta-agua.html</p>

15. Esses dois textos falam da

- água das indústrias
- água da população
- água no mundo
- água no banho

Texto I

Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e

pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelba um, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

- 23% lavam o rosto várias vezes ao dia
- 21% usam pomadas e cremes convencionais
- 5% fazem limpeza de pele
- 3% usam hidratante
- 2% evitam simplesmente tocar no local
- 2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

16. Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

- a. semelhantes.
- b. divergentes.
- c. contrários.
- d. complementares.

D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Texto 1

Mapa Da Devastação

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista **Isto É** – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista **Época** – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

17. Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- a. a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- b. as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- c. as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- d. o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

Veja – Novela de televisão aliena?

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Antunes Filho - Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

. Veja, 11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeira obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

18. Com relação ao tema “telenovela”

- a) () o texto II apresenta uma opinião contraditória ao texto I.
- b) () no texto II, algumas novelas induzem o povo à alienação.
- c) () em ambos os textos, encontram-se opiniões semelhantes.
- d) () no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.

TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Eu tenho um sonho

- Eu tenho um sonho
lutar pelos direitos dos homens
Eu tenho um sonho
tornar nosso mundo verde e limpinho
- 5 Eu tenho um sonho
de boa educação para as crianças
Eu tenho um sonho
de voar livre como um passarinho
- 10 Eu tenho um sonho
ter amigos de todas raças
Eu tenho um sonho
que o mundo viva em paz
e em parte alguma haja guerra
Eu tenho um sonho
- 15 Acabar com a pobreza na Terra
- Eu tenho um sonho
Eu tenho um monte de sonhos...
Quero que todos se realizem
Mas como?
- 20 Marchemos de mãos dadas
e ombro a ombro
Para que os sonhos de todos
se realizem!

SHRESTHA, Urjana. Eu tenho um sonho. In: *Jovens do mundo inteiro*. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p.10.

19. No verso “Quero que todos se realizem” o termo sublinhado refere-se a

- a. () amigos.
- b. () direitos.
- c. () homens.
- d. () sonhos.

O Estado segundo Péricles

"A nossa constituição não inveja as leis de nossos vizinhos. (...) Não imitamos os outros. Pelo contrário, servimos de modelo a alguns. Esse modelo, próprio de Atenas, recebeu o nome de democracia, porque a sua direção não está na mão de um pequeno grupo, mas sim da maioria. (...) Um temos salutar impedidos de faltar ao cumprimento de os nossos deveres no que toca à pátria. Respeitamos sempre os magistrados e as leis. Perante elas, todos os atenienses são iguais, iguais na vida privada, iguais na solução dos diferendos entre particulares, iguais na obtenção das honras as quais são devidas aos méritos e não à classe."

PÉRICLES, cit. por Prelot. As doutrinas políticas. In.: ARANHA e MARTINS. Filosofando. introdução à filosofia. p.227

20. Na frase " Perante elas, todos os atenienses são iguais, iguais na vida privada, iguais na solução dos diferendos entre particulares, iguais na obtenção das honras as quais são devidas aos méritos e não à classe." a expressão destacada refere-se a

- a. () solução
- b. () elas
- c. () honras
- d. () iguais

D7 – Identificar a tese de um texto.

Receitas da vovó

Lembra aquela receita que só sua mãe ou sua avó sabem fazer? Pois saiba que, além de gostoso, esse prato é parte importante da cultura brasileira. É verdade. Os cadernos de receita são registros culturais. Primeiro, porque resgatam antigas tradições, seja familiares ou étnicas. Além disso, mostram como se fala ou se falava em determinada região. E ainda servem como passagens de tempo, chaves para alcançarmos memórias emocionais que a gente nem sabia que tinha (se você se lembrou do prato que sua avó ou sua mãe fazia, você sabe do que eu estou falando).

21. A tese defendida pelo autor do texto é de que as receitas culinárias:

- a) () fazem com que lembremos a nossa infância.
- b) () indicam o modo de falar em determinada região.
- c) () resgatam nossas tradições familiares ou étnicas.
- d) () são uma parte importante da cultura brasileira.

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos,

cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Daniel Piza. *O Estado de S. Paulo*.

22. O texto defende a tese de que

- a Amazônia é fonte “potencial” de riquezas.
- as plantas e os animais são levados ilegalmente.
- o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- os bens naturais são citados na escola.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

O namoro na adolescência

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

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

23. Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família.

O argumento que defende essa ideia é

- a família é o anteparo das frustrações.
- a família tem uma relação harmoniosa.
- o adolescente segue o exemplo da família.
- o apoio da família dá segurança ao jovem.

GATO PORTÁTIL

Bichanos de apartamento não estão condenados a viver confinados. “Embora seja comum os gatos ficarem nervosos e terem medo de sair de casa nas primeiras vezes, é possível acostumá-los a ser sociáveis, a passear e até a viajar com seus donos numa boa”, a passear e até a viajar com seus donos numa boa”, afirma Hannelore Fuchs, veterinária especialista em comportamento, de São Paulo. “Basta começar cedo o treinamento e fazê-lo aos poucos.” Hannelore conta que tem um gato que adora passear de carro e que vira e mexe vai para a praia com ela. “Isso promove o enriquecimento do cotidiano do bicho, o que é sempre extremamente positivo”, assegura. “Na Europa e nos Estados Unidos, onde os gatos estão cada vez mais populares, essa já é uma prática bastante difundida.”

Revista Cláudia, novembro de 2006

24. É um argumento que apoia a tese defendida pelo autor desse texto:

- a. () Basta começar cedo o treinamento e fazê-lo aos poucos.
- b. () Os gatos ficam nervosos e têm medo de sair de casa.
- c. () Na Europa e nos Estados Unidos os gatos são populares.
- d. () Hannelore é veterinária especialista em comportamento.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial.

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo. Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996)

25. No texto “Animais no espaço”, uma das informações principais é

- a. () “A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço”.
- b. () “Os russos já usavam cachorros em suas experiências”.
- c. () “Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”.
- d. () “Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”.

Nova lei ortográfica chega à escrita braile

Todas as mudanças promovidas pelo acordo ortográfico serão adotadas pelo português convertido em braile, sistema criado pelo francês Louis Braille para pessoas com deficiência visual. O acordo influencia o braile, pois, nesse sistema, as palavras são escritas letra a letra, e cada vocábulo tem até seis pontos em relevo. Um cego treinado é capaz de detectar a ausência ou a presença do trema em determinadas palavras, assim como hifens, acentos e pontuações. Com isso, o Ministério da Educação já prevê a adaptação de livros didáticos em braile à nova grafia.

Língua Portuguesa. nº 41. São Paulo: Segmento, mar. 2009, p. 9.

26. A informação principal desse texto é:

- a. () o sistema braile adotará todas as mudanças ortográficas.
- b. () o sistema braile foi criado pelo francês Louis Braille.
- c. () o MEC está atento ao problema da leitura dos cegos.
- d. () o cego treinado pode detectar a presença do trema.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Urubus e Sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becasas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás...Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVE CANTO DE SABIÁ.

ALVES, Rubem. Estórias de Quem gosta de Ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-2.

27. No contexto, o que gera o conflito é

- a competição para eleger o melhor urubu.
- a escola para formar aves cantoras.
- o concurso de canto para conferir diplomas.
- o desejo dos urubus de aprender a cantar.

O AVENTUREIRO ULISSES

(Ulisses Serapião Rodrigues)

Ainda tinha duzentos réis. E como eram sua única fortuna meteu a mão no bolso e segurou a moeda. Ficou com ela na mão fechada.

Nesse instante estava na Avenida Celso Garcia. E sentia no peito todo o frio da manhã.

Duzentão. Quer dizer: dois sorvetes de casquinha. Pouco.

Ah! Muito sofre quem padece. Muito sofre quem padece? É uma canção de Sorocaba. Não. Não é. Então que é? Mui-toso-fre quem pa-de-ce. Alguém dizia isto sempre. Etelvina? Seu Cosme? Com certeza Etelvina que vivia amando toda a gente. Até ele. Sujeitinha impossível. Só vendo o jeito de olhar dela.

Bobagens. O melhor é ir andando.

Foi.

Pé no chão é bom só na roça. Na cidade é uma porcaria. Toda a gente estranha. É verdade. Agora é que ele reparava direito: ninguém andava descalço. Sentiu um mal-estar horrível. As mãos a gente ainda escondia nos bolsos. Mas os pés? Causa horrorosa. Desafogou a cintura. Puxou as calças para baixo. Encolheu os artelhos. Deu dez passos assim. Pipocas. Não dava jeito mesmo. Pipocas. A gente da cidade que vá bugiar no inferno. Ajustou a cintura. Levantou as calças acima dos tornozelos. Acintosamente. E muito vermelho foi jogando os pés na calçada. Andando duro como se estivesse calçado.

MACHADO, Antônio de A. O aventureiro Ulisses. Contos reunidos. São Paulo: Ática, 2002 p.122

28. O enredo se desenvolve a partir da

- penúria do personagem
- elegância do personagem
- alegria do personagem
- cor do personagem

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

29. O homem desviou-se de sua trajetória porque

- ouviu muitos barulhos familiares.
- já estava “viajando” há vários dias.
- ficou desinteressado pela “viagem”.
- percebeu que havia uma torneira.

Conto: Rota de Colisão

Naquela sexta-feira, à meia noite, teria lugar a 13ª Convenção Internacional das Bruxas, numa ilha super-remota no Centro do Umbigo do Mundo, muito, muito longe.

Os preparativos para a grande reunião iam adiantados. A maioria das bruxas participantes já se encontrava no local — cada qual mais feia e assustadora que a outra, representando seu país de origem. Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, ainda faltavam duas, das mais prestigiadas: a inglesa e a russa.

Estavam atrasadas de tanto se enfiarem para o evento. Quando se deram conta da demora, alarmadíssimas, dispararam a toda, cada uma em seu veículo particular, para o distante conclave. A noite era tempestuosa, escura como breu, com raios e trovões em festival desenfreado.

Naquela pressa toda, à luz instantânea de formidável relâmpago, as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, em perigo iminente de se chocarem em pleno voo! Um impacto que seria pior do que a erupção de 13 vulcões! E então, na última fração de segundo antes da batida fatal, as duas frearam violentamente seus veículos! Mas tão de repente que a possante vassoura da bruxa inglesa se assustou e empinou como um cavalo xucro, quase derrubando sua dona. Enquanto isso a bruxa russa conseguiu desviar seu famoso pilão para um voo rasante, por pouco não raspando o chão!

BELINY, Tatiana. In. Era uma vez: 23 poemas, canções, contos e outros textos para enriquecer o repertório dos seus alunos. Revista Nova Escola, edição especial, vol. 4. p 16.

30. A vassoura da bruxa inglesa empinou como um cavalo xucro

- porque ela saiu apressadíssima.
- porque ela freou violentamente.
- porque a noite era tempestuosa.
- porque a bruxa russa desviou seu pilão.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas

contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

31. Que função desempenha a expressão destacada no texto “... o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.” (2º parágrafo)

- adição de ideias.
- comparação entre dois fatos.
- consequência de um fato.
- finalidade de um fato enunciado.

Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.

Entrelinhas

Os quinze anos de Carol

Carol é uma menina do Rio de Janeiro, tem 15 anos e problemas típicos de sua idade. O livro relata as dúvidas e descobertas da garota sobre sexo, amor, menstruação, amizade e muitas outras coisas, além do drama que ela sofre por nunca ter namorado ninguém. Da Editora RGB: (0xx21) 2628-7148. Preço médio: R\$ 15,50.



TODATEEN, junho de 2002. p. 14.

32. A expressão "além do", que aparece em "além do drama que ela sofre por nunca ter namorado ninguém." introduz uma informação

- nova
- contraditória
- errada
- inútil

TÓPICO V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.



(Çiça. *O Pato no formigueiro*. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2

33. O que torna o texto engraçado é que

- a aluna é uma formiga.
- a aluna faz uma pechincha.

- c. () a professora dá um castigo.
d. () a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

Leia a tirinha abaixo e responda à questão.



Dik Browne. Hagar, o horrível. São Paulo: Dealer, 1990. p. 15..

34. O efeito de humor dessa tirinha está

- a. () na ordem que o Hagar deu ao amigo.
b. () na expressão de espanto do amigo.
c. () no alívio que o amigo sentiu ao sair.
d. () no duplo sentido do verbo "pescar".

D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.



35. No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de

- a. () comoção.
b. () contentamento.
c. () desinteresse.
d. () surpresa.

Leia o texto e responda às questões.

Sua memória vale ouro

Atire a primeira pedra quem nunca sofreu constrangimento ou aflição por esquecer um nome, uma data ou um assunto. O problema, que parece simples, agrava-se de forma preocupante, principalmente entre os mais jovens. Uma pesquisa revelou que pessoas, mesmo de pouca idade, ao serem obrigadas a exercitar várias tarefas em pouco espaço de tempo, sofreram danos na memória. São os famosos "brancos".

É freqüente o caso dos que se preparam arduamente para concursos ou provas e, no dia dos exames, estão tão nervosos que não conseguem um bom desempenho. Segundo o professor titular de Neurobiologia da Memória da Universidade de Brasília, Carlos Tomaz, algumas experiências podem ser tão traumáticas que chegam a provocar uma espécie de amnésia (incapacidade de reter informação). "É a chamada síndrome do estresse pós-traumático, que ocorre após atos de violência. A mente se defende, fazendo a memória não registrar o fato que ocasionou o trauma", explica o professor.

Texto adaptado. Mais turismo & qualidade de vida p 40. Dez 2004 / Jan / Fev. 2005.

36. Na frase "É a chamada síndrome do estresse pós-traumático, que ocorre após atos de violência..." o uso das aspas indica a

- introdução de um diálogo.
- reprodução de uma citação.
- existência de uma crítica.
- presença de gíria.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

37. No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- era gentil.
- era curioso.
- desconhecia a outra pessoa.
- revelava impaciência.

**O VÍRUS DA GRIPE PODE
ESTAR EM MUITOS LUGARES.
SÓ QUE VOCÊ NÃO VÊ.**

Previna-se.

Lave as mãos com água e sabão, especialmente depois de tossir ou espirrar.

Ao tossir ou espirrar, cubra o nariz e a boca com um lenço descartável.

Não compartilhe alimentos, copos, talheres e objetos de uso pessoal.



Lave as mãos frequentemente.

NÃO USE MEDICAMENTOS SEM ORIENTAÇÃO MÉDICA.

www.saude.gov.br
Cidade Saúde 11 1303

38. Nesse texto, a palavra “Previna-se” indica

- a. () um elogio.
- b. () um protesto.
- c. () uma ordem.
- d. () uma orientação.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.**A CHUVA**

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o para-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroeu as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

39. Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para

- a. () provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- b. () provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- c. () reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- d. () sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

BRINCANDO DE ONTEM

Luciana Brum

A casa de Rui Barbosa convida as crianças a voltar no tempo neste domingo. O destino dessa viagem é a época pré-jogos eletrônicos em que as principais brincadeiras eram chicotinho queimado, morto e vivo, amarelinha, cabo de guerra e muitas outras que fazem parte do evento. "Um domingo como antigamente", a primeira de uma série de atividades gratuitas que o museu promoverá no primeiro domingo de cada mês até o fim do ano.

A tarde começa com uma dramatização para situar os pequenos na era das cantigas de roda e brincadeiras de rua. Depois, o grupo de recreadores se divide por diversas oficinas, cada uma voltada para uma atividade diferente.

- As crianças poderão aprender de jogar de bola de gude a confeccionar seus próprios brinquedos em tecido ou dobradura - conta Aparecida Rangel, responsável pela área educativa do museu.

A leitura não ficará de fora: a biblioteca infantil da casa estará aberta durante o evento.

O Globo. 29/04/05. Rio Show p 35

40. Na frase "O destino dessa viagem é a época pré-jogos eletrônicos", o termo "pré" indica

- a. () anterior à criação de jogos eletrônicos.
- b. () em que se criaram os jogos eletrônicos.
- c. () em que se evitavam jogos eletrônicos.
- d. em que se proibiam jogos eletrônicos.

TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Capítulo XV

Assim foi que um dia, como eu lhe não pudesse dar certo colar, que ela vira num joalheiro, retorquiu-me que era um simples gracejo, que o nosso amor não precisava de tão vulgar estímulo.

— Não lhe perdoo, se você fizer de mim essa triste ideia, concluiu ameaçando-me com o dedo. E logo, súbita como um passarinho, espalmou as mãos, cingiu-me com elas o rosto, puxou-me a si e fez um trejeito gracioso, um momo de criança. Depois, reclinada na marquesa, continuou a falar daquilo, com simplicidade e franqueza. Jamais consentiria que lhe comprassem os afetos. (...)

No dia seguinte levei-lhe o colar que havia recusado.

— Para te lembrares de mim, quando nos separarmos, disse eu.

Marcela teve primeiro um silêncio indignado; depois fez um gesto magnífico: tentou atirar o colar à rua. Eu retive-lhe o braço; pedi-lhe muito que não me fizesse tal desfeita, que ficasse com a joia.

Sorriu e ficou.

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 18 ed. São Paulo, Ática. 1992. p.43. Fragmento

41. Passagens do texto como "como eu não pudesse dar certo colar", revelam um locutor que faz uso de uma linguagem predominantemente

- a. () científica
- b. () informal
- c. () jornalística
- d. () formal

Pressa

Só tenho tempo pras manchetes
no metrô
E o que acontece na novela
Alguém me conta no corredor
5 Escolho os filmes que eu não
vejo
no elevador
Pelas estrelas que eu encontro
na crítica do leitor
10 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
Mas nada tanto assim
Eu me concentro em apostilas
coisa tão normal
15 Leio os roteiros de viagem
enquanto rola o comercial
Conheço quase o mundo inteiro
por cartão-postal
Eu sei de quase tudo um pouco
e quase tudo mal
20 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
mas nada tanto assim
Bruno & Leoni Fortunato. *Greatest Hits'80*. WEA.

42. Identifica-se termo da linguagem informal em

- a. () “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.” (v. 14-15)
- b. () “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” (v. 16-17)
- c. () “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.” (v. 18-19)
- d. () “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.” (v. 20-21)

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MÓDULO DE ATIVIDADES

MÓDULO DE ATIVIDADES

Descritor 7 – Identificar a tese de um texto

Descritor 8 - Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Objetivos: compreender o propósito argumentativo em diferentes tipos de textos; identificar as marcas de argumentatividade no texto; compreender o conceito de tese e relacioná-lo aos argumentos; desenvolver a capacidade de argumentar oralmente diante de uma tese polêmica.

Sujeitos participantes: 37 alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 2 semanas e meia (4 aulas semanais de 55 minutos cada, em um total de 10 aulas)

Recursos utilizados: cópias de textos, Datashow ou TV e computador.

ATIVIDADES

AULA 1 (55 min)

Introdução.

1º momento

- ✓ Sondar os alunos para saber o que eles compreendem sobre teses e argumentos em um texto.
- ✓ Entregar aos alunos, organizados em duplas, algumas imagens de propagandas impressas.
- ✓ Abaixo alguns exemplos de anúncios:



Fonte: <http://www.promoview.com.br>. Acesso em 24/04/2016



Fonte: <http://www.putasacada.com.br/pajero-tr4-africa>. Acesso em 24/04/2016



Fonte: <http://www.revistafatorbrasil.com.br>. Acesso em 24/04/2016



Fonte: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/publicidade>. Acesso em 24/04/2016

- ✓ Pedir que eles discutam com o colega os questionamentos:
 - Que tipo de textos são esses?
 - Qual/quais o/os objetivo deles?
 - A quem eles se destinam?
 - Que tipo de linguagem aparece neles: verbal, não-verbal, ambas?
 - Qual o principal recurso utilizado para convencer o leitor/consumidor?

2º momento

- ✓ Explicar os conceitos de teses e argumentos e exemplificar com os anúncios utilizados.
- ✓ Questionar sobre outros tipos de texto que trazem uma ideia a ser defendida com argumentos.

AULA 2 (55 min)

1º momento

- ✓ Momento de pré-leitura (ativação dos conhecimentos prévios).
- ✓ Entregar a cada aluno uma cópia da notícia “*Pesquisa afirma que passar o dia sentado pode aumentar risco de câncer e outras doenças*” e pedir que leiam silenciosamente.

Pesquisa afirma que passar o dia sentado pode aumentar risco de câncer e outras doenças

Os pesquisadores recomendam que todos realizem pequenas doses de exercício regularmente, como alguns minutos de caminhada a cada 30 minutos

Que sedentarismo faz mal à saúde não é novidade, mas uma pesquisa concluiu que passar o dia sentado pode aumentar as chances de uma série de doenças, mesmo que exercícios físicos sejam realizados diariamente. O estudo, realizado por diversas universidades do Canadá, analisou outras 41 pesquisas sobre saúde, que indicaram que um alto nível de sedentarismo aumenta em 15% a 20% as chances de desenvolvimento ou morte a partir de doenças cardíacas ou câncer e até 90% o risco de diabetes.

Apesar da conclusão, os autores do estudo não conseguem avaliar exatamente quanto tempo é considerado demais - para isso, eles afirmam que necessitariam de mais dados e tempo de pesquisa. Mesmo assim, o doutor David Alter, um dos pesquisadores envolvidos, recomenda que todos realizem pequenas doses de exercício regularmente, como alguns minutos de caminhada a cada 30 minutos.

“Mais da metade do dia de uma pessoa normal é gasta sendo sedentária - sentada, assistindo televisão, ou trabalhando ao computador”, afirma Alter ao jornal canadense “The Globe and Mail”. “O resumo é que nós estamos tentando treinar as pessoas a levantarem conscientemente e andarem. Assim que elas estiverem engajadas em ‘eu tenho que levantar, eu tenho que me mover’, o resto é natural. As pessoas começam a pegar as escadas ao invés de elevadores”, ele conclui.

Fonte: <http://www.istoe.com.br/reportagens>. Acesso em 24/04/16

- ✓ Fazer a leitura em voz alta e pedir que respondam aos questionamentos que seguem:
 - 1 A que tipo de leitor esse texto se destina?
 - 2 Como você caracteriza esse texto?
 - 3 De que ideia o texto procura convencer o leitor?
 - 4 Por que o autor do texto menciona os dados numéricos da pesquisa e transcreve a “fala” do doutor/pesquisador?
 - 5 Que reações você acha que o leitor que se encaixa no perfil do texto teria ao ler essa reportagem?

- ✓ Aguardar até que todos tenham respondido aos questionamentos e comentar com eles a tese que foi utilizada neste texto e como o autor construiu os argumentos necessários para defendê-la.

2º momento

- ✓ Elaboração de argumentos.

- ✓ Colocar no quadro a seguinte sentença: “*10 bons motivos para começar a se exercitar*” e pedir que os alunos pensem em razões que justifiquem a necessidade dos exercícios físicos, a partir do que conhecem de senso comum, e convide alguns alunos para escreverem no quadro.

- ✓ Discutir com os alunos quais são as razões mais convincentes e relacionar aos conceitos de argumento e tese.

AULA 3 (55 min)

Preparação para o debate da aula seguinte.

- ✓ Questionar os alunos sobre o que eles sabem a respeito das cotas raciais.
- ✓ Comentar que quando um tema é polêmico, são necessários argumentos bem construídos para dar suporte à opinião.
- ✓ Entregar a cada aluno uma cópia do texto “*Cotas Raciais*” da revista Brasil Escola e fazer a leitura com eles. Explorar o texto explicando do que se tratam as cotas raciais.

- ✓ Apresentar o vídeo “*Debate Cotas Raciais*” da TV Brasil.



Imagem do vídeo *Debate – Cotas Raciais* (TV Brasil). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=atXAIY95-R4>. Acesso em 23/04/2016

- ✓ Explorar a organização dos turnos de fala, a polidez dos convidados, mesmo com opiniões opostas, a postura do mediador e o uso dos argumentos que cada um utiliza para defenderem sua tese.

AULA 4 – Cont. (55 min)

Apresentação da proposta de debate e dos procedimentos:

- A turma será dividida em três grupos: um grupo a favor das cotas, um grupo contra as cotas e um grupo que observa, faz anotações e ficará encarregado de expor as conclusões ao final do debate.
 - Um aluno será convocado para ser o mediador do debate.
 - Os grupos *contra* e *a favor* receberão material de leitura diferenciados para discutirem entre seus membros e organizarem suas apresentações.
 - Cada grupo pode eleger 2 ou 3 membros para fazerem a exposição dos argumentos.
 - Cada grupo terá um tempo determinado para fazer a exposição inicial.
 - Após a exposição inicial de cada grupo, o mediador começa o debate com questionamentos para ambos os grupos que devem se posicionar argumentando a seu favor.
 - Após um tempo determinado, o mediador encerra o debate e os alunos do grupo observador se reúnem para discutir qual o grupo que argumentou melhor.
- ✓ Organizar a divisão dos grupos, distribuir o material de leitura e auxiliar na organização de cada um.

AULA 5 e 6 (1h50min)

Debate

- ✓ Organizar a sala de modo que os grupos *contra* e *a favor* fiquem de frente um para o outro e o grupo de observação fique como plateia.
- ✓ Convidar o mediador para dar início ao debate com uma fala introdutória.
- ✓ Auxiliar, quando necessário, durante o debate.
- ✓ Após o tempo determinado, convidar os membros da banca observadora a fazer questionamentos.
- ✓ Fazer uma pausa para que o grupo observador possa elaborar suas conclusões.
- ✓ Convidar o grupo a expor as conclusões e abrir um espaço para suas considerações.

AULA 7 e 8

Identificação de tese e argumentos no discurso oral

- ✓ Entregar aos alunos uma folha de papel para que façam anotações da tese e dos argumentos que serão utilizados no vídeo.

- ✓ Apresentar o vídeo “*Cotas Raciais – Sim ou não*” do canal Papo DePretas e solicitar que os alunos escrevam a tese que está sendo defendida e os argumentos contra e a favor utilizados.



Imagem do vídeo “Cotas Raciais – Sim ou Não” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ks_I8yZRrYM. Acesso em 24/04/16

- ✓ Se necessário, repetir o vídeo.
- ✓ Ao final do vídeo, solicitar que os alunos socializem o que escreveram com os colegas e fazer um consolidado no quadro com as contribuições mais adequadas.
- ✓ Recolher as atividades.

AULA 9

Consolidação / questões abertas

- ✓ Entregar aos alunos uma cópia com uma coletânea de textos e atividades sobre teses e argumentos. Algumas das atividades desta seção foram adaptadas do material do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II – Leitura e Processos de Escrita II.
- ✓ Disponibilizar um tempo suficiente para que possam ler e responder aos questionamentos.
- ✓ Recolher as atividades e socializar com os alunos.

AULA 10

Consolidação / questões fechadas

- ✓ Entregar aos alunos uma cópia do teste com textos e questões sobre teses e argumentos.
- ✓ Disponibilizar um tempo suficiente para que possam ler e responder a atividade.
- ✓ Recolher as atividades e socializar com os alunos.
- ✓ Encerrar o módulo com uma conversa sobre o que os alunos acharam das atividades.

APÊNDICE D – Instrumento de Avaliação Qualitativa – Aula 9

TEXTO 1

A velocidade do cérebro

Quando uma pessoa queima o dedo, a dor é um sinal que o tato envia ao cérebro. Este, por sua vez, transmite outro sinal aos músculos, que reagem afastando a mão do fogo. A velocidade de circulação dessas mensagens surpreende: elas viajam a 385 km/h, mais rápido que um carro de Fórmula 1.

Coquetel – Grande Titã, nº 180.

1. Que tese pode ser identificada nesse texto?
2. Que argumentos são apresentados para mostrar a validade da tese?

TEXTO 2

O poder dos amigos

Uma pesquisa realizada na Suécia comprovou que bons amigos fazem mesmo bem ao coração. O estudo acompanhou a evolução do estado de saúde de 741 homens por 15 anos e concluiu que aqueles que mantinham ótimas amizades apresentaram muito menos chances de desenvolver doenças cardíacas do que aqueles que não contavam com o ombro amigo de alguém.

ISTOÉ, 3/3/2004.

3. Que tese você identifica nesse texto?
4. Como o texto comprova essa tese?

TEXTO 3

A retirada de um tumor significa mudança de hábito na vida da família do economista P.V.S. Há três meses ele foi surpreendido pela descoberta de um câncer de pele. “Levei meu filho em consulta ao dermatologista e aproveitei para mostrar ao médico umas manchas no corpo.” Em novembro, P. passou por uma cirurgia para a retirada da lesão e ensina:

“Nunca imaginei que os anos de praia em Santos poderiam me trazer problemas de saúde. Hoje só faço caminhadas com filtro solar FPS 60.”

Os especialistas alertam que a proteção deve ser iniciada ainda na infância. Em consultórios e clínicas, eles confirmam que a doença atinge cada vez mais jovens.

(Fragmento adaptado do jornal Correio Braziliense, de 1/2/2004).

5. De que ideia o texto pretende convencer o leitor?
6. Que argumento foi usado para sustentar a ideia principal?

TEXTO 4

O leão e o ratinho

Alguns ratinhos brincavam de esconder. O menor deles saiu correndo em busca de um esconderijo onde ninguém o encontrasse. Viu algumas rochas e ficou muito alegre por encontrar também uma caverna. Só muito tarde percebeu que a rocha era um leão dormindo e que a caverna era a boca aberta do leão.

O felino ficou muito bravo por ter sido acordado e disse que iria castigar tanto atrevimento. O ratinho pediu desculpas.

– Prometo que isso não vai acontecer nunca mais.

O leão perdoou o ratinho. Alguns dias depois, acordou novamente com os guinchos e as correrias. Pensou: “Vou dar uma lição nesses ratinhos e se os pais deles não gostarem, morrerão também.”

Acontece que os caçadores esperavam por ele há vários dias. Quando ele passou debaixo de uma árvore, jogaram a rede e o prenderam. Ele fez de tudo para sair, mas foi impossível. Os caçadores deixaram o leão na rede e foram avisar seus companheiros. O leão lutou muito tempo e seus rugidos estremeceram a floresta. Depois, cansado, ficou triste. Sabia que os homens iriam matá-lo ou então o levariam para algum zoológico bem longe.

Passado algum tempo, o leão ouviu uma voz junto de seu ouvido. Era o ratinho.

– Leão, vim tirar você dessa armadilha.

Não acreditou. Como um animal tão insignificante poderia ajudá-lo?

– Chame alguém maior e mais forte. Você nunca conseguirá me tirar daqui – rugiu o leão.

– Sou pequeno, mas tenho os dentes afiados – disse o ratinho.

O ratinho roeu então as malhas da rede, uma por uma. Algum tempo depois, o buraco ficou grande e o leão pôde escapar. Quando os caçadores voltaram, a rede estava vazia.

Moral: Algumas vezes, o fraco pode ajudar o forte.

www.ilove.com.br

7. Qual a principal ideia defendida nesse texto?

8. Para que serve toda a narrativa envolvendo as experiências do ratinho e do leão?

TEXTO 5

É assim que seria uma máquina do tempo

Todo mundo já pensou sobre viajar no tempo pelo menos uma vez na vida. Sim, no geral, a maioria dos nossos pensamentos permanece mais no campo da ficção científica do que da realidade, mas a viagem no tempo também pode ser simplesmente matemática.

Ela é possível? Sim. Graças a muitas teorias, sabemos que ela é possível, embora existam diversas dificuldades. [...]

Que ano é?

Imagine sair em uma missão da Terra no ano de 2000, por exemplo. Você está programado para ficar afastado até 2032, mas estará viajando a 95% da velocidade da luz (cerca de 285.000 km por segundo). A coisa surpreendente é que, em seu retorno, o calendário iria dizer-lhe que é 2010, apesar de ser 2032 na Terra, e você seria 22 anos mais jovem do que qualquer um que deixou para trás. Essa é a dilatação do tempo e ela funciona em velocidades mais lentas, ainda que em um grau muito menos profundo.

Mas há um porém – 285.000 km por segundo é muito, muito rápido. O veículo terrestre mais rápido não pode nem mesmo chegar a um 1 km por segundo, e até a nossa atual melhor nave espacial viaja em lamentáveis 10 km por segundo. Mesmo se pudéssemos alcançar estas velocidades, é questionável se sobreviveríamos ao estresse que tal velocidade causaria em nossos corpos.

Assim, a viagem para o futuro é possível, mas muito (MUITO) difícil. E para o passado?

Como construir uma máquina do tempo

Viajar para o passado é um pouco (SÓ UM POUCO) mais fácil. Para isso, você precisa construir uma máquina do tempo, é claro. Como? O Professor Frank Tipler ensina. Ele publicou um artigo sobre isso em 1974. Tal máquina lhe permitiria viajar de volta no tempo.

Em primeiro lugar, você precisa de muito dinheiro para comprar um grande cilindro. Grande tipo 100 km de comprimento. O cilindro também precisa ter, pelo menos, a massa do sol, de forma adensada, é claro. Daí você precisa fazê-lo girar cada vez mais rápido até que comece a perturbar o tecido do espaço e do tempo.

Ah! Vale um aviso de cuidado: chegar perto de uma estrutura tão densa seria muito perigoso. Por exemplo, ela poderia arrastá-lo em direção a ela e te esmagar até que você pudesse passar por debaixo de uma porta.

Se você puder contornar esse problema de esmagamento, no entanto, é só chegar perto o suficiente do cilindro rotativo para seguir seu giro e... Pronto! Seu caminho, que normalmente inextricavelmente se move para a frente, vai se deslocar de volta no tempo conforme você segue a rotação da estrutura.

Quanto mais você seguir tal rotação, mais para trás no tempo irá. Para voltar ao normal, basta afastar-se do cilindro e ser devolvido para o presente – embora um presente no passado.

Fonte: <http://hypescience.com/como-construir-uma-maquina-do-tempo>. Acesso em 24/04/16

9. Qual a tese que está sendo defendida no texto?
10. Apesar do autor admitir a possibilidade da viagem no tempo, que argumentos usa para justificar as dificuldades desse processo?

APÊNDICE E – Instrumento de Avaliação Quantitativa – Aula 10

Texto 1



1. Podemos subentender que a tese que Mafalda defendia e Susanita aparentemente concordava era de que

- elas não poderiam ser como suas mães.
- suas mães eram conformadas em aprender corte e costura.
- a geração delas era da tecnologia, da era espacial, da eletrônica, etc.
- deveriam se interessar por cibernética.

Texto 2

Puro preconceito

“É razoável que as pessoas tenham medo de assaltos. Eles se tornaram rotina nos centros urbanos e, por vezes, têm consequências fatais. Faz todo sentido, portanto, acautelar-se, evitar algumas regiões em certos horários e, até, evitar pessoas que pareçam suspeitas.

E quem inspira desconfiança é, no imaginário geral, mulato ou negro. Se falar com sotaque nordestino, torna-se duplamente suspeito. Pesquisa feita em São Paulo, contudo, mostra que essas ideias não têm base na realidade. Não passam de preconceito na acepção literal do termo. Dados obtidos de 2901 processos de crimes contra o patrimônio (roubo e furto) entre 1991 e 1999 revelam que o ladrão típico de São Paulo é branco (57% dos crimes) e paulista (62%).

Os negros, de acordo com a pesquisa, respondem por apenas 12% das ocorrências. Baianos e pernambucanos, juntos, por 14%.

O estudo é estatisticamente significativo. Os 2901 processos correspondem a 5% do total do período. É claro que algum racista empedernido poderia levantar objeções metodológicas contra o estudo. Mas, por mais frágil que fosse a pesquisa, ela já serviria para mostrar que o vínculo entre mulatos, negros, nordestinos e assaltantes não passa de uma manifestação de racismo, do qual, aliás, o brasileiro gosta de declarar-se isento. (...)

Fonte: Folha de São Paulo, 06 de março de 2001.

2. O texto defende a ideia de que é falsa a relação suposta pelas pessoas entre a cor da pele, a origem e o grau de periculosidade de um indivíduo. Para defender esse ponto de vista são apresentados:

- Opiniões de policiais.
- O parecer do jornal.
- Dados estatísticos.
- Depoimento das vítimas

Texto 3

Se os homens são realmente maus, então a polícia não será capaz de impedir o crime, isto é, a polícia será ineficaz; mas se, realmente, os homens não são maus, então a polícia é desnecessária para impedir o crime. Ora, os homens são realmente maus ou não são realmente maus. Portanto, a polícia é ineficaz ou desnecessária.

COPI, I.M. Introdução à lógica. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978, p.224

3. O texto acima defende a ideia de que

- dependendo da natureza humana, a polícia é ineficaz ou desnecessária.
- não importa a natureza humana, a polícia será inevitavelmente ineficaz.
- se o homem for mau por natureza, não há necessidade de polícia.
- se o homem for bom por natureza, a polícia é ineficaz e desnecessária.

Texto 4

“Há uma geração sem palavras”

A malhação física encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores. O que pode ser bom. Mas seria ainda melhor se eles se preocupassem um pouco mais com os “músculos cerebrais”, porque, como diz o poeta e tradutor José Paulo Paes, “produzem satisfações infinitamente superiores”.

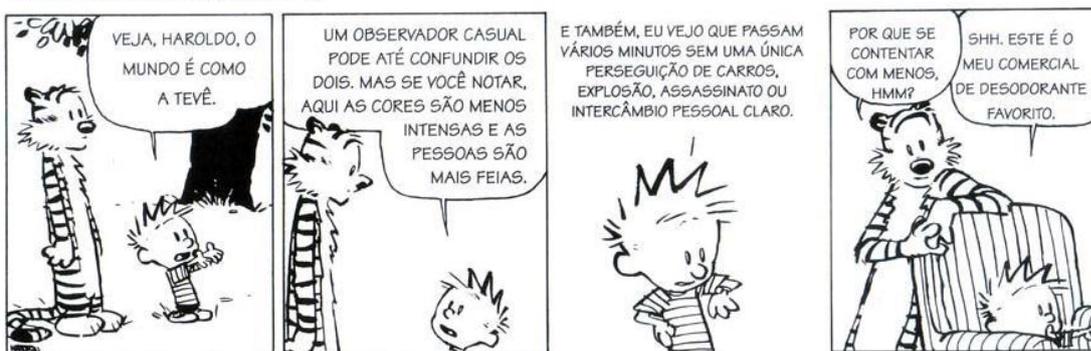
Fonte: Marili Ribeiro – Jornal do Brasil, caderno B, Rio de Janeiro, 28 de dez. 1996, p. 6.

4. No fragmento apresentado, o autor defende a tese de que

- A malhação física traz ótimos benefícios aos jovens.
- Os jovens devem se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual.
- O poeta José Paulo Paes pertence a uma geração sem palavras.
- Malhar é uma atividade superior às atividades cerebrais.

Texto 5

A droga preferida do final do século vinte.



5. Na tirinha, a tese defendida pelo garoto é de que

- As cores são menos intensas e as pessoas mais feias no mundo real.
- Passam vários minutos sem nenhuma perseguição de carros.
- É fácil confundir o mundo real com a tevê.
- O mundo é como a tevê.

Texto 6

Por que a ida é sempre mais demorada que a volta?

Essa sensação acontece com todo mundo que viaja – desde que tenham sido feitos trajetos idênticos, na mesma velocidade, em sentidos opostos. Isso porque o nosso cronômetro interno não funciona com perfeita regularidade e muitas vezes engana a noção de tempo. As estruturas neurais que controlam a percepção temporal estão localizadas na mesma área do cérebro que comanda a nossa concentração.

Isso significa que, se a maior parte dessa área estiver voltada a prestar atenção no caminho, nas placas e na paisagem, não conseguimos nos concentrar no controle de tempo. E aí não saberemos quanto tempo, de fato, a viagem levou. Na ida, a descoberta de novos lugares influi na percepção de distância, e achamos que estamos demorando mais. Nossa preocupação é: “Quando vamos chegar?” Na volta, com o caminho já conhecido, a concentração se dispersa e a percepção de tempo é alterada para menos, dando a impressão que o trajeto passou mais depressa.

Rafael Tonon

Fonte: Revista Superinteressante - Edição 241 - Julho de 2007, pág. 50. 24.

6. O texto acima permite concluir que a sensação de que a ida é sempre mais demorada que a volta, se deve:

- À distância existente entre o ponto de saída e o ponto de chegada.
- Ao tempo gasto no trajeto.
- À concentração que não se situa na mesma área cerebral da percepção de tempo.
- Ao funcionamento irregular do “cronômetro interno” dos seres humanos

Texto 7

Multiplicação das águas?

Especialistas alertam que mais importante que a quantidade de água é o uso que dela se faz. Quando o gerenciamento é mal conduzido, não é a falta de água que afeta a sociedade, mas a falta de água potável. Assim, lembram que também ultrapassada é a crença de que o recurso é ilimitado. As mesmas águas que mataram a sede de dinossauros são aquelas que hoje saciam a sede de culturas de soja transgênicas. Esse volume constante, para uma população crescente, evidencia maior demanda e necessidade de melhor gerenciamento. Olhar apenas para o Nordeste quando o assunto é crise hídrica é uma visão muito míope. Aliás, precisou a crise atingir São Paulo para que o assunto que tanto castiga brasileiros, de norte a sul, se tornasse importante. Mas olhar apenas para o Sudeste nesse momento significa repetir o erro, como quem olha para a Amazônia e não vê relação entre as secas do Centro-Oeste, do Sul e do Sudeste. Cada árvore na Amazônia brasileira bombeia 500 litros de água por dia. Ao todo, a floresta envia 20 bilhões de toneladas de água diariamente para a atmosfera e por isso é fundamental para o clima global.

SILVA, R.J. Multiplicação das águas? Folha de Londrina. 2015 (fragmento)

7. Ao defender a tese de que é necessária uma melhor administração dos recursos hídricos, o autor **argumenta** que

- a água é um recurso finito e não podemos desperdiçá-la ao utilizá-la para a irrigação na agricultura de larga escala, mas apenas a familiar.
- o gerenciamento hídrico não pode se concentrar em problemas específicos de uma região, mas deve enxergar o problema em toda sua extensão.
- A região Sul é incapaz de enxergar a questão da falta de água como um problema, pois a seca não é uma realidade presente na zona em questão.
- as árvores no Brasil são as principais agentes responsáveis pela manutenção dos sistemas de água potável, pois bombeiam 500 litros de água por dia para os rios.

Texto 8

[...] O celular destruiu um dos grandes prazeres do século passado: prostrar-se ao telefone.

Hoje, por culpa deles somos obrigados a atender chamadas o dia todo. Viramos uma espécie de telefonistas de nós mesmos: desviamos chamadas, pegamos e anotamos recados...

Depois de um dia inteiro bombardeado por ligações curtas, urgentes e na maioria das vezes irrelevantes, quem vai sentir prazer numa simples conversa telefônica? O telefone, que era um momento de relax na vida da gente, virou um objeto de trabalho.

O equivalente urbano da velha enxada do trabalhador rural. Carregamos o celular ao longo do dia como uma bola de ferro fixada no corpo, uma prova material do trabalho escravo.

O celular banalizou o ritual de conversa à distância. No mundo pré-celular, havia na sala uma poltrona e uma mesinha exclusivas para a arte de telefonar. Hoje, tomamos como num transe, andamos pelas ruas, restaurantes, escritórios e até banheiros públicos berrando sem escrúpulos num pedaço de plástico colorido.

Misteriosamente, uma pessoa ao celular ignora a presença das outras. Conta segredos de alcova dentro do elevador lotado. É uma insanidade. Ainda não denunciada pelos jornalistas, nem, estudada com o devido cuidado pelos médicos. Aliás, duas das classes mais afetadas pelo fenômeno.

A situação é delicada. [...]

O Estado de S. Paulo, 29/11/2004.

8. Qual é o argumento que sustenta a tese defendida pelo autor desse texto?

- a. A arte de telefonar se tornou prazerosa.
- b. A sociedade destruiu velhos costumes.
- c. A vida moderna priorizou o telefone.
- d. O homem tornou-se escravo de celular.

Texto 9**Os filhos podem dormir com os pais?**

(Fragmento)

Posternak – Este hábito é bem frequente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que aguentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacaneia” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.

ISTOÉ, setembro de 2003 -1772.

9. O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa:

- a. a birra na madrugada é pior.
- b. a criança tem motivações implícitas.
- c. o fato é muitas vezes eventual.
- d. os limites estão claros.

Texto 10**Português popular**

O Brasil anda mesmo em alta no mundo, e a Língua Portuguesa não fica atrás em popularidade.

Segundo a coluna do jornalista Anselmo Góis, no jornal *O Globo*, o Comitê Olímpico Internacional (COI) ofereceu aos seus 300 funcionários duas opções “linguísticas”: a chance de aprender a língua russa – por causa dos Jogos de Inverno em Sogi, que serão realizados em 2014 – e o português – haja vista a proximidade dos Jogos Olímpicos de 2016 com sede no Rio

de Janeiro. Resultado: apenas 5 pessoas, em meio aos 300 funcionários do COI, escolheram estudar russo. Em contrapartida, os outros 200 preferiram estudar a língua falada no Brasil.

Nosso idioma vai muito bem, obrigado.

Língua Portuguesa, ano 4, n. 53, mar. 2010, p. 11.

10. Nesse texto, qual é o **argumento** utilizado pelo autor para sustentar sua tese?

- a. () “O Brasil anda mesmo em alta no mundo, e a Língua Portuguesa não fica atrás em popularidade.”
- b. () “... o Comitê Olímpico Internacional (COI) ofereceu aos seus 300 funcionários duas opções ‘linguísticas’.”
- c. () “... haja vista a proximidade dos Jogos Olímpicos de 2016 com sede no Rio de Janeiro.”
- d. () “... apenas 5 pessoas, em meio aos 300 funcionários do COI, escolheram estudar russo.”

APÊNDICE F – Tabela de Resultados – Instrumento de Avaliação Quant.- Pós-Intervenção

9º anoM	Descritor 7					Descritor 8					% ACERTOS TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A1	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	70%
A2	DESISTENTE										
A3	E	C	C	E	C	E	C	E	E	E	40%
A4	C	C	E	C	C	C	E	C	C	C	80%
A5	C	C	E	C	C	C	E	C	E	C	70%
A6	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	90%
A7	C	C	E	C	C	E	C	C	C	E	70%
A8	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	80%
A9	E	C	C	C	E	C	C	C	C	E	70%
A10	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	80%
A11	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	80%
A12	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	80%
A13	TRANSFERIDA										
A14	C	E	E	C	C	C	E	C	C	C	70%
A15	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	80%
A16	E	C	E	C	C	E	C	C	C	E	60%
A17	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	80%
A18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	90%
A19	E	C	C	C	C	E	C	C	C	C	80%
A20	F										
A21	E	C	E	E	C	C	C	E	C	E	50%
A22	C	E	C	C	C	C	E	C	C	E	70%
A23	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	90%
A24	E	C	E	C	C	C	C	E	C	E	60%
A25	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	80%
A26	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	90%
A27	F										
A28	F										
A29	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	80%
A30	C	C	E	E	C	C	C	C	E	E	60%
A31	E	C	C	C	C	E	C	C	E	C	70%
A32	E	C	C	E	C	C	C	E	C	C	70%
A33	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	90%
A34	E	C	C	C	C	E	C	C	E	E	60%
A35	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	80%
A36	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	80%
A37	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	80%
A38	D										
Qtd de acertos por item											% Total
Descritor 7					Descritor 8					74%	
21	28	18	24	30	20	29	23	24	20		
% de Acertos por item											
65%	87%	56%	75%	93%	62%	90%	71%	75%	62%		

Total de alunos participantes: 32
Total de alunos ausentes: 3
Total de alunos desistentes/tranferidos:

% de acertos por descritor	
D7	D8
75%	72%

LEGENDA	E	Item errado
	C	Item correto

ANEXOS

ANEXO A - Matriz de Referência para Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SAEB LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL TÓPICO E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D13	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP/Brasília

ANEXO B – Material de Leitura da SD – Aula 3**COTAS RACIAIS**

O sistema de cotas raciais no Brasil não beneficia apenas os negros. Nas instituições públicas da Região Norte, por exemplo, é comum a reserva de vagas ou empregos para indígenas e seus descendentes.

As cotas raciais são um modelo de ação afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. A primeira vez que essa medida foi tomada data de 1960, nos Estados Unidos, para diminuir a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros.

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em junho de 2004. De lá para cá o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje já representa a maioria das universidades federais.

O sistema de cotas raciais no Brasil não beneficia apenas os negros. Nas instituições públicas da Região Norte, por exemplo, é comum a reserva de vagas ou empregos para indígenas e seus descendentes. Algumas universidades também destinam parte de suas vagas para candidatos pardos.

Independente do tipo de cota racial, para ser beneficiada a pessoa precisa assinar um termo autodeclarando sua raça e, às vezes, passar por uma entrevista. A subjetividade dessa entrevista é um dos pontos que mais geram discussão em relação às cotas raciais. Em 2007, gêmeos idênticos foram considerados de raças diferentes ao passarem por uma entrevista na UnB. Um pôde concorrer pelo sistema de cotas raciais, o outro não. Após repercussão do caso na mídia, a UnB voltou atrás e considerou os dois irmãos como sendo negros.

O assunto é bastante polêmico e nada indica que um dia deixará de ser. O Brasil tem atualmente a segunda maior população negra do mundo (atrás apenas da Nigéria) e é inegável que o país tem uma dívida histórica com negros e indígenas. Por outro lado, as cotas raciais já prejudicaram várias pessoas que perderam vagas ou empregos para concorrentes com menor pontuação ou qualificação.

LESME, Adriano. "Cotas raciais"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>>. Acesso em 24 de abril de 2016.

ANEXO C – Material de leitura da SD – Aula 4

TEXTOS - A FAVOR**Prós****As cotas como uma das políticas afirmativas necessárias no país.**

A UNB diz que o sistema de cotas para negros se justifica diante da constatação de que a universidade brasileira abriga em sua maioria esmagadora pessoas de cor branca, de modo a valorizar apenas o pensamento de um segmento étnico na construção das soluções para os problemas atuais de nossa sociedade. O negro não tem oportunidades comuns às do branco e isso faz com que ele não tenha acesso à boa educação, ocupando, em sua maioria, posições subalternas, sem a chance de ter um cargo de prestígio social.

É bem verdade que o Brasil abriga a segunda maior nação negra do mundo, atrás apenas da Nigéria. Na Universidade de Brasília os negros correspondem a apenas 2% dos alunos, enquanto sua participação na população brasileira é de 45%. Em uma pesquisa socioeconômica realizada dentro da UNB foi possível constatar que 57,7% dos negros possuem renda familiar inferior a R\$ 1,5 mil, mas que entre os brancos esse número cai para 30%. Dos alunos que possuem renda familiar acima de R\$ 2,5 mil, 46,6% são brancos e 20,4% são negros.

O programa de cotas da UNB faz parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial e será aplicada durante 10 anos, ou seja, até 2014. Essa ação afirmativa é vista, pelos seus defensores, como um pagamento da dívida histórica que o Brasil tem com os negros trazidos da África e escravizados pelos colonos. Para aqueles que acham que as cotas tinham que ser apenas para a população carente, os defensores das mesmas para os negros usam como argumento dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o IPEA. Uma pesquisa realizada em 2001 afirma que entre meninos de 11 a 14 anos que fazem parte dos 25% mais pobres do País, 44,3% dos brancos estavam entre a 5ª e a 8ª série. Entre os negros apenas 27,4% estavam nesse nível escolar.

Apesar do movimento contra, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – só permite concorrer às vagas por meio de cotas os candidatos que possuam renda per capita bruta até o valor máximo de R\$ 630. Se o candidato se enquadrar nesta condição, deve ainda fazer parte de algum desses grupos:

- Alunos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública e, ainda, todo o ensino médio em escola pública do estado do Rio de Janeiro;
- Aqueles que se auto-declararem negros;
- Pessoas com deficiência física comprovada por laudo médico;
- Índios nascidos no território brasileiro ou
- Filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Os processos de inscrição para cotas são analisados antes das provas e, se forem aprovados, os candidatos devem apresentar os documentos comprobatórios no ato da pré-matrícula. Se nesta data o aluno não estiver munido de toda a documentação necessária ele não terá direito à transferência para o grupo da concorrência universal e terá a matrícula cancelada, sendo eliminado do vestibular. Ao contrário da UNB, no Rio de Janeiro as cotas fazem parte de uma lei estadual e não da UERJ em si.

A universidade fluminense exige uma lista gigantesca de documentos que comprovem a situação do candidato que queira concorrer aos 20% de vagas destinadas aos alunos de rede pública; aos 20% de vagas destinadas a afrodescendentes e aos 5% de vagas destinadas a

pessoas com deficiência, índios ou filhos de agentes da polícia e bombeiros que tiveram seus pais mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Existem, também, as cotas para aqueles que desejam ser professores. A Universidade Estadual do Mato Grosso, UNEMAT, aprovou uma proposta que destina 5% das vagas de docentes para candidatos que se declararem negros ou pardos. O MEC ainda está em fase de estudo para aprovar e implementar a lei que faça valer o mesmo direito em todas as universidades federais do País. No Paraná, uma lei estadual reserva 10% das vagas em concursos públicos, inclusive para professores das universidades estaduais, para negros ou pardos.

<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/pros.htm>

Cotas Raciais - Argumentos a Favor

Já há no blog um [post](#) sobre cotas, no qual exponho alguns dos principais argumentos utilizados contra elas. Agora escrevo a segunda parte, há muito tempo prometida, colocando os argumentos a favor e tentando refutar os que se posicionam contra.

O que mais se diz é que combater racismo com racismo é ironia. E de fato o é. Mas dizer isso é partir do pressuposto que o uso de cotas segrega e esse não é o caso. Aliás, é o oposto. Esse pensamento é reducionista e desconsidera um cenário que justifica essa política de ações afirmativas. Não se trata de dar privilégios a um grupo por considerá-lo melhor ou menos capaz, mas sim de reduzir o abismo histórico entre etnias, promovendo um contato até então pouco comum, ou seja, dentro da universidade.

Alguns falam em reparação histórica e social, mas talvez o termo “*reparação histórica*” não seja o melhor, já que não há nada que se possa fazer para apagar estas páginas vergonhosas da nossa história. Mas é óbvio que isso não nos impede de lidar com a situação atual. Portanto, há muitas medidas que podemos - e devemos - usar para tratar essa ferida que sangra até hoje. Com o tempo, quem sabe, ela se torne apenas uma cicatriz, ainda que isso não anule o seu passado.

Também há quem diga que é apenas um paliativo e que, no fim das contas, não resolve nada. Que é paliativo é verdade, mas isso não implica em inocuidade, no sentido de que não faz diferença. A maior parte dos negros no país não possuem as mesmas oportunidades que os brancos e não será com as cotas que isso irá mudar, mas é um passo nesse caminho.

No artigo intitulado “*O Peso da História: A Escravidão e as Cotas*”, o escritor Alex Castro discorre sobre como o peso histórico pode influenciar gerações e de como, no caso dele, o rumo das coisas foram completamente diferentes por não haver uma instituição coercitiva que limitasse as possibilidades dos seus antepassados. É interessante, pois percebemos como a criação de uma base é crucial para o desenvolvimento de uma família e de uma sociedade.

[...]

Então repito: é um grande reducionismo querer simplesmente taxar de racista uma ação afirmativa que visa modificar, ainda que minimamente, uma realidade decorrente de uma desigualdade histórica. Além da inclusão do negro (ou do indígena) na universidade, tão importante quanto é a interação que se dá por meio disso, Interação que não existia, uma vez que o negro não ocupa tais espaços ou, quando ocupa, é em um número extremamente inferior. Lembrando que tais cotas não entregam de graça vagas em universidades públicas (ou particulares, em programas como o PROUNI) e que é necessário lutar por elas. Os que conquistam essas vagas estão tão preparados quanto qualquer outro que tenha ingressado por ampla concorrência.

<http://www.reflexaogeral.com.br/2012/04/cotas-raciais-argumentos-favor.html>

TEXTOS CONTRA

Contras

Para quem se posiciona do outro lado da mesa quando o assunto é cota para negros, um prato cheio é a questão racial. Nas últimas décadas, os movimentos negros insistiram que raça não existe e que ser negro nada mais era do que uma questão de pigmentação de pele. Agora, que surgiu no Brasil a idéia ianque de cotas, percebe-se uma reviravolta: raça passou a existir e deve ser declarada.

O panorama dos Estados Unidos não pode e não deve ser comparado com o do Brasil. Em uma sociedade onde vivem, pacificamente, brancos e negros, não há o menor cabimento em adotar medidas iguais às de um lugar com o histórico como o dos norte-americanos.

Quanto às cotas nas universidades e concursos públicos, aqueles que são contra dizem que o que impede um negro de alcançar estas vagas não é o fato de serem negros, e sim a desigualdade social que gera, por consequência, uma exclusão educacional, e que acreditam estar longe de ser resolvida. E outra, ninguém é proibido de frequentar uma universidade porque é negro, muitos não frequentam por não ter tido acesso a educação que o preparasse para isso.

No caso das cotas da UNB outras dúvidas aparecem. Um negro rico e que estudou sempre em colégio particular pode disputar vagas pela mesma cota que entra um negro pobre e que sempre estudou em escola pública? O caso dos irmãos gêmeos que tiveram um pedido aceito e outro negado para a participação no vestibular pelo sistema de cotas foi mostrado por vários jornais de grande circulação. Eles mesmos assumiram que optaram pelo sistema de cotas não por uma questão de fuga à discriminação racial, mas sim para facilitar o seu acesso à universidade. Ambos vêm de escola particular e já tinham tentado entrar 3 vezes e não conseguiram. Prestar o vestibular como cotista seria uma chance a mais para eles que têm pele morena e são filhos de pai negro e mãe branca, portanto, mulatos (e não negros, ou pardos).

As cotas específicas para negros alteram a realidade de quem é branco e pobre que fica sem opção. O fato de ser branco ou negro não diminui nem aumenta a inteligência ou talento de ninguém e é preciso ver que nem toda vítima é negra e nem todo negro é vítima. Nos estados de Santa Catarina ou Bahia como ficariam as questões de cotas para negros? A realidade é diferente e deveria ser levada em consideração pelos reitores na hora da aprovação de tais ações afirmativas.

Como se já não bastasse este problema, há ainda aqueles que são contra as cotas para oriundos de escola pública. Os que atacam essa medida gostam de demonstrar como isto prejudicaria o nível do ensino superior. O programa do governo “Acelera Brasil”, criado em 1997, tem o propósito de regularizar o fluxo escolar e obter resultados permanentes, em outras palavras: querem fazer com que os alunos estejam em um nível escolar condizente com a sua idade. O governo quer diminuir a reprovação nas escolas porque isso está diretamente ligado à evasão de crianças e jovens do ensino público do País. A evasão piora a imagem do Brasil no cenário internacional, já que possui um dos piores índices de alfabetização e conclusão de ensino básico.

A proposta do programa é boa, mas a forma como ele é aplicado nem tanto. Para fazer com que os alunos não desistam da escola, os professores são induzidos a não permitir que o estudante seja reprovado, mesmo que não esteja apto para cursar as matérias do ano seguinte. Além disso, os alunos defasados, ou seja, os que têm uma distorção de 2 ou mais anos em relação a série em que deveriam estar, têm uma ajudinha do conselho escolar para subir algumas turmas sem mesmo tê-las cursado.

Assim sendo, o medo de que o ensino superior pioraria é justificável. Aqueles que participaram do programa desde 1997 já têm idade para prestar o vestibular e usar as cotas para oriundos da escola pública. Esses alunos que passaram de ano apenas para maquiar as

estatísticas do governo não estão preparados para receber uma educação superior. E não estão preparados não só porque receberam uma aprovação mentirosa durante toda a sua vida, mas sim porque não estão capacitados para acompanhar o ritmo de uma universidade pública de qualidade. Dessa maneira, vai acontecer o mesmo: aqueles que não conseguirem dançar conforme a música serão reprovados, desestimulados e desistirão da faculdade. Se a universidade resolver se adequar ao nível de seus novos alunos, então o nível de seus formandos cairá.

O governo não está preocupado com isso, porque a intenção não é educar com qualidade sua população, mas sim, adequar-se aos parâmetros mundiais, tomando atitudes que elevem a moral do Brasil a qualquer custo. Com medidas paliativas o problema nunca será resolvido, e sim, protelado.

<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/contras.htm>

Cotas Raciais – Argumentos Contra

A questão das cotas “raciais” é polêmica e gera muitas discussões; obviamente que preconceito e racismo podem determinar o posicionamento de uma pessoa, sendo a mesma a favor ou contra essas cotas, mas o objetivo aqui é analisar o posicionamento que se sustenta sem argumentos racistas.

Os argumentos centrais opostos às cotas raciais são:

*** Cotas Raciais são Racistas:**

Dentre os argumentos utilizados, esse é um dos mais recorrentes. De forma simples, faz-se um entendimento de que combater segregação e preconceito com atitudes que privilegiem determinados grupos sociais representa uma ironia. O que também é afirmado é que oferecer privilégios a grupos específicos significa identifica-los como menos capazes que os demais.

*** Cotas Raciais são Injustas:**

Indo na mesma linha do raciocínio anterior, aqui o que se diz é que, ao oferecer determinadas “facilidades” aos afrodescendentes, eles - o governo, os políticos idealizadores das cotas etc. - deixam de fora toda uma gama de outros indivíduos que disputam, por exemplo, uma vaga numa universidade, numa situação em que mesmo com um desempenho alto, acabam não conquistando uma vaga que o outro candidato, com cota, consegue, mesmo, em alguns casos, tendo uma nota menor.

*** Não Resolvem o Problema:**

São, dizem, meramente paliativas. Não tratam a causa, não resolvem a situação e servem apenas como joguete político para mandar a sujeira pra debaixo do tapete. O que também é comum de se ouvir é que, principalmente no que se trata do ingresso na universidade, a disputa deveria ser baseada única e exclusivamente no desempenho do candidato; que deve entrar o mais preparado e que, esses sim, tenderão a ser os melhores profissionais no futuro.

*** Cotas apenas Sociais são mais Aceitáveis:**

Do lado opositor, os mais moderados em geral não se opõem às cotas sociais, pelo fato de a mesma ser um fator mais palpável e passível de análises menos abstratas. Análise da renda, por exemplo.

Rodrigo Constantino, no entanto, vai mais longe e se diz totalmente contra não apenas às cotas raciais, mas também as sociais. De acordo com ele, salvo engano, um sistema que adota cotas raciais age como um “Tribunal Racial, segregando e fomentando o racismo”.

Ele também diz que as cotas sociais “parecem uma confissão [por parte do governo] de impotência, de incompetência em oferecer ensino básico de boa qualidade para todos”

Nesse post então está uma síntese dos argumentos contrários às cotas raciais e que não representam a minha opinião. Concordo com diversos fatores abordados acima, mas creio se tratar de algo não tão simples quanto parece. Portanto, num outro post, tratarei dos argumentos que se colocam de acordo com o uso de cotas. Devo lembrar que não existe a menor intenção de descreditar uma ideia ou outra, mas sim de discuti-las.

Para terminar quero expressar o meu total asco por figuras como Jair Bolsonaro. Pessoas como ele são exemplares do que existe de pior na nossa sociedade. É um dinossauro, um racista, um homofóbico e um indivíduo que devia ter nascido na época da Inquisição e não no século XXI. Como se já não fosse suficiente dizer asneiras sobre praticamente tudo o que discute, ainda acrescentou mais essa na sua coleção: “Eu não entraria em um avião pilotado por um cotista nem aceitaria ser operado por um médico cotista.”

<http://www.reflexaogeral.com.br/2011/05/cotas-raciais-argumentos-contra.html>

ANEXO D – Produções dos alunos – Respostas da Atividade de Sondagem Aula 1

Questão 1

A1: Toda pessoa que passa muito tempo sentada ou sem se movimentar.

A2: Aos leitores sedentários.

A3: A uma pessoa que vive sentada o dia todo.

A4: A pessoas sedentárias.

A5: Jovens, homens, mulheres que passam muito tempo sem fazer nada.

A6: A pessoas que se encaixam no perfil.

A7: A pessoas que não costumam praticar exercícios.

A8: A pessoas sedentárias.

A9: A pessoas que não praticam exercícios físicos, pessoas preguiçosas.

A10: A todos: homens, mulheres que não praticam exercícios.

Questão 2

A1: É um texto com informações sobre o mal que o sedentarismo causa.

A2: Um texto que fala sobre o problema de ficar sentado muito tempo.

A3: É um texto que interessa a pessoas que passam o dia sentadas.

A4: É uma reportagem que fala sobre assuntos da saúde.

A5: O texto traz informações importantes sobre o sedentarismo e mostra como evitar.

A6: Uma reportagem falando que passar o dia sentado faz mal à saúde.

A7: Um texto interessante sobre como o sedentarismo pode ser prejudicial.

A8: É um texto que informa que ser sedentário é muito ruim para a saúde.

A9: Um texto que fala sobre saúde e foi publicado numa revista.

A10: Um texto informativo, uma reportagem que fala sobre sedentarismo.

Questão 3

A1: De que passar muito tempo parado não é bom para a saúde.

A2: A ideia de praticar exercícios físicos regularmente para obter uma saúde mais saudável.

A3: Que o sedentarismo faz mal à saúde.

A4: Que fazer exercícios físicos e não ser sedentário vai ajudar a prolongar seu tempo de vida na Terra.

A5: Para o leitor não passar muito tempo sem se mover.

A6: Mostrando os problemas que geralmente acontecem com essas pessoas e o que é necessário para mudar os hábitos.

A7: De que passar o dia sentado, sem praticar nenhuma atividade física pode causar várias doenças, entre elas o câncer.

A8: A ideia de que ficar muito tempo sem andar faz mal à saúde, pode trazer câncer.

A9: Convencer as pessoas sedentárias a praticarem exercícios.

A10: De que se mova mais, e não fique deitado ou sentado por muito tempo e pratique exercícios.

Questão 4

A1: O texto usa isso como argumento para comprovar que as pessoas não devem ficar muito tempo sentadas.

A2: Para demonstrar a importância e a gravidade do assunto em questão.

A3: Em 15% a 20% as chances de desenvolvimento ou morte. A parte das doenças cardíacas ou câncer.

A4: Para dar incentivo à pessoa não ser sedentária e praticar exercícios.

A5: Para mostrar o risco que podemos correr.

A6: Para mostrar os dados atuais e deixar o texto mais rico em informações.

A7: Para que o texto fique mais rico em informações com dados mais certos, mais comprovados.

A8: para o leitor ter uma ideia de como é alta a porcentagem, os dados e também para tentar dar uma informação melhor sobre o assunto.

A9: Para sabermos quem fez a pesquisa.

A10: Para mostrar informações de que a pessoa deve praticar exercícios e o quanto está aumentando o risco de doenças.

Questão 5

A1: Se preocuparia um pouco mais com o tempo que passa parado.

A2: Uma reação de espanto e procuraria seguir as orientações do texto.

A3: Ele pode ter as doenças e ser sedentário.

A4: Um ataque nervoso e começar a fazer exercícios para não morrer.

A5: Poderia ficar muito espantado e assustado.

A6: Uma reação de espanto e provavelmente mudaria os seus hábitos atuais.

A7: Ficaria preocupado e provavelmente procuraria melhorar, ou não.

A8: Ele ia ter um ataque nervoso e provavelmente ia começar a fazer mais exercícios.

A9: Reação de surpresa, de susto porque uma pessoa sabendo que corre riscos só pode ficar nesse estado de preocupação.

A10: Ficaria assustado e refletiria em mudar seu comportamento sobre isso.

ANEXO F – Produções dos alunos – Respostas Questionário Aula 9 (Dados Qualitativos)**Texto 1 – Questões 1 e 2**

A1: Que o cérebro humano envia e recebe informações muito rapidamente

A1: Mostra a velocidade e dessas informações e diz que é mais rápido que um carro de Fórmula 1

A2: Que o cérebro é muito rápido.

A2: Fala da velocidade 385km/h.

A3: Fala sobre o cérebro.

A3: Transmite outro sinal aos músculos que reagem afastando a mão do fogo.

A4: Que o cérebro tem uma grande velocidade

A4: Diz que a velocidade de 385km/h surpreende, é mais rápido que um carro de Fórmula 1.

A5: A velocidade que o cérebro transmite as informações é surpreendente.

A5: Fala de quando a pessoa queima o dedo e tira a mão rapidamente do fogo.

A6: A velocidade do cérebro.

A6: O texto mostra como o cérebro é rápido para receber e enviar informações.

A7: Que o cérebro é muito rápido ao enviar informações.

A7: Diz que a velocidade é de 385km/h e é mais rápido que um carro de Fórmula 1.

A8: Que a dor é um sinal que o tato envia ao cérebro.

A8: Mostra que a pessoa afasta a mão do fogo bem rápido.

A9: A velocidade do cérebro.

A9: A velocidade de circulação das informações surpreende, viajam a 385km/h, mais rápido que um carro de Fórmula 1.

A10: A velocidade de circulação dessas informações surpreende.

A10: Viajam a 385km/h e são mais rápidas que um carro de Fórmula 1.

Texto 2 – Questões 3 e 4

A1: De que manter bons amigos faz bem ao coração.

A1: Apresentando os resultados de uma pesquisa.

A2: Como é bom é ter bons amigos.

A2: Que os amigos fazem bem ao coração, isso dito por uma pesquisa.

A3: Amigos fazem bem ao coração.

A3: O estudo acompanhou a evolução do estado de saúde de 741 homens por 15 anos.

A4: Que bons amigos fazem bem ao coração.

A4: Fazendo um estudo com 741 homens por 15 anos.

A5: Aquelas pessoas que mantêm uma boa amizade, sofrem menos risco de doença cardíaca.

A5: Uma pesquisa realizada na Suécia com 741 homens.

A6: O poder dos amigos.

A6: Que pessoas que mantinham ótimas amizades apresentaram menos chance de desenvolver doenças cardíacas.

A7: Bons amigos fazem bem ao coração.

A7: Mostrando as informações de uma pesquisa na Suécia.

A8: Bons amigos fazem *mesmo* (em destaque) bem ao coração.

A8: Foi feito um estudo com 741 homens por 15 anos e concluiu que quem tem ótimas amizades tem menos chance de desenvolver doenças cardíacas.

A9: Bons amigos fazem bem ao coração.

A9: Mostra que uma pesquisa na Suécia comprovou isso.

A10: Aqueles que tem ótimos amigos tem menos chance de ter doença cardíacas.

A10: Como argumento de que foi realizada uma pesquisa comprovando que bons amigos fazem mesmo bem ao coração.

Texto 3 – Questões 5 e 6

A1: De que devemos nos proteger do câncer de pele desde a infância.

A1: Relata a história de um homem que é surpreendido com câncer de pele.

A2: A prevenção do câncer de pele ainda na infância.

A2: De que a falta de cuidado agora pode causar câncer no futuro.

A3: Usar sempre o protetor solar.

A3: A doença atinge cada vez mais jovens.

A4: Tomar cuidado com o sol ainda na infância.

A4: Mostra a história de homem que descobriu que tinha câncer de pele.

A5: Chama a atenção e alerta para a proteção do câncer de pele ainda na infância.

A5: A fala do homem que descobriu que tinha câncer de pele por acaso, entre aspas.

A6: De que deveríamos nos proteger contra o sol hoje para não ter câncer de pele amanhã.

A6: A história do homem que fala que teve que fazer uma cirurgia porque tomava muito sol.

A7: De que as pessoas têm que se proteger do sol já na infância usando protetor solar.

A7: Afirma que a doença atinge cada vez mais jovens.

A8: Especialistas alertam que protetor solar deve ser usado desde a infância.

A8: Mostra o caso de um homem que fala que teve câncer de pele porque pegou muito sol.

A9: A proteção contra o câncer de pele já na infância.

A9: Confirmam que a doença atinge cada vez mais jovens.

A10: De que devemos usar protetor solar sempre que formos à praia, desde a infância.

A10: A fala da pessoa: “Nunca imaginei que que os anos de praia em Santos poderiam me trazer problemas de saúde...”

Texto 4 – Questões 7 e 8

A1: Que às vezes o fraco pode ajudar o pobre.

A1: Para dar um exemplo de uma situação em que isso aconteceu.

A2: De que a ajuda as vezes vem de quem menos se espera.

A2: Para dar o exemplo que devemos ter mais humildade e compaixão.

A3: Algumas vezes o fraco pode ajudar o pobre

A3: Para as crianças acreditarem.

A4: Que às vezes o fraco pode ajudar o forte.

A4: Para a moral fazer sentido, é uma fábula, tem que ter a fala dos personagens.

A5: Que o fraco pode ajudar alguém mais forte.

A5: Para que possamos compreender o sentido da moral da história.

A6: Que não devemos subestimar ninguém, o leão aprendeu isso da pior forma, mas o ratinho o salvou.

A6: Para mostrar um caso onde o mais fraco ajudou o mais forte.

A7: Ele mostra na moral da história que o mais fraco pode ajudar o forte *sim* (em destaque).

A7: Para que no final, a lição faça sentido.

A8: Algumas vezes, o fraco pode ajudar o forte, como um pequeno ratinho que conseguiu ajudar o leão.

A8: Para dar um exemplo de que nós temos que ter humildade e aceitar ajuda até do mais fraco.

A9: Que em algumas vezes, o fraco pode ajudar o forte.

A9: Para que possamos saber que às vezes o fraco pode ajudar o forte.

A10: Que algumas vezes o fraco pode ajudar o forte.

A10: Para mostrar que nem sempre o forte vai vencer na vida, em algum momento vai precisar de ajuda que pode ser até de um mais fraco. Nem sempre os mais fortes são os melhores porque os que parecem fracos na aparência, podem ter mais coragem.

Texto 5 – Questões 9 e 10

A1: De que já se descobriu como fazer a viagem para o futuro e para o passado, porém é muito difícil.

A1: É dito que não temos a tecnologia necessária e provavelmente não sobreviveríamos ao processo.

A2: Que é muito difícil construir máquinas que viajariam para o espaço, mas não é impossível.

A2: Que os gastos seriam altíssimos e que poderia causar inúmeros problemas ao corpo humano, e também é quase impossível construir algo que viaje a 285000km/h.

A3: É assim que seria uma máquina do tempo.

A3: Que para voltar ao normal, basta afastar-se do cilindro e ser devolvido para o presente.

A4: Que é possível viajar no tempo, mas é muito difícil. Para viajar para o futuro, tem que ter uma máquina que viaje a 285000 km/h.

A4: Você tem que viajar a 285000km/h, você tem que ser rico, a pessoa mais rica do mundo.

A5: Viajar no passado possui muita dificuldade, pois primeiro precisamos construir uma máquina do tempo, o que é praticamente impossível.

A5: Teria que ter muito dinheiro, contornar o problema do esmagamento e muitos outros.

A6: Que não é impossível fazer uma viagem no tempo, mas é extremamente complicado.

A6: Que ainda não temos tecnologia suficiente para esse fato.

A7: Que apesar de muito difícil fazer uma viagem no tempo, não é impossível.

A7: Tem que construir uma máquina do tempo, tem que ter muito dinheiro e também tem que viajar na velocidade da luz.

A8: Que podemos viajar no tempo.

A8: a nossa melhor nave espacial chega a 10km/s sendo que precisa chegar a 285000.

A9: Graças a muitas teorias, sabemos que ela é possível, embora existam diversas dificuldades.

A9: Vários: velocidade, dinheiro, máquina do tempo, esmagamento...

A10: Que é possível criar uma máquina do tempo.

A10: Precisa de muito, muito dinheiro para comprar um grande cilindro e fazer ele girar muito rápido

ANEXO G: Termo de Consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)

Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)

**Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional
 (PROFLETRAS)**

Grupo de Pesquisa /Linha de Pesquisa:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como

TÍTULO:

“O USO DOS DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB COMO PARÂMETRO PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO.” De autoria de Cristiane da Cruz Santos

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Investigar as dificuldades em compreensão textual e propor uma sequência de atividades que venha a favorecer o avanço das habilidades e competências leitoras dos alunos.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexados a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós		e	
--------	--	---	--

fomos informados dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. O professor orientador e o(a) professor(a) pesquisada certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que CONCORDAMOS em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

NOME DO DECLARANTE	Assinatura
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	Assinatura
Cristiane da Cruz Santos	
NOME D(A) PESQUISADOR(A)	Assinatura
Débora Maria do Nascimento	
NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR	Assinatura