



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CAMPUS IV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANA PAULA BASTOS BORGES

O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras

MAMANGUAPE

2015

ANA PAULA BASTOS BORGES

O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras - Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

MAMANGUAPE

2015

B732e Borges, Ana Paula Bastos.
 O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da
 intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras/
 Ana Paula Bastos Borges.- Mamanguape-PB, 2015.
 113f. : il.
 Orientadora: Laurênia Souto Sales
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCA
 1. Leitura - ensino. 2. Leitura e produção textual.
 3. Estratégias leitoras. 4. Prova Brasil. 5. Avaliando IDEPB.

UFPB/BC

CDU: 372.41(043)

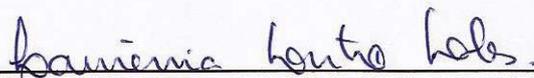
ANA PAULA BASTOS BORGES

O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras

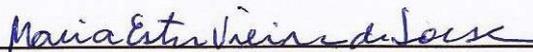
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Língua Portuguesa.

Aprovada em: 21/10/2015.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa (Membro Externo)
Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB)

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (Membro Interno)
Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB)

Dedico

Aos meus alunos, pois, ao lado de vocês, passei a acreditar que podemos realizar grandes sonhos com pequenos gestos. Mesmo diante das dificuldades que se apresentam em nosso convívio escolar, vocês me instigam a (re)pensar e (re)aprender a nossa língua constantemente.

Serei eternamente grata, queridos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me amparado e sustentado durante todo este processo. Muitas vezes, pensei que não daria conta, porém Deus me fez capaz; quando já não podia mais, ele me fez voar; quando não conseguia sequer andar, o seu amor zeloso me trouxe até aqui. Sou grata por encontrar, hoje, dentro de mim, motivos para ter vontade de viver novamente. Bendito seja Deus por todas as coisas!

Agradeço ao meu esposo Jonas e ao meu filho Jonatha, que me acompanharam durante todo este percurso. Muito obrigada pela paciência, amor e cuidado diário. Vocês, verdadeiramente, são um presente de Deus na minha vida. Eu vos amo muito e cada dia mais!

Agradeço a toda a minha família, meus pais, irmãos, cunhados, que sempre estiveram presentes. À minha sogra querida, que ficava agoniada me vendo fazer um trabalho interminável e dizia que não sabia o que era, mas pedia a Deus para que eu terminasse. Muito obrigada pelo amor de vocês, pela companhia e compreensão por toda a minha ausência.

De modo muito especial, agradeço à Telma e família, pelo apoio incondicional nesses tempos difíceis. Vocês sabem o quanto são especiais para mim. Obrigada por todas as vezes que vocês fizeram pelo meu filho, o que, no momento, eu não conseguia fazer.

À minha orientadora, Profa. Laurênia, agradeço por sua generosidade em dividir comigo saberes, teorias, conceitos, vida, angústias, preocupações. Obrigada por acreditar que tudo daria certo. Sou grata por ter aceitado me guiar, neste processo que teve tantos percalços, mas saliento que, em nenhum deles, eu me senti só; a sua presença, por e-mail, ligações, WhatsApp, sempre me garantiram que você estava ao meu lado. Agradeço à você por ter me dado a oportunidade de ter sido orientada por uma pessoa tão especial, responsável, humana e, sobretudo, extremamente, competente. MUITÍSSIMO obrigada!

À professora Maria Ester, por ter me concedido a honra de tê-la em minha banca de qualificação e de defesa do mestrado. Por ter sido sua aluna, no meu primeiro período da graduação, o que me fez gostar ainda mais da temática da leitura e buscar conhecer melhor este campo e aplicar esses conhecimentos na

prática diária. Por seu exemplo, de compromisso com a educação e seriedade com a docência.

À professora Marineuma, por ter trazido importantes contribuições durante a disciplina que ministrou no mestrado, por ter aceitado participar da minha banca e, sobretudo, por seu lindo exemplo de manter um pé na academia – com todas as teorias –, e o outro na realidade das salas de aula.

Aos meus amigos, que compõem a turma – um/única do Profletras de Mamanguape. Vocês são maravilhosos! Louvo a Deus por ter conhecido e convivido com pessoas tão maravilhosas, comprometidas e ao mesmo tempo tão humildes, delicadas e sensíveis. Muito obrigada a todos e a cada um.

Agradeço aos professores das disciplinas do mestrado, vocês contribuíram imensamente, tanto no meu conhecimento quanto em minha prática como docente.

Finalmente, agradeço aos meus alunos por toda contribuição e deixo aqui claro que os resultados da minha experiência acadêmica tem sua raiz na vida de vocês. Sou grata por tudo que vivi e aprendi com cada um de vocês.

“Nada do que é feito por amor é pequeno.”

Chiara Lubich

RESUMO

Neste trabalho, voltamos nosso olhar para o ensino da leitura na sala de aula, especificamente, para a série final do Ensino Fundamental, uma vez que, no 9º ano, os alunos têm suas habilidades e competências leitoras avaliadas por instrumentos nacionais, como a Prova Brasil, e estaduais, como o “Avaliando o Índice de Desempenho Educacional da Paraíba (IDEPB)”. Tais instrumentos têm diagnosticado um leitor com significativa deficiência nas competências e habilidades leitoras, além dessa mesma constatação, no cotidiano de nossa prática docente, e isso nos leva a entender que é imprescindível que a escola invista, sistematicamente, num processo pedagógico que não apenas incentive o gosto pela leitura, mas também leve o aluno a compreender o que lê e, assim, a atribuir sentidos ao texto. Com esta pesquisa-ação, objetivamos possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura. Para tanto, temos, como aporte teórico, os estudos desenvolvidos por Kleiman (2011, 2013), Solé (1998), Leffa (1996), Antunes (2009), Guedes (2006), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 9º ano da rede pública de ensino, composta por 32 (trinta e dois) alunos, porém, só consideramos para esta pesquisa 18 (dezoito) alunos, tendo em vista que esses estiveram presentes em todas as etapas da Intervenção Pedagógica. Inicialmente, aplicamos uma avaliação de Sondagem Inicial, com questões que demandavam o domínio das habilidades que compõem o Tópico I da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Avaliando IDEPB para o 9º ano. A partir do resultado, verificamos que o descritor que tem como objetivo Inferir informação em um texto e o que objetiva Distinguir fato de opinião, apresentaram-se como sendo os de maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos, de maneira que foi elaborado um plano de ação, voltado para o ensino das estratégias metacognitivas da leitura que visava contribuir para o melhor desenvolvimento das competências e habilidades leitoras desses sujeitos. Consideramos positivos os resultados obtidos, tendo em vista que os dados indicam um avanço significativo do desenvolvimento leitor dos discentes, no que tange aos descritores analisados. Sendo assim, acreditamos na contribuição deste trabalho, tanto para os alunos envolvidos neste processo, quanto para os docentes que atuam em sala de aula, na medida em que ele pode auxiliar e apontar um possível caminho para o trabalho com as estratégias de leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades leitoras dos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias Leitoras. Prova Brasil. Avaliando IDEPB.

ABSTRACT

In this work, we focus on the teaching reading in the classroom, mainly on the final grades of Fundamental, once students of 9th grade are evaluated by the government according to their skills on reading. National exam such as Brazil Test and State exam as the IDEPB are used to evaluate them. These tools of evaluation have indicated readers who have difficulty reading and besides that the same verification in our day by day teaching practice has been realized and that leads us to understand that it's very important to invest in pedagogical process, which can not only encourage students to developed the pleasure for reading, but can also lead them to understand what they read and then attribute sense to the text. With this action research, we aim to make it possible for the students of the 9th grade of Fundamental of State school to developed the ability of reading from the work with the reading a metacognitive strategies. To do that we have, as a theoretical support, the studies which have been developed by Kleiman (2011, 2013), Solé (1998), Leffa (1996), Antunes (2009), Guedes (2006) among others. The research has developed with a group of students of the 9th grade of a public school. This group consists of 32 students, however we have considered only 18, for these ones have been present during the whole process. At first we applied an initial evaluation of testing that consisted of questions which demanded the skills which compose the Topic I Source Reference of Portuguese Language of IDEPB for the 9th grade. From the result, we have concluded that the descriptor which aims to infer information in a text and the one that objectives distinguish fact from opinion were the most difficult of understanding by the students, so that was drawn up a plan of action facing the teaching of Reading Metacognitive Strategies, which aimed to contribute to a better development of the competence reading skills of these subjects. We have considered the results to be positive, seen that the data show a significant progress of the students' reading development, concerning the analyzed descriptors. Therefore, we believe in the contribution of this work, for the students involved in this process as well as for the teachers that are in the classroom day by day, once it can help and point out a way to the work with the Reading Strategies and consequently the development of the reading skills of the subjects involved in the process.

Key-Words: Reading. Reading Strategies. Brazil Test. Evaluating IDEPB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliações do Saeb.....	34
------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do descritor D7 por aluno.....	76
Gráfico 2 - Resultados do descritor D10 por aluno.....	77
Gráfico 3 - Resultado comparativo entre as sondagens inicial e final.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matriz de Referência do 9º ano da Prova Brasil.....	36
Tabela 2 -	Práticas de Leitura.....	39
Tabela 3 -	Participação no Avaliando IDEPB.....	39
Tabela 4 -	Resultado da Avaliação de Sondagem Inicial.....	52
Tabela 5 -	Resultados da questão D7 – 1.....	64
Tabela 6 -	Resultados da questão D7 – 2.....	65
Tabela 7 -	Resultados da questão D7 – 3.....	67
Tabela 8 -	Resultados da questão D7 – 4.....	68
Tabela 9 -	Resultados da questão D7 – 5.....	69
Tabela 10 -	Resultados da questão D10 – 1.....	71
Tabela 11-	Resultados da questão D10 – 2.....	72
Tabela 12-	Resultados da questão D10 – 3.....	73
Tabela 13-	Resultados da questão D10 – 4.....	74
Tabela 14-	Resultados da questão D10 – 5.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
GRE	Gerência Regional de Ensino
IDEPB	Índice de Desempenho da Educação na Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES	20
2.1 A CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA DA LEITURA.....	21
2.2 A CONCEPÇÃO COGNITIVISTA DA LEITURA	23
2.2.1 Estratégias de Leitura	25
2.3 A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LEITURA.....	29
2.4 O TRABALHO COM O TEXTO E A LEITURA NA SALA DE AULA.....	31
2.5 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA	33
2.5.1 Avaliação Nacional – a Prova Brasil	34
2.5.2 Avaliação Estadual – o Avaliando IDEPB	37
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	41
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	41
3.2 CARACTERIZAÇÕES DO LÓCUS DA PESQUISA.....	43
3.3 CARACTERIZAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.4 DESCRIÇÕES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
3.4.1 Sondagem Inicial	45
3.4.2 Plano de ação	46
3.4.3 Sondagem Final	49
4 RESSIGNIFICANDO A COMPREENSÃO LEITORA	50
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	50
4.1.1 Sondagem Inicial	50
3.1.2 Plano de Ação	53
3.1.3 Sondagem Final	62
3.1.3.1 Análise das questões aplicadas na Sondagem Final	62
4.2 REFLEXÕES ACERCA DA SONDAAGEM INICIAL E FINAL.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
ANEXO A	85
ANEXO B	88
ANEXO C.....	92
APÊNDICE A	93
APÊNDICE B	106

1 INTRODUÇÃO

Seria muito sonhar com uma escola na qual o exercício da leitura fosse o centro da proposta pedagógica, de onde tudo o mais derivaria? Seria muito sonhar com uma escola na qual o gosto da leitura pelo simples prazer de ler fosse um cuidado de cada dia? (ANTUNES, 2009. p. 206)

No trecho selecionado como epígrafe, Antunes (2009) lança um questionamento acerca do trabalho com a leitura na escola e nos leva a uma significativa reflexão: A leitura ocupa o devido lugar na escola? É em cima desse questionamento que pretendemos construir as primeiras reflexões deste trabalho. Bem sabemos que ler é fundamental e que os alunos devem ser conduzidos, a fim de que tenham acesso a essa prática e, conseqüentemente, desenvolvam um bom domínio dela. Ademais, a leitura é imprescindível em todas as disciplinas do currículo escolar e para a vida dos sujeitos, dado pertencermos a uma sociedade letrada.

Além disso, o desenvolvimento do trabalho com a leitura possibilita formar sujeitos críticos e reflexivos. Sendo assim, podemos considerar que a leitura funciona como uma espécie de ponte que possibilita ao sujeito chegar a outros conhecimentos, ou mesmo funciona como uma porta que se abre para que esse possa ter acesso a um mundo cheio de oportunidades. Considerando-a como uma perspectiva de leitura de mundo, verificamos que a ação de ler perpassa toda a vida de uma pessoa, seja ela letrada ou não.

Nesse sentido, cientes da importância da leitura, na e para a sociedade, é que pretendemos voltar o nosso olhar para essa temática tão relevante e necessária, principalmente nas salas de aula do Ensino Fundamental. Nosso interesse se dá, sobretudo, pela percepção em nossa *práxis* que, embora os próprios professores reconheçam o quanto é imprescindível aos alunos terem sua competência leitora bem desenvolvida, boa parte desses alunos ainda não a possuem plenamente. Salientamos que adotamos o conceito de Competência proposto por Paraíba (2014, p.13) e que corresponde a “um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado”. Assim, questiona-se o motivo pelo qual os alunos do ensino fundamental da escola lócus desta pesquisa, que fica situada no bairro de Tibiri II, município de Santa Rita, na Paraíba, ainda não desenvolveram adequadamente a sua competência leitora.

Convém lembrar que é comum, enquanto professora de Língua Portuguesa, ouvir de outros professores comentários como: *"os alunos não sabem ler"*; *"eles mal decodificam"*; *"eles quase não compreendem o que leem"*; ou, ainda, *"eles não conseguem responder às questões propostas, pelo fato de não conseguirem interpretar o que está sendo solicitado"*. A partir dessas frequentes queixas, entre outras, podemos perceber a grande dificuldade que os alunos enfrentam no que se refere à compreensão dos textos. E, se, de um lado, o esperado é que o aluno chegue ao ano final do Ensino Fundamental com uma compreensão leitora adequada a esse nível de ensino, de outro, o que vemos são discentes, possuindo muitas limitações, que se alastram e perduram em outras fases do ensino, impedindo-os de ler de forma competente e autônoma.

Dessa forma, acreditamos que é indispensável que a escola invista, sistematicamente, num processo pedagógico que incentive, desde cedo, o gosto pela atividade leitora; reconheça que a atividade de ler não se restringe à decodificação, mas se baseia na busca pela compreensão, pela construção de sentidos, por uma ação na qual o leitor é um sujeito ativo, e não um mero "captador" de ideias veiculadas por um autor; reconheça que a leitura também é conteúdo de ensino e não apenas meio pelo qual se chega aos outros conteúdos ministrados na escola; e que reconheça que o ensino da leitura, a partir das estratégias de leitura, pode contribuir decisivamente para um melhor desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos.

Levantadas essas questões, cabe-nos dizer que compartilhamos do conceito de Estratégia defendido por Leffa (1996, p.88), como sendo um "Determinado recurso, observável ou não, usado pelo leitor durante o processo da leitura para auxiliar a compreensão do texto". E, ainda, conforme nos aponta Paraíba (2014, p.13), entendemos que a Habilidade é tida como um "saber fazer".

Sendo assim, retomando a questão inicial sobre o lugar da leitura na escola, consideramos que esta precisa ocupar um importante papel, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas na comunidade escolar como um todo, ou seja, ela precisa estar no centro das propostas pedagógicas da escola. Afinal, será que cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de voltar à atenção para a leitura? Não seria o caso de todos os professores colaborarem na tarefa de levar os alunos à compreensão textual?

É importante ressaltar que os questionamentos acima levantados não desconsideram o fato de que o ensino da leitura propriamente dito, com todas as suas especificidades e estratégias, cabe ao professor de Língua Portuguesa. Porém, se os professores de outras disciplinas tiverem o compromisso de instigar o gosto pela leitura ou mesmo de serem mediadores entre o texto e o aluno, possivelmente, teremos leitores mais competentes.

Quando falamos em competência na leitura, queremos chamar a atenção para o fato de que o processo de leitura abarca, em si, a compreensão do que está sendo lido, bem como a consciência de alguma possível lacuna no entendimento. E, nesses casos de falta de entendimento, acreditamos que um leitor eficiente irá lançar mão de estratégias de leitura, com o intuito de conseguir apreender os significados do texto.

Segundo Antunes (2009), as diversas avaliações aplicadas no Brasil vêm demonstrando que a escola não está cumprindo com o seu papel de constituir leitores proficientes. A autora aponta que muitos professores de Língua Portuguesa não dedicam momentos para a leitura em sala de aula com a justificativa de que, caso o fizessem, não teriam tempo para ensinar todo o conteúdo gramatical. Sendo assim, privilegiavam o ensino da gramática em detrimento do ensino da leitura. Provavelmente, por não considerarem a leitura como parte do conteúdo de ensino.

Dentre as avaliações de leitura realizadas em larga escala em nosso país, temos a Prova Brasil. E, segundo Juchum (2009, p, 12), “[...] grande parte dos alunos chega à 8º série sem entender o que lê. Essas dificuldades também foram apontadas pelo resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA¹”.

Em uma esfera estadual, temos, na Paraíba, os resultados do Avaliando Índice de Desenvolvimento da Educação na Paraíba (Avaliando IDEPB), na disciplina de Língua Portuguesa. Essa avaliação, promovida pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, busca verificar a competência leitora dos alunos, e, para tanto, tem como base Padrões de Desempenho Estudantil, a saber: o nível *Abaixo do Básico* vai de 0 a 200 pontos; o nível *Básico* de 200 a 250; o nível *Adequado* de 250 a 300 e, por fim, o nível *Avançado* acima de 300 pontos.

¹ Segundos dados do INEP, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”.

No Avaliando IDEPB, no ano de 2012, os alunos do 9º ano da Escola *lócus* desta pesquisa obtiveram, na disciplina de Língua Portuguesa, um desempenho de 192,1 de proficiência média, seguidos de 226,0 e 227,3 nos anos de 2013 e 2014. Com base no Padrão de Desempenho Estudantil, estes resultados estão classificados como abaixo do básico (2012), e básico (2013 e 2014). Algo que merece destaque é que, em nenhuma das edições da referida avaliação, os alunos alcançaram o nível adequado.

Nesse sentido, podemos destacar que o interesse pela leitura é justificado por ser parte das inquietações, enquanto professora de Língua Portuguesa e da percepção que boa parte dos alunos demonstra pouca familiaridade com as habilidades leitoras. Além disso, temos ciência de que esses alunos serão submetidos, neste ano de 2015, à avaliação nacional, Prova Brasil, e estadual, Avaliando IDEPB.

Considerando essa realidade e o fato de a pesquisadora ser membro do corpo docente da escola, desenvolvemos um trabalho com os descritores, dos quais trataremos mais a frente, que compõem o Tópico I - Práticas de Leitura, do Avaliando IDEPB, propiciando, assim, que algumas das dificuldades por eles enfrentadas possam ser amenizadas, através de um Plano de Ação que tem como foco o trabalho com as estratégias de leitura. Esse trabalho foi desenvolvido com uma turma de 9º ano, composta por 32 (trinta e dois) alunos, do turno da manhã, da referida escola.

Assim sendo, trabalhamos tanto com questões da Prova Brasil quanto com as do Avaliando IDEPB, durante nossa Proposta de Intervenção Pedagógica, que será detalhada adiante, em nosso percurso metodológico. O interesse em trabalhar com questões da Prova Brasil se justifica pela abrangência nacional dessa avaliação, no entanto, privilegiamos a matriz de referência do Avaliando IDEPB, tendo em vista que ela apresenta 6 (seis) descritores no Tópico de Leitura em detrimento a 5 (cinco) da Prova Brasil, fato que possibilitou ter um alcance maior no momento da Avaliação da Sondagem Inicial.

É importante ressaltar que ambas as avaliações trazem a mesma matriz de referência para a disciplina de Português e são compostas com os mesmos tópicos, porém com nomenclaturas diferentes. Por exemplo, o Tópico I é intitulado na Prova Brasil como Procedimentos de Leitura, e, no Avaliando IDEPB, como Práticas de Leitura.

Quanto aos descritores, a Prova Brasil apresenta cinco no Tópico I, a saber: Localizar informação explícita em um texto; Inferir uma informação em um texto; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto; Identificar o tema central de um texto; Distinguir fato de uma opinião. O Avaliando IDEPB, por sua vez, também apresenta esses descritores, mas incluiu um sexto: Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

A partir do exposto, temos como questão central da pesquisa: até que ponto o conhecimento das estratégias metacognitivas de leitura pode contribuir para a proficiência leitora dos alunos?

Este trabalho tem como objetivo geral possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Santa Rita, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura. E, para atingir esse intento, apresentamos como objetivos específicos:

- Avaliar a competência leitora dos alunos, referente aos seis descritores que constituem o Tópico “Práticas de Leitura” do Sistema Avaliando IDEPB;
- Aplicar um plano de ação, com as estratégias metacognitivas de leitura, que possibilite um melhor desempenho dos alunos em relação aos dois descritores identificados como sendo de maior dificuldade de compreensão por parte deles;
- Avaliar a competência leitora dos alunos, após a aplicação do Plano de Ação.

Com relação à estrutura, este trabalho é composto por cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a Introdução, contextualizando, definindo a problemática e os objetivos propostos em nossa pesquisa. O segundo abarca a fundamentação teórica, que trata sobre as concepções de leitura, as estratégias de leitura, o trabalho com o texto e a leitura na sala de aula e, ainda, discorreremos sobre os dois instrumentos de avaliação em larga escala – Prova Brasil e Avaliando IDEPB que serviu de base para o nosso trabalho.

Posteriormente, no terceiro capítulo, são indicados os percursos metodológicos. Apresentamos nossa escolha pela Pesquisa-Ação, abordamos as

características dos sujeitos e do *lócus* da pesquisa e descrevemos as etapas da Proposta de Intervenção Pedagógica.

No quarto capítulo, descrevemos as repercussões da Proposta de Intervenção analisando os resultados, desde a avaliação de Sondagem Inicial, passando pelo Plano de Ação até chegar aos resultados da avaliação da Sondagem Final.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, expondo os resultados obtidos durante o decorrer da pesquisa, de modo a refletir sobre o objetivo geral e os específicos, acerca do estudo a que este trabalho se propôs.

2 A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

É consensual, na sociedade letrada em que vivemos, a grande importância da leitura na vida dos sujeitos. No cotidiano, há uma frequente necessidade de o sujeito ser um leitor para poder interagir nas diversas atividades, quer seja, saber qual ônibus pegar, escolher melhor algum produto em uma prateleira, ou mesmo, saber os dados contidos em um contrato, antes de assiná-lo, entre outras situações. Como afirma Freire (2006, p. 11): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto, a ser alcançada por uma leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”.

Diante disso, convém frisar a necessidade do ensino da leitura ser colocada em evidência em sala de aula. Ora, se pretendemos contribuir, decisivamente, para a formação leitora na escola, será necessário, conforme Antunes (2009, p. 192), “[...] que a leitura ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, como instrumento de cidadania [...] Mas, por quê? Ou seja: que competências são esperadas pelo exercício da leitura?”. Na sequência, a autora responde a seus próprios questionamentos. Para ela, é necessário que a leitura favoreça o acesso a novas informações e, assim, amplie o repertório do sujeito, de modo que ele tenha acesso às formas particulares e específicas de escrever; por fim, a leitura, em destaque na sala de aula, favorece, ainda, o contato com a arte da palavra.

Há vários autores, dentre eles Antunes (2009), que defendem que a leitura exerce um grande poder de incluir o cidadão na sociedade e possibilita que esse sujeito perceba o que o rodeia, permitindo, assim, que ele tome conhecimento do que já se passou, do que está se passando no momento e até do que está sendo projetado para o futuro, ou seja, a leitura é como uma passagem que garante o acesso a esse universo letrado e tão cheio de riquezas. De acordo com Antunes (2009, p.191), por exemplo, precisamos saber que “No âmbito do mais geral, poder ter acesso à leitura significa poder exercer o direito de acesso à palavra escrita – da qual, em sociedades pouco desenvolvidas, relembro, tem-se convertido em privilégio de poucos”.

Somado a isso, se perguntarmos aos professores das mais variadas disciplinas, aos pais ou mesmo aos próprios alunos, provavelmente, todos dirão que aprender a ler é essencial. No entanto, qual será a razão de tanta dificuldade, por parte dos alunos, quando o assunto é leitura?

No exercício da prática docente, temos percebido que essas dificuldades são imbuídas de variados problemas, tais como a falta do hábito de ler, o não incentivo à leitura (pela família ou mesmo por parte da comunidade escolar), a falta de compreensão sobre o texto. Nesse último caso, há um fato curioso e que nos intriga: Podemos dizer que aluno realizou uma leitura, mesmo quando ele não conseguiu compreender o que leu?

Diante disso, surgem algumas indagações, tais quais: como podemos definir o que é leitura? No processo de leitura, há como se conceder graus de importância ao autor, ao próprio texto ou ao leitor? Há alguma forma de interação entre esses três elementos (autor-texto-leitor)? Existe algum tipo de conhecimento que é essencial nesse processo da leitura?

Buscando discutir essas questões, tratemos, agora, das concepções de leitura que permeiam a prática de sala de aula; afinal, consciente ou inconscientemente, os professores valem-se delas em seu exercício diário e, dessa forma, muitas vezes, colaboram com a difusão de um método que nem sempre é o mais adequado para atender às necessidades do seu público alvo. Sendo assim, vamos as três (re)conhecidas concepções de leitura, a saber: estruturalista, cognitivista e sociointeracionista.

2.1 A CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA DA LEITURA

A concepção estruturalista é considerada um dos primeiros modelos de leitura e apresenta uma visão de língua enquanto código. Sendo assim, acreditamos que o sentido está contido no próprio texto, cabendo ao leitor, através da decodificação do código linguístico, extrair o sentido que está posto, determinado pelo autor.

É importante ressaltar que, tomando-se por base essa concepção, se busca identificar “o” sentido, uma vez que este pode ser “encontrado” em uma leitura linear do texto e deve estar respaldado na materialidade física que o autor apresentou. Nessa perspectiva de leitura, percebemos que são valorizadas as informações que estão explícitas no texto. Como nos aponta Arcoverde (2007, p. 4):

Essa concepção valoriza, assim, as informações explícitas no texto. O leitor põe em prática estímulos visuais do código (grafia), partindo daí para apreender a informação contida no texto. Nessa visão, o processo de leitura

está centrado no texto, e não, no leitor. Este, só se utiliza das informações contidas na escrita para entender o texto.

Desse modo, a decodificação é entendida como compreensão e não são consideradas as impressões do leitor em relação ao texto. Verificamos, assim, o quanto a concepção estruturalista de leitura restringe o leitor, “podando” seus gestos de leitura e o tornando passivo perante o texto.

De acordo com Barcelos (2008, p.24),

Essa concepção, vinculada ao modelo tradicional de aprendizagem, entendia a leitura como um conjunto de habilidades que deveria ser ensinado sucessivamente, de forma hierarquizada, tais como: primeiro decorar o alfabeto, depois soletrar, por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar ao texto, cujo estudo se resumia em encontrar a seqüência das ações, identificar a idéia principal, etc. Julgava-se que o domínio dessas habilidades era sinônimo de domínio da leitura.

De acordo com a autora, para se chegar à leitura de um texto, entendíamos ser necessário partir dos elementos menores (letras, sílabas, palavras, frases) até chegar ao “texto completo”, ou seja, ao que ele – texto – queria dizer. Segundo Barcelos (2008), nesse modelo de ensino, além de darmos grande importância às unidades que estruturam o texto, há um espaço privilegiado à oralização, à entonação de voz. Contudo, embora os estudos tenham críticas a respeito desse modelo estruturalista, é preciso deixar evidente que o processo de decodificação é imprescindível para que o leitor desvele o código linguístico.

Além disso, precisamos, conforme Sousa (2007, p.73), ter consciência de que “a leitura nem começa e nem acaba com essa aprendizagem”. Existem, portanto, outros fatores externos ao texto que são importantes para a formação leitora dos sujeitos. E, cientes disso, os docentes devem buscar conhecimento para promover um ensino que possibilite ao aluno ganhar autonomia e se tornar um sujeito crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva tradicional, a figura do professor, normalmente, é tida como aquela que transmite os saberes que o livro didático apresenta, não exigindo, na maioria das vezes, reflexão por parte do aluno, mas apenas que esse localize no texto informações que já estão postas. Vale salientar que essa perspectiva de ensino não ficou esquecida em um passado distante, podendo ser observada nos dias atuais em muitas salas de aula.

A seguir, apresentamos os estudos pautados na concepção cognitivista da leitura. Eles partem do pressuposto de que o ensino das estratégias de leitura é fundamental para permitir que o aluno consiga tornar-se um leitor proficiente.

2.2 A CONCEPÇÃO COGNITIVISTA DA LEITURA

De acordo com Kleiman (2013), a partir da década de 1970, os estudos sobre a leitura ganharam a colaboração da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva. De acordo com a concepção cognitivista, o leitor passa a ser concebido como um ser ativo no processamento da leitura, diferentemente do papel que ocupava na concepção estruturalista.

Desse modo, são consideradas as ações mentais do leitor, no momento em que ocorre a leitura, e essa é vista como uma atividade de compreensão. Com o objetivo de alcançar essa compreensão, o leitor vale-se de conhecimentos que já possui, os quais são nomeados de conhecimentos prévios, conforme nos aponta Kleiman (2013).

No tocante aos conhecimentos prévios, destacamos que os conhecimentos são indispensáveis para que o leitor possa promover previsões a respeito do texto que lê. Aliás, como assegura Leffa (1996, p.20), ler é prever, e a relevância desse fato poderia ser assim descrita:

Como tudo que se faz na vida, a atividade leitora só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando antecipadamente as opções inválidas. Quanto mais se avança num texto, mais exatamente pode-se prever o que vem a seguir, e quanto mais for nossa experiência geral de leitura maior será nossa capacidade de prever o que um texto pode conter, antes mesmo de iniciar sua leitura.

Essas afirmações fundamentam-se na ideia de que a língua é um espaço de interação e o leitor não é um sujeito passivo, que vai buscar, apenas, apreender o que está dito no texto. Ele fará muito mais do que isso. Dialogando e interagindo com o texto, ele (leitor) produzirá sentidos, partindo do conjunto de conhecimentos (linguísticos, textuais e de mundo) e das finalidades que conduzem sua atividade leitora. Assim sendo, Kleiman (2013, p.15) assevera que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Desse

modo, o intercâmbio entre esses níveis, no momento da leitura, enriquece o texto e lhe garante um sentido que não havia antes da leitura.

Em relação ao conhecimento textual, a mesma autora salienta que quanto mais os alunos tiverem acesso a diferentes tipos de textos, maior será a familiaridade e a compreensão dos textos, uma vez que este tipo de conhecimento está ligado à compreensão tanto da estrutura quanto do discurso pelos quais esses textos são constituídos.

Quanto ao conhecimento linguístico, Kleiman (2013, p.15) afirma que ele “[...] abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

No que se refere ao conhecimento de mundo, a autora ressalta que ele pode ser adquirido de modo formal ou não, e precisa estar ativado para que a compreensão ocorra realmente, pois de acordo com Kleiman (2013),

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. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (KLEIMAN, 2013, p. 29).

Diante do exposto, vale salientar que a compreensão só acontece, de fato, mediante a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. Corroborando com essa afirmação, consideremos, também, as concepções que norteiam o ensino da leitura nos PCN (1998):

A leitura é um 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 (PCN, 1998, p. 69-70).

No trabalho pedagógico, faz-se imprescindível que mostremos ao aluno que o sentido de um texto não está somente na sua superfície, mas vem “carregado” de

conhecimentos prévios. A citação dos PCN, apresentada acima, também nos leva a refletir e a reconhecer que as estratégias de leitura fazem parte do ato de ler, sendo utilizadas pelo leitor de forma consciente ou não. Desse modo, acreditamos que o trabalho na sala de aula precisa abordá-las. Passemos, agora, para o tópico no qual trataremos das estratégias de leitura, que é o foco do nosso trabalho.

2.2.1 Estratégias de Leitura

Compartilhamos do posicionamento de Solé (1998), no que tange ao ensino das estratégias de leitura, o qual visa despertar no aluno essa expectativa prévia acerca do conteúdo do texto a ser lido. Acreditamos que estas estratégias podem promover um maior contato do aluno com a leitura e um maior entendimento sobre o que está sendo lido. Solé (1998, p.70) destaca que “[...] se as estratégias de leitura são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos [...]”.

Pauliukonis (2011) defende a possibilidade de se ensinar estratégias para que o aluno compreenda as múltiplas possibilidades de significação de um texto. Solé (1998, p.70), do mesmo modo, defende o referido ensino, considerando-o como: “[...] procedimentos de carácter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança”.

Cabe ressaltarmos, aqui, a importância de o professor elaborar atividades que contemplem o estudo das estratégias de leitura, pois, desse modo, poderá contribuir para o progresso da competência leitora dos alunos. Para Kleiman (2011, p.151-152), é essencial o professor ter ciência de que,

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...) para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Podemos perceber o quanto é valiosa a prática em sala de aula que busca considerar o ensino das estratégias. Haja vista que “O domínio das Estratégias de

Leitura reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros” (PARAÍBA, 2014, p.24).

Para Kleiman (2013), as estratégias são classificadas em dois tipos: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são entendidas como operações que são realizadas inconscientemente, ou seja, de modo automático pelo leitor. Já as estratégias metacognitivas são concebidas como sendo conscientes e manipuladas pelo leitor, dependendo do objetivo de leitura que esse possua.

Somado a isso, as estratégias metacognitivas não representam meras técnicas ou fórmulas para uma leitura eficiente, mas asseguram que o leitor tenha um controle do ato de ler, sendo capaz de redefinir rumos e buscar soluções, caso surjam obstáculos que o impeçam de atingir os objetivos traçados para a leitura. Leffa (1996), ao destacar que ler é usar estratégias, também ratifica que essas possibilitam o domínio do processo de compreensão, por parte do leitor, tendo como referência os objetivos estabelecidos para a atividade leitora. Segundo esse autor

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura. (LEFFA, 1996, p. 19)

Conforme podemos verificar, dependendo do contexto em que a leitura esteja acontecendo, o leitor proficiente será capaz de identificar quando não está compreendendo algo na leitura e, sendo assim, lançar mão de alguma estratégia para reparar essa lacuna. Ainda, segundo Leffa (1996, p.46), “o leitor em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo”.

Esse processo de manusear conscientemente a compreensão ou a incompreensão, no momento da leitura, é denominado Metacognição. De acordo com Leffa (1996), o processo da Metacognição envolve: a) habilidade para monitorar a própria compreensão e b) habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha. Esse autor afirma que as pesquisas já realizadas nesta área alcançaram dados que indicam:

1) a metacognição desenvolve-se com a idade, 2) a metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura, 3) o comportamento metacognitivo melhora a instrução, 4) a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura. (LEFFA, 1996, p.63-64).

Compreendemos que os estudos sobre a metacognição apontam-na como um procedimento que requer tempo para ser adquirido; mantém uma relação intrínseca com a competência leitora do sujeito; quanto mais esse sujeito for exposto a um treinamento das habilidades metacognitivas, isto é, a uma intervenção pedagógica, mais eficiente será a sua compreensão e, por fim, a escolha pela estratégia mais adequada está diretamente ligada ao objetivo da leitura.

O reconhecimento de que diferentes objetivos implicam em diferentes estratégias para a compreensão do texto é fundamental para desenvolvermos um ensino que leve o aluno a ler de forma competente. Haja vista que uma determinada estratégia pode ser eficaz para um objetivo e não ser para outro.

Algo que merece destaque, no contexto da prática de ensino, é a necessidade de não só ter objetivos claros antes de se indicar uma leitura na sala de aula, mas também levar os alunos a refletirem e se questionarem sobre qual o objetivo que eles têm, antes de lerem um determinado texto. Conforme Kleiman (2013, p.32), “[...] na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe [...]”. Portanto, devemos mostrar ao discente a necessidade de se ter um objetivo definido, seja ele qual for, por exemplo, ler para escrever um resumo, ler para encontrar uma informação específica no texto, ler por prazer, etc.

Além disso, faz-se necessário que o docente promova o ensino das estratégias, lembrando que, de acordo com a concepção cognitivista de leitura, as estratégias cognitivas acontecem de forma automática, enquanto as metacognitivas oferecem a possibilidade de um controle ativo por parte do leitor.

Corroborando com essa afirmação, Kato (1985, p.102) assevera que;

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor; enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Uma possibilidade para o ensino das estratégias metacognitivas é que o professor seja um mediador entre o aluno e o texto e, assim, ensine que esse processo ocorre através da elaboração de objetivos que antecedem à leitura, à formulação de hipóteses, a inferências², à verificação de hipóteses. Desse modo, poderá levar o aluno a se dar conta se compreendeu o que leu e, se não compreendeu, possa buscar meios, quer seja retornando a leitura, buscando o sentido de alguma palavra pelo contexto ou no dicionário, procurando fontes de informação adicional, substituindo palavras por seu sinônimo, desconsiderando alguma informação, dentre outros.

De acordo com Solé (1998, p.116), o docente precisa ter consciência de que ler “é um processo interno, porém deve ser ensinado”. Assim, acreditamos que:

[...] para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. (SOLÉ, 1998, p. 126).

Nesse contexto, salientamos a importância do professor como um agente que possibilita gradativamente a autonomia leitora dos alunos.

Para Solé (1998), o ensino das estratégias de leitura é formado por três etapas. A etapa antes da leitura é constituída pela motivação, objetivos da leitura, pela abordagem do conhecimento prévio e pelo estabelecimento das previsões. Durante a leitura, a autora destaca: a leitura compartilhada e a independente. Já depois da leitura, temos a recapitulação seja de forma oral ou escrita.

Em relação às estratégias utilizadas antes da leitura, podemos citar a motivação, como sendo um elemento fundamental, pois, de acordo com Solé (1998, p.91) “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que encontram sentido”. Quanto aos objetivos de leitura, a autora assegura que se pode: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer,

²Entende-se que inferência é “[...] uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos sobre o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo (PARAÍBA, 2014, p. 26)”.

dentre outros. Em relação ao conhecimento prévio, o discente deve se questionar sobre o que ele sabe a respeito do texto que irá ler e, por fim, nessa etapa o leitor deve prever informações que poderão ser verificadas ao longo da leitura.

Dentre as estratégias durante a leitura, Solé (1998) aponta a leitura compartilhada e afirma que,

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. (SOLÉ, 1998, p.120)

O docente que conduz os alunos a esse tipo de estratégia leva-os a adotar uma postura ativa na leitura e, acreditamos que esse procedimento favorece a aprendizagem desses discentes. Do mesmo modo, a leitura independente beneficia esse aluno, pois ela propicia o contato direto com o texto. Nesse tipo de leitura, “[...] em que o próprio leitor impõe seu ritmo e ‘trata’ o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas” (SOLÉ, 1998, p.121). A autora acrescenta que esse é o tipo de leitura mais verdadeiro e, portanto, deve ser estimulado na e pela escola.

No que diz respeito às estratégias que ocorrem depois da leitura, Solé (1998) aponta a elaboração de resumo, a identificação das ideias principais do texto e a formulação de perguntas e respostas sobre a leitura feita.

Depois das exposições feitas acerca da Concepção Cognitivista e das Estratégias de Leitura, abordaremos a Concepção Sociointeracionista.

2.3 A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LEITURA

A concepção sociointeracionista trouxe grandes avanços nos estudos da leitura, na medida em que passou a levar em consideração não apenas o texto (concepção estruturalista) ou o leitor (concepção cognitivista). Ela nos apresenta o processo de interação entre a tríade: autor – texto – leitor, sendo assim, deixamos, então, de focar somente no texto ou no leitor, como foi exposto nas concepções anteriores e o que deve prevalecer é a interação entre a tríade apresentada.

Vale ressaltar, também, que, sob esse ponto de vista, a atividade de leitura precisa se valer de um saber que ultrapassa o linguístico, assim, como nos aponta Kleiman (2004, p.14):

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Desse modo, a leitura de um mesmo texto pode resultar em sentidos diferentes, dependendo de quem seja o leitor, ou mesmo pode acontecer de um mesmo texto ser lido por um mesmo sujeito em momentos distintos da vida, provocando, assim, outro sentido. Isso ocorre porque, durante esse percurso da leitura, o sujeito lança mão dos conhecimentos de mundo que, provavelmente, com o passar do tempo, já sofreram alterações devido à presença de outros conhecimentos e de outros textos que, agora, compõem o seu repertório. Com base nisso, percebemos que um mesmo texto pode possibilitar várias leituras, porém, nem todo tipo de leitura é possível a um mesmo texto.

Salientamos que, além dessas concepções que foram aqui apresentadas, existem outras, as quais não serão abordadas neste trabalho, visto que, para fins desta pesquisa, o foco é a concepção cognitivista de leitura, uma vez que ela defende o ensino da leitura através das estratégias, o que nós acreditamos ser fundamental no processo de compreensão de um texto,

Precisamos destacar, ainda, após tecermos essas considerações sobre as concepções de leitura, que elas não são excludentes entre si, pelo contrário, uma acrescenta elementos importantes à outra. Sob o mesmo ponto de vista, vejamos o que Antunes (2009, p. 204) nos apresenta, quando aponta sobre qual é a leitura que deve estar presente em sala de aula:

Falo, portanto de uma leitura que, a partir de hipóteses, de predições inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. Falo de uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um 'dizer' que é também um 'fazer', o que não deixa também de ser uma leitura atenta dos elementos formais desse dizer. (ANTUNES, 2009, p. 204)

Logo, quando a pretensão é formar leitores proficientes e críticos, consideramos válido que, na prática de sala de aula, o professor faça uso dos mais variados elementos, que são preconizados pelas diversas concepções e que conduzam o aluno à compreensão do texto, dentre os quais, a decodificação, o uso de estratégias de leitura, a interação do leitor com o texto e com o autor.

Reconhecemos a importância da concepção sociointeracionista de leitura, mas acreditamos que o professor, também, deve lançar mão do ensino das estratégias de leitura. Por este motivo, realizamos um trabalho que privilegiou tanto a abordagem cognitivista quanto a sociointeracionista. Sendo assim, o denominamos “sociocognitivista”. A seguir, discorreremos sobre como é importante o trabalho com texto e a leitura na sala de aula.

2.4 O TRABALHO COM O TEXTO E A LEITURA NA SALA DE AULA

A escola é um espaço privilegiado para contribuir com a formação de leitores, devendo promover a inserção dos alunos em novas e significativas experiências de aprendizagem. Assim sendo, torna-se inútil ficarmos lamentando as dificuldades que o aluno apresenta em relação à sua competência leitora, caso não façamos algo que vise amenizar essa situação. Conforme Guedes (2006, p. 64, grifo nosso), “O professor de português precisa ocupar-se da formação do leitor porque, se a escola não transformar os alunos em leitores, *talvez* ninguém mais o *faça*”.

No que se refere à figura do professor de Língua Portuguesa, concordamos com Guedes (2006, p.54), o qual defende que “Só ao leitor é dado dominar a língua escrita; por isso, a aula de português só faz sentido se for dada para leitores. Na verdade, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores”. Afinal de contas, até que ponto um professor que não cultiva o hábito da leitura, ou que não gosta de ler, terá condições de formar leitores proficientes, que leiam por prazer, por obrigação, por curiosidade – seja qual for o objetivo da leitura – e que valorizem o ato de ler como constitutivo do sujeito que vive em uma sociedade letrada?

Vejamos o que nos apresenta Sousa (2014):

É preciso reconhecer, sem sermos ingênuos, que a leitura impõe-se hoje em nossa sociedade como uma obrigação. É preciso ler: slogan moderno! Se essa obrigação, decorrente de uma necessidade das nossas (novas) práticas sociais, pode ser desenvolvida com prazer, melhor. Claramente, o que estou propondo como discussão é que a escola tem o dever, a

obrigação de ensinar a ler, de proporcionar o acesso aos livros, dentre os quais os clássicos da literatura. Contudo, o prazer é atributo do leitor, que deve ser cativado para que no processo de ensino e de aprendizagem o prazer se faça presente (“dê o ar da graça”) (SOUSA, 2014, p.97).

Sendo assim, podemos dizer que, mesmo sendo ciente de que o professor pode e deve empreender esforços no ensino da leitura, nada garante que o aluno irá desejar ser um leitor de todos os tipos de textos, ou mesmo, que ele se transformará em um amante da leitura. Entretanto, quando pensamos no ensino da Língua Portuguesa, não podemos desconsiderar o quanto é fundamental que a escola leve o discente, partindo dos saberes que este já possui sobre a língua, a atribuir significados ao que lê, a ampliar suas práticas leitoras e a atuar em situações sociocomunicativas com competência.

Desse modo, as aulas de Português devem demonstrar muito claramente quais são os objetivos e as práticas pedagógicas que melhor contribuem para a formação de usuários proficientes em sua língua, nos mais diversos contextos de comunicação. De acordo com os PCN (1997, p. 29), cabe ao docente “[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno”, de modo a possibilitar o acesso, de modo eficiente, ao conhecimento/domínio da língua. Conforme os Parâmetros:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN, 1997, p.35).

O PCN comunga do discurso de Geraldi (1986), quando trata da necessidade de as práticas de leitura e produção de texto partir do texto e retornarem para o texto, carregadas de sentido. Afinal, há muito já se discute quão negativo é interpretar uma frase desconsiderando seu contexto de produção – histórico, social, ideológico, cultural. Dessa forma, devemos nos questionar sobre o modo como esse texto é/deve ser trabalhado em sala de aula e, se, verdadeiramente, ele ocupa o seu devido espaço na prática de sala de aula.

Em nosso próximo tópico, abordaremos os instrumentos de avaliações de leitura em larga escala, a saber: Prova Brasil e o Avaliando IDEPB. Ressaltamos que esses instrumentos não são objetos de estudo do nosso trabalho, porém

consideramos importante abordá-los, uma vez que foi o resultado desses instrumentos que, também, nos instigaram a trabalhar com as estratégias de leitura.

2.5 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA

Nos últimos anos, tem-se notado um aumento significativo no uso de instrumentos de avaliação em larga escala, voltados à leitura no cenário nacional. Conforme Paraíba (2014, p.08), “Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos estudantes em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada”.

No inciso VI do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), vemos que é de incumbência da União, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais de ensino, garantir um processo de avaliação nacional do rendimento escolar, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio e Superior, com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade de ensino.

Atualmente, como principais avaliações nacionais, temos: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Com base nas avaliações nacionais, o Governo do Estado da Paraíba criou seu próprio Sistema de avaliação, denominado Avaliando IDEPB, sobre o qual detalharemos mais adiante.

É importante reconhecermos que os resultados dessas avaliações, tanto as nacionais quanto a estadual, às quais nos referimos, podem ser consideradas como ponto de partida para o planejamento de políticas públicas voltadas para garantir um avanço no sistema de ensino.

Do mesmo modo, esses resultados configuram-se de extrema relevância para o professor, uma vez que, conhecedores das maiores dificuldades dos seus alunos, o docente pode planejar, mais adequadamente, uma proposta de intervenção que objetive contribuir para que tais dificuldades sejam sanadas.

Como citado anteriormente, neste trabalho voltamos o nosso olhar, especificamente, para o ensino das estratégias leitoras, em turma de 9º do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos uma Proposta de Intervenção Pedagógica que contou com questões da Prova Brasil, por consideramos que essa se constitui uma

importante avaliação de abrangência nacional, bem como trabalhamos com a Matriz de Referência e com questões do Avaliando IDEPB, que pertence à esfera Estadual. Por esse motivo, a seguir, trataremos dessas duas avaliações e abordaremos o modo como elas foram constituídas.

2.5.1 Avaliação Nacional – a Prova Brasil

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Sistema Nacional do Ensino Básico (SAEB), é responsável pelas avaliações em larga escala no Brasil.

Conforme dados do INEP, o SAEB:

[...] tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

O Saeb é composto por três avaliações que estão apresentadas na figura a seguir:

Figura 1: Avaliações do Saeb



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Dentre as avaliações apresentadas na figura 1 – Aneb, Anresc/Prova Brasil e ANA –, é a Prova Brasil, como é comumente conhecida, que apresenta maior conexão com o tema desta pesquisa.

A Prova Brasil já sofreu algumas reformulações, dentre elas, em 1997, quando foram formuladas as matrizes de referência, conforme apresentado no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE/ PROVA BRASIL (2011):

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. 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 e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas (PROVA BRASIL, 2011 p.9-10).

No ano de 2001, essas matrizes de referência voltaram a sofrer modificações, graças à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foi necessário, assim, verificar se as matrizes estavam condizentes com o currículo que estava sendo proposto nos PCN.

A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e destinada, exclusivamente, aos estudantes da rede pública que cursam o 5º ano (final do Ensino Fundamental I) e 9º ano (final do Ensino Fundamental II), mas aplicada apenas nas turmas em que há mais de 20 alunos matriculados. Essa avaliação é realizada nas disciplinas de Língua Portuguesa – com foco na leitura – e Matemática – com foco na resolução de problemas.

Conforme o PDE/ PROVA BRASIL (2011, p.21), a prova de Língua Portuguesa requer dos estudantes a [...] “competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. Esse documento ressalta que o fato de a prova avaliar tão somente o conteúdo “leitura” não diminui a qualidade da avaliação, especialmente se levarmos em consideração o quanto a leitura é imprescindível para a aquisição de conhecimento também em outras áreas do saber e para o pleno exercício da cidadania.

A Prova Brasil do 9º ano é composta por 26 (vinte e seis) questões de Língua Portuguesa, que são organizadas a partir de 21 (vinte e um) descritores, distribuídos em seis tópicos, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Matriz de Referência do 9º ano da Prova Brasil

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.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou 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.
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 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.
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 relação 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 constroem 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 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da 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: Prova Brasil (2011, p.22)

Os resultados obtidos nessas avaliações têm demonstrado que boa parte dos alunos das escolas públicas vem apresentando um baixo desempenho. Certamente, esses resultados possibilitam ao professor de Língua Portuguesa diversas reflexões, dentre as quais a de que não é possível ignorar os dados que apontam o *déficit* na leitura e, baseados nisso, considerá-los em nossa prática pedagógica, para que a leitura seja vista como objeto de ensino. Vejamos, agora, a outra avaliação à qual nos referimos anteriormente, o Avaliando IDEPB.

2.5.2 Avaliação Estadual – o Avaliando IDEPB

O Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEE), estabeleceu, no ano de 2011, um Plano Estadual de Gestão, nomeado “Paraíba faz Educação”. Esse Plano foi formado por 33 projetos que visam à melhoria da educação no Estado. Para tanto, objetivam estreitar as relações entre a SEE, as Gerências Regionais da Educação (GRE) e as escolas. Dentre esses projetos, temos o Avaliando IDEPB.

O Avaliando IDEPB foi pensado pela SEE em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação situado na Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), instituição que, segundo dados do Avaliando IDEPB, no ano de 2012, já atendia a mais de 16 estados do país.

De acordo com os resultados da avaliação, as vantagens de se ter um sistema próprio de avaliação são:

[...] diagnóstico do efeito das políticas públicas implementadas; a utilização dos resultados; o monitoramento, a qualidade da educação ofertada e a promoção da equidade; e o estabelecimento de Padrões de Desempenho e metas educacionais (PARAÍBA, 2013, p.09).

Cabe ressaltar que compete ao CAEd/UFJF todo o processo de avaliação – desde o planejamento, elaboração, correção e divulgação dos resultados enviados individualmente para cada escola –, bem como a divulgação dos resultados via oficinas de treinamento realizadas para os professores das disciplinas requeridas pela avaliação, a fim de que haja a apropriação dos resultados do ano anterior e uma discussão sobre possíveis estratégias para reparar as maiores dificuldades encontradas.

No *site* dessa avaliação estadual, podemos encontrar as seguintes formas de visualização dos resultados anuais: Percentual de acerto por descritor; Proficiência Média – médias comparadas; Oficina de Apropriação de Resultado; Participação; Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho; Distribuição do percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho.

Conhecedores desses resultados, os gestores das escolas, os professores ou mesmo os alunos e suas famílias podem planejar intervenções. No que diz respeito às ações do professor, podemos pensar em intervenções pedagógicas, em elaboração de projetos, em focar nas maiores dificuldades que os alunos apresentaram e, com um bom planejamento, contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências que ainda não estão plenamente desenvolvidas.

De acordo com Paraíba (2014, p.13), a avaliação em larga escala tem a pretensão de conseguir “informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente”. Ou seja, ela precisa ser adicionada às informações que os gestores e professores já possuem de sua realidade escolar.

O Avaliando IDEPB considera as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Curso Normal. O intento é verificar até que ponto os alunos das turmas supracitadas já estão familiarizados com as habilidades que compõem a matriz de referência nas duas disciplinas mencionadas. As avaliações são aplicadas no segundo semestre de cada ano, desde 2012. Nesse instrumento, a avaliação se dá tomando por base uma Matriz de Referência, que se fundamenta em Competências e Habilidades esperadas em cada segmento avaliado, e não em conteúdos específicos. Vale ressaltar que ela não esgota, em si, todo o currículo necessário para o ensino.

Como mencionado anteriormente, o Tópico I – Práticas de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, nesta pesquisa, terá um destaque maior, tendo em vista que nos basearemos nele para selecionarmos as questões que constituirão a Sondagem Inicial e a Sondagem Final, das quais falaremos mais detalhadamente na metodologia.

No que tange aos descritores e ao item, consideramos importante dizer que comungamos do conceito apresentado por Paraíba (2014, p.14) entendendo que

estes “associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de item. E entende-se que o item diz respeito a uma questão utilizada nos testes de uma avaliação de larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade”.

Apresentamos na tabela 2 os descritores que compõem o Tópico I da referida matriz³:

Tabela 2 – Práticas de Leitura

Tópico I – Práticas de Leitura
D6 – Localizar informação explícita em um texto
D7 – Inferir informação em um texto
D8 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto
D9 – Identificar o tema central de um texto
D10 – Distinguir fato de opinião
D11 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos e não verbais

Fonte: (PARAÍBA, 2014, p.15)

Segundo PARAÍBA (2013), o Avaliando IDEPB estabelece um Intervalo na Escala de Proficiência em relação aos Padrões de Desempenho, quais são: abaixo do básico, básico, adequado, avançado. Na tabela a seguir, podemos verificar como foi o resultado da escola pesquisada, na disciplina de Língua Portuguesa, nesses três anos em que a avaliação foi aplicada.

Tabela 3 – Participação no Avaliando IDEPB

Ano	Média da escola pesquisada, referente às turmas do 9º ano	Nível
2012	192,1	Abaixo do básico
2013	226,0	Básico
2014	227,3	Básico

Fonte: (PARAÍBA, 2014, p.57)

A tabela 3 nos mostra os dados referentes à escola na qual a pesquisa ocorreu, apresentando os resultados de 2012, 2013 e 2014, nas turmas do 9º ano, com os índices da Proficiência média da escola e os indicadores dos padrões de

³ Para ter acesso a matriz completa, ver anexo C.

desempenho. Observando esses dados, constatamos que, em nenhum dos anos, os alunos da escola alcançaram um desempenho adequado.

Diante do exposto, cabe dizer que é necessário considerar que as habilidades requeridas e contabilizadas nos padrões apresentados não correspondem ao total de capacidades que um aluno pode e deve possuir. Precisamos ter ciência de que elas dizem respeito tão somente àquilo que se pode averiguar em uma Avaliação em Larga Escala e que se vale de uma atividade de múltipla escolha. Os dados fornecidos através de uma avaliação desse porte possibilitam um bom direcionamento para o professor, entretanto, não substituem o olhar do docente/pesquisador em sala de aula, pois é bem possível que dois alunos que atingiram o mesmo Padrão de Desempenho apresentem necessidades diferentes no processo de aprendizagem.

Em nosso próximo capítulo, falaremos sobre os percursos metodológicos pelos quais caminhamos neste trabalho.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesse segundo capítulo, discorreremos sobre os percursos metodológicos adotados em nosso trabalho, visando alcançarmos o objetivo geral, que é possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura. Inicialmente, apresentaremos nossa escolha pelo método de pesquisa-ação, em seguida, traremos as caracterizações do *Lócus* e dos sujeitos da pesquisa e, por fim, descreveremos a Proposta de Intervenção Pedagógica.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Escolhemos, para o desenvolvimento do nosso trabalho, o método da pesquisa-ação, tendo em vista que ele consiste em [...] “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Consideramos pertinente a opção pela pesquisa-ação, haja vista que, enquanto professora/pesquisadora, o nosso olhar volta-se para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

De acordo com Tripp (2005, p.445-446),

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Acreditamos que, dessa forma, enquanto docente, temos a oportunidade de intervir na prática, concomitantemente ao andamento da pesquisa. Verificamos assim, segundo Tripp (2005, p. 447) que a pesquisa-ação é

[...] principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

No que diz respeito à técnica utilizada, entendemos que a observação participante se apresenta como a mais adequada, uma vez que ela possibilita a

reflexão a partir da inserção do pesquisador e o permite ser participante do processo. Quanto à natureza da pesquisa, ela se configura como sendo qualitativa e quantitativa.

De acordo com Tripp (2005), a fase do planejamento se configura como o início do ciclo da pesquisa-ação. Uma vez que, em primeiro lugar, planejamos uma mudança na prática, bem como a forma como será avaliada a implementação; posteriormente, implementamos uma mudança na prática, investigando a produção dos dados encontrados; e, finalmente, avaliamos a mudança da prática e do processo de investigação-ação. Desse modo, finalizamos o ciclo que, por sua vez, será reproduzido novamente, e o que conseguimos, ao finalizar cada ciclo, servirá de ponto de partida para aprimorar o ciclo seguinte.

Em nosso trabalho, a fase de planejamento corresponde à formulação da avaliação de Sondagem Inicial, que foi organizada com textos e questões objetivas, com base nas edições já realizadas da Prova Brasil e do Avaliando IDEPB. A fase de Implementação diz respeito ao Plano de ação e à Avaliação corresponde a nossa Sondagem Final.

Notemos o que Tripp (2005) expõe acerca do papel da reflexão na pesquisa-ação:

O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005, p. 454).

Apesar de não estar especificada no ciclo da pesquisa-ação, a reflexão é essencial nesse método e ela deve perpassar todas as etapas. Evidenciamos que foi, desse modo, que ocorreu em nossa pesquisa. Consideramos que a reflexão esteve presente desde o início, quando estávamos investigando o que precisava de uma mudança na prática, transcorrendo pelas etapas de Planejamento, Implementação e Avaliação, isto é, Sondagem Inicial, Plano de Ação e Sondagem Final.

Em nosso próximo tópico caracterizaremos a escola em que foi realizada a nossa pesquisa.

3.2 CARACTERIZAÇÕES DO LÓCUS DA PESQUISA

A escola em que foi realizada a pesquisa faz parte da rede estadual de ensino da Paraíba e está situada no município de Santa Rita – PB, bairro de Tibiri II. Algo que merece destaque, nesse estabelecimento de ensino, é a ausência de espaços destinados à formação de leitores, como biblioteca e sala de leitura. O que há é uma pequena estante com alguns exemplares de livros, que, pela falta de um local adequado, fica na secretaria, não possibilitando, assim, um ambiente que favoreça as atividades leitoras.

A instituição não conta com o trabalho de uma equipe técnica, nem mesmo possui em seu quadro de funcionários uma coordenadora pedagógica, o que pode dificultar o desenvolvimento de projetos pedagógicos, pelo fato de não ter alguém que coordene esse processo. O único projeto que vem sendo executado, atualmente, é o Mais Educação⁴. As oficinas do Mais Educação, como são denominadas, são ministradas por “oficineiros”, que são profissionais contratados pelo programa e não possuem um vínculo direto com a escola. Esse projeto funciona no intervalo entre o turno da manhã e o da tarde, quatro dias por semana, com oficinas de Capoeira, Esporte, Matemática, Rádio e Letramento. Constatamos, através de diálogo com osicineiros, que estes não desenvolvem um trabalho em consonância com os conteúdos das disciplinas do ensino regular, o que poderia ser de grande valia, caso houvesse esse trabalho.

Essa escola atende, aproximadamente, setecentos alunos, distribuídos em dezoito turmas, que funcionam nos turnos: manhã (8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio), tarde (três anos do Ensino Médio) e noite (todos os anos do Ensino Médio). Cada turma funciona com uma média de 35 a 40 alunos. Quanto ao corpo docente, a maioria trabalha em outras escolas, com carga dupla ou tripla de trabalho. Todos os professores possuem curso superior e entre os docentes há 10 (dez) especialistas, 2 (dois) mestrandos, 3 (três) mestres e 1 (um) doutorando.

⁴ “O Programa Mais Educação, [...] constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital [...]”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em: 12 de março de 2015.

O interesse em realizar a pesquisa na escola citada ocorreu por ser o local de trabalho da pesquisadora, fato que possibilitou melhores condições para a realização tanto da investigação quanto do trabalho com a Proposta de Intervenção Pedagógica desenvolvida e que será detalhada mais adiante. A seguir, trataremos dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

3.3 CARACTERIZAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com a turma que cursa o 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, da escola referida. Essa turma é formada por 32 (trinta e dois) alunos, que são, em boa parte, provenientes de bairros próximos ou mesmo do próprio bairro no qual a escola está localizada. Esses sujeitos têm faixa etária entre 14 e 17 anos e pertencem, economicamente, a uma classe que possui baixo poder aquisitivo.

A turma foi selecionada pelo fato de a pesquisadora perceber, em sua prática de sala de aula, o baixo nível de proficiência em leitura dos alunos. Na maioria das vezes em que esses estudantes estavam diante das atividades diárias das aulas ou em dias de avaliação, sempre solicitavam ajuda para interpretar as questões, com a justificativa de que não sabiam o que estava sendo solicitado das questões e, geralmente, só conseguiam responder após receberem esclarecimentos do docente.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de intervir nesse quadro, uma vez que almejamos que alunos da série final do Ensino Fundamental sejam mais autônomos em suas práticas leitoras. Pois, somos cientes que essa autonomia leitora é necessária para a vida, sobretudo, para aqueles momentos em que estes alunos não poderão recorrer a esclarecimentos externos. Momento que ocorrerá, por exemplo, nas duas avaliações a que serão submetidos no corrente ano de 2015, a Prova Brasil e o Avaliando IDEPB.

Após a caracterização dos sujeitos da pesquisa, passemos à descrição das etapas que compuseram a Proposta de Intervenção Pedagógica.

3.4 DESCRIÇÕES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico, apresentaremos as três etapas que compuseram a Proposta de Intervenção pedagógica desta pesquisa: Sondagem Inicial, Plano de Ação e Sondagem Final.

3.4.1 Sondagem Inicial

Esta etapa foi pensada com base nas nossas observações diárias em sala de aula, de modo que pudemos perceber a existência de um *déficit* na compreensão leitora dos alunos. Após esse processo de observação, consideramos prudente desenvolver uma sondagem inicial, que contasse com todos os descritores do Tópico I - Práticas de Leitura, apresentado na Matriz de Referência Língua Portuguesa para o 9º ano do Avaliando IDEPB. Vale salientar que optamos por trabalhar com a Matriz do Avaliando IDEPB, visto que a mesma contempla todos os cinco descritores desse mesmo tópico na Prova Brasil, acrescentando, ainda um sexto, conforme citado anteriormente.

Assim, foi planejada e aplicada uma avaliação escrita, com o propósito de averiguar quais seriam os descritores que os alunos teriam mais dificuldade. Para isso, selecionamos textos com questões da Prova Brasil e do Avaliando IDEPB de anos anteriores. Escolhemos 3 (três) questões de cada descritor, totalizando 18 (dezoito) questões objetivas no instrumento utilizado nesta etapa. Fizemos quatro tipos de caderno de avaliação⁵ em cores diferentes (branco, amarelo, azul e verde) com as mesmas questões, mas dispostas em ordem diferentes.

Articulamos com a direção da escola o melhor dia e horário para aplicar o instrumento, de modo que os alunos pudessem ter tempo suficiente para realizar a avaliação. Ficou acertado que, excepcionalmente, no dia da aplicação, a turma do 9º ano teria as três primeiras aulas e, após o intervalo, em um período de 2 (duas) horas, seria realizada a aplicação. Salientamos que os alunos foram informados sobre a pesquisa, no que se refere aos objetivos, ao tempo mínimo para permanecer na sala, que foi de 1 (uma) hora e sobre a importância de ler, atentamente, as orientações contidas na primeira página do caderno de avaliação.

⁵ O caderno de questões da Sondagem Inicial encontra-se no Apêndice A.

No próximo capítulo, detalharemos um pouco mais essa etapa, o modo como chegamos aos resultados e discutiremos os acontecimentos desta avaliação. Após abordarmos a etapa da Sondagem Inicial, trataremos em nosso próximo tópico da etapa do Plano de Ação.

3.4.2 Plano de ação

O Plano de Ação consistiu no ensino das estratégias de leitura, voltado para o desenvolvimento das habilidades leitora dos alunos, sobretudo, acerca dos dois descritores que foram reconhecidos, a partir dos resultados da avaliação de Sondagem Inicial, como sendo de maior dificuldade por parte dos alunos. A descrição completa, do conjunto das atividades desenvolvidas nesta etapa, será explicitada em nosso próximo capítulo.

Inicialmente, pensávamos em destinar 5 (cinco) aulas para cada um dos dois descritores, porém concretizamos essa etapa com um conjunto de 16 (dezesesseis) aulas⁶, sendo 6 (seis) referentes ao descritor D7 – Inferir informação em um texto – e 10 (dez) aulas destinadas ao descritor D10 – Distinguir fato de uma opinião –.

Esse ajuste no número de aulas aconteceu como consequência da reflexão de nossa observação participante. Nesse contexto da prática em sala de aula, percebemos que, para concluirmos o que havíamos planejado, em relação ao descritor D7, precisaríamos de uma aula a mais. E quanto ao descritor D10, ocorreu que, após o término da sétima aula, constatamos que os alunos ainda estavam apresentando dúvidas e dificuldade para realizarem, individualmente, a distinção de fato e opinião. Devido a esse fato, compreendemos que precisaríamos ampliar nosso planejamento, a fim de contribuir com a aprendizagem desses discentes em relação ao descritor D10. Apresentaremos a seguir as atividades que realizamos em nosso Plano de Ação.

a) Trabalhando com o descritor (D7)⁷

O descritor D7 corresponde à habilidade de inferir informação em um texto. Para o ensino das estratégias de leitura voltadas para esse descritor, destinamos um

⁶ Cada aula tem a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos.

⁷ Todos os textos destinados ao trabalho com o descritor D7 encontram-se no Anexo A.

total de seis aulas, que foram dispostas em três momentos, os quais serão descritos, a seguir, juntamente com as atividades que constituíram essa etapa de ensino.

Primeiro momento – duas aulas intercaladas.

- Sondagem e diálogo sobre o conceito de Inferência, implícito e explícito;
- Ensino das estratégias e trabalho com o Poema – “Papo de Índio” de Chacal.

Segundo momento – duas aulas intercaladas.

- Ensino das estratégias e trabalho com os Textos – “Talita” de Tatiana Belinky; “Vaguidão Específica” de Millôr Fernandes;
- O trabalho com previsões do Vídeo – “Xadrez das Cores” e da Música – “Homem não Chora” de Frejat;

Terceiro momento – duas aulas seguidas.

- Retomada das estratégias e resolução de duas questões que foram utilizadas na Sondagem inicial.

Após apresentarmos o percurso do trabalho com o descritor D7, veremos como ocorreu com o descritor D10.

b) Trabalhando com o descritor (D10)⁸

O descritor D10 é destinado à habilidade de distinguir fato de uma opinião. Dedicamos seis momentos, totalizando dez aulas voltadas ao ensino das estratégias de leitura destinadas a esse descritor. Para tal, foram realizadas as atividades apresentadas abaixo:

⁸ Os textos voltados ao trabalho com o descritor D10 podem ser localizados no Anexo B.

Primeiro momento – duas aulas seguidas.

- Sondagem em relação ao que os alunos sabiam a respeito do próprio conceito de fato e de opinião;
- Construção conjunta do conceito de fato e opinião;
- Formulação de exemplos, visando distinguir os conceitos criados e levando em consideração o contexto de sala de aula;

Segundo momento – duas aulas intercaladas.

- Ensino das estratégias utilizando o texto – “As enchentes de minha Infância” de Rubem Braga.

Terceiro momento – uma aula.

- Retomada do conceito de fato e opinião; leitura e atividade de distinção entre fato e opinião na Notícia “Navegar é preciso”.

Quarto momento – duas aulas seguidas.

- Considerações sobre o texto jornalístico e Atividade individual sobre os textos – Notícias sobre Marjorie Estiano, Felipe Massa, Amy Winehouse e Poema “Sem casa” de Roseana Murray;

Quinto momento – duas aulas intercaladas.

- Atividade em grupo, utilizando entrevistas retiradas de revista “Nova Escola”.

Sexto momento – uma aula.

- Leitura e resolução de 2 (duas) questões que foram utilizadas na Sondagem inicial;

3.4.3 Sondagem Final

Nesta etapa, procedemos como na Sondagem Inicial, buscando junto à direção a melhor maneira para garantir o tempo suficiente para aplicação da avaliação, sem prejuízo aos alunos. Essa avaliação⁹ foi constituída por 10 (dez) questões objetivas, 5 (cinco) para cada um dos 2 (dois) descritores (D7 e D10).

Dentre as 5 (cinco) questões utilizadas em cada descritor, 1 (uma) já havia sido abordada na Sondagem Inicial. Nosso interesse em inserir a mesma questão nas duas sondagens se deu por nosso interesse em avaliarmos se na Sondagem Final houve avanço no percentual de acertos da questão em relação à Sondagem Inicial, objetivando verificar, se após a aplicação do plano de ação, os alunos mostraram ter tido mais eficiência na compreensão do texto.

Após a apresentação da metodologia desenvolvida neste trabalho, passaremos, então, ao detalhamento da nossa Proposta de Intervenção Pedagógica.

⁹ O caderno de questões da Sondagem Final encontra-se no Apêndice B.

4 RESSIGNIFICANDO A COMPREENSÃO LEITORA

Na condição de observadora participante, neste capítulo, descreveremos todas as etapas que constituíram a Proposta de Intervenção Pedagógica desta pesquisa, além de analisarmos os resultados a que chegamos.

Iniciaremos, detalhando e analisando como transcorreu a primeira etapa, denominada Sondagem Inicial. Em seguida, descreveremos a etapa do plano de ação. Prosseguiremos, trazendo a análise dos resultados da Sondagem Final. Por fim, discutiremos a repercussão do plano de ação, comparando o desempenho dos alunos entre a Sondagem Inicial e a Final.

4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1.1 Sondagem Inicial

Em nosso capítulo metodológico, descrevemos como foi elaborada esta avaliação, a quantidade de questões, entre outros dados importantes. Nessa ocasião, nos deteremos aos dados do momento da aplicação e dos resultados obtidos.

Para fins deste trabalho, precisamos fazer um recorte, de modo a termos condições de atender satisfatoriamente a proposta do nosso trabalho. Sendo assim, privilegiamos o Tópico I – Práticas de Leitura da Matriz de Referência do Avaliando IDEPB, justificando-se, uma vez que optamos por ele, por dois motivos específicos. Primeiro, por se tratar de um tópico composto por seis descritores, o que nos possibilitou uma abrangência maior na Sondagem Inicial. Sabemos que tanto o tópico I quanto o IV são formados por seis descritores, como pode ser constatado no Anexo C. Porém, optamos pelo tópico I pelo fato de ele abordar descritores que exigem as competências mais básicas e, desse modo, podemos constatar a partir dos resultados que, mesmo assim, os alunos ainda demonstraram ter bastante dificuldade.

Destacamos que o Tópico das Práticas de Leitura requer habilidades mais simples, tais como localizar informações explícitas. Além disso, vai apresentando outros descritores que exigem um pouco mais de proficiência do leitor, como inferir informações que não estão postos na superficialidade textual, identificar o tema do

texto, além de este tópico solicitar a distinção entre fato e opinião, descritor que exige um leitor mais experiente e capaz de diferenciar acontecimentos de interpretações. Durante a aplicação da avaliação de Sondagem Inicial, alguns alunos demonstraram surpresa em relação à quantidade de questões. Justificamos dizendo que não se tratava das provas bimestrais as quais eles estavam habituados e comentamos que essa avaliação tinha um estilo parecido com outras que são aplicadas ao final do 9º ano, como a Prova Brasil e Avaliando IDEPB a que serão submetidos este ano de 2015. Orientamos que eles fossem respondendo as questões, calmamente, e não focassem no total de questões.

Ressaltamos o fato de um aluno ter nos perguntado: “*Professora, o que é ‘apatia’?*”, palavra que aparecia em uma das alternativas de resposta à questão (D11-1); em seguida outro aluno interrogou: “*A senhora poderia me dizer o que significa ‘influenciar’?*”, termo presente no enunciado da questão (D7-3). Esses questionamentos aconteceram quase ao mesmo tempo. Sendo assim, respondemos para ambos que naquele momento não poderíamos esclarecer dúvidas, uma vez que eles deveriam realizar a avaliação com o conhecimento que tinham e caso explicássemos, provavelmente, alteraria o resultado da pesquisa.

Com base nos questionamentos que foram levantados pelos alunos, percebemos que a falta do entendimento do significado das palavras, ou seja, a falta do conhecimento prévio dos léxicos – Apatia e Influenciar – ocasionou um entrave na resolução das questões. Diante desse acontecimento, verificamos que a primeira tentativa do aluno é buscar superar esse percalço com o auxílio do docente. Notamos que eles sentem-se perdidos e é como se eles não conseguissem encontrar alternativa a não ser esperar que o professor se encarregue de lhes apresentar o entendimento do texto. Chegamos a essa conclusão, com base em nossa observação e, ainda, pelo que ouvimos de um dos alunos “*Ah e agora? Se a senhora não pode me dizer eu vou ter que chutar*”. Essa fala nos permite inferir que o discente nem cogita outra possibilidade para tentar responder, conscientemente, a questão. Além disso, cabe expormos que, durante o período da aplicação, outros alunos nos solicitaram alguns esclarecimentos em relação à prova ou mesmo ficavam nos perguntando se não iríamos explicar as questões. Infelizmente, isso é resultado de uma prática danosa que a escola, geralmente, adota.

Nessa etapa, contamos com a participação de 26 alunos. A avaliação aconteceu dentro do tempo proposto e tudo transcorreu tranquilamente. Após o

término da avaliação, prosseguimos com a correção dos gabaritos e chegamos aos resultados expostos na tabela a seguir:

Tabela 4 – Resultado da Avaliação de Sondagem Inicial

Descritores	Percentual de acertos	Percentual de erros
D6 - Localizar informação explícita em um texto.	63%	37%
D7 - Inferir informação em um texto	39%	61%
D8 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto	56%	44%
D9 - Identificar o tema central de um texto	50%	50%
D10 - Distinguir fato de uma opinião	35%	65%
D11 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	59%	41%
Total	50,3%	49,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A tabela acima nos apresenta o percentual de acertos e de erros dos alunos em cada descritor. Desse modo, podemos averiguar a real situação da competência leitora dos alunos no que concerne aos descritores analisados e constatamos que há uma margem muito tênue entre o percentual de acertos e de erros. Esse resultado, além de confirmar a nossa hipótese em relação ao déficit de leitura dos alunos, nos mostra o quanto é necessário que se invista no ensino da leitura.

Ressaltamos que temos ciência de que a necessidade dos alunos em relação à leitura é muito grande. Sendo assim, a partir do resultado que revelou os descritores D10 e D7, como sendo de maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos, passamos para etapa de ensino das estratégias, com o intento de que a intervenção nas aulas possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Vejamos, em nosso próximo tópico, como ocorreu o plano de ação.

3.1.2 Plano de Ação

Essa etapa foi composta por dezesseis (16) aulas voltadas para o ensino das estratégias de leitura em sala de aula. Ressaltamos que, para fins de análise, consideramos dezoito (18) alunos, como participantes dessa pesquisa, uma vez que selecionamos, apenas, os sujeitos que tiveram uma participação efetiva no decorrer das três etapas – Sondagem Inicial, Plano de Ação e Sondagem Final –, que compuseram a Proposta de Intervenção Pedagógica.

Apresentaremos, a seguir, como ocorreram às aulas. Iniciaremos descrevendo as aulas referentes aos dois descritores D7 e D10. Lembramos que todos os textos utilizados nesta etapa estão nos anexos A e B, como citado anteriormente.

a) Descritor D7 – Inferir informação em um texto

➤ Primeiro momento – 2 aulas intercaladas

O primeiro momento referente ao descritor D7 foi desenvolvido a partir de uma **Sondagem e diálogo sobre o conceito de Inferência, de implícito e explícito, do ensino das estratégias** e do trabalho com o **Texto – Poema “Papo de Índio” de Chacal**.

Inicialmente, perguntamos aos alunos como, geralmente, interpretavam quando estavam em algum local e uma pessoa ao lado falava algo como: “Está quente hoje, né?”, “Que horas são?” ou algo parecido. Eles foram logo dizendo que, provavelmente, a pessoa estava querendo “puxar” assunto. Em seguida, perguntamos: Como eles sabiam disso? E, de modo geral, responderam: “*tá, eu sei!*”, “*quando isso acontece, eu sempre acho que a pessoa tá querendo conversar*”. Dizemos que eles sabiam com base na experiência, porque, possivelmente, já deveriam ter passado, por isso, em algum momento. Salientamos que, muitas vezes, conseguimos perceber/entender a intenção da pessoa sem que ela diga explicitamente o que está pensando ou querendo.

Logo em seguida, fomos escrevendo no quadro as palavras: “explícito” e “implícito” e perguntando quem poderia dizer o significado delas. Como não responderam, prosseguimos explicando que, muitas vezes, entendemos a intenção

da pessoa sem que ela precise dizer abertamente o que deseja. Logo, explícito é algo que está exposto. E que o inverso disso é implícito, ou seja, apesar de existir, não é posto visivelmente no texto, pode ser interpretado, subtendido. Continuamos dizendo que, enquanto falantes da língua, isso nos é muito comum, pois, muitas vezes, sabemos o que nosso pai ou mãe quer nos dizer, ainda, que não deixem explícito. Explicamos que ocorre a mesma coisa nos textos escritos e, do mesmo modo, somos capazes de imaginar, supor, deduzir, levantar hipóteses. Ainda, comentamos que todas essas ações são inferências que podem ser feitas em relação ao texto.

Em seguida, anotamos na lousa o título do texto “Papo de índio”, instigando-os a dizer o que pensavam ao ler esse título. E deram respostas como: “*Acho que fala de um índio, bem gordo, que tem um papo enorme no pescoço*”, “*Deve ser uma conversa de índio*”, “*Eu acho que é uma história sobre um índio mentiroso, que só tem papo fiado*”. Enquanto anotávamos no quadro as respostas deles, fomos explicando que eles estavam realizando inferências, ou seja, com base no que conheciam sobre as palavras “papo” e “índio”, estavam imaginando sobre o que o texto falava.

Nesse sentido, fomos expondo que a inferência é um tipo de estratégia que nos ajuda no entendimento do texto e que ela pode ocorrer a partir do título do texto, ou mesmo, antes da leitura do texto propriamente dito, com base na estrutura do texto. Para deixar claro como fazemos inferência, a partir da estrutura, mostramos um texto impresso em folha de ofício sem título e perguntamos se sabiam que gênero era aquele. Logo responderam que se tratava de uma receita e que sabiam disso pela forma como o texto estava disposto na folha. Continuamos explicando que eles nem sequer haviam lido para verificar sobre o que se tratava aquele texto, mas que a estrutura já anunciava a que gênero pertencia. Continuamos explicando que também podemos fazer inferência depois que começamos a ler, com base nas pistas textuais que o autor deixa e que, para entendermos um texto, muitas vezes, precisamos ler as entrelinhas, o não dito, assim como percebemos o não dito nas falas. Na sequência, explicitamos que podemos fazer uso da antecipação, inferência e verificação, como estratégias eficazes na compreensão textual.

Em seguida, retomamos o título do texto “Papo de Índio” e conduzimos uma leitura dirigida e, ao longo da leitura, fomos verificando as inferências¹⁰ que haviam sido feitas, se correspondiam ou não ao texto.

Passemos ao nosso segundo momento dedicado ao trabalho com descritor D7.

➤ **Segundo momento – 2 aulas intercaladas.**

Como em nosso segundo momento as aulas eram intercaladas, trabalhamos na primeira aula com os textos **“Talita” de Tatiana Belinky** (Texto 2) e **“Vaguidão Específica” de Millôr Fernandes** (Texto 3) e na segunda o Vídeo “Xadrez das Cores” e **“Homem não Chora” de Frejat** (Texto 4).

Na primeira aula, antes de entregar os textos, colocamos o título do texto 2 em um lado do quadro e o do texto 3 no outro. Seguimos pedindo para que os alunos dissessem do que os textos tratariam. Na medida em que iam falando, fomos anotando na lousa. Só depois desse momento, entregamos a cópia e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa do primeiro texto e que eles fossem checando se as inferências que havíamos feito no início correspondiam com o que eles estavam lendo. Após alguns minutos, pedimos a um aluno que lesse o texto 2 e que todos tentassem responder a uma pergunta: O que a mania de Talita demonstrava sobre ela? Após a leitura, debatemos e fomos ouvindo as respostas sobre a pergunta que havíamos lançado.

Quanto ao texto 3, fomos lendo pausadamente – fazendo uso da leitura partilhada, apontada por Solé (1998), quando trata das estratégias durante a leitura –, parávamos vez ou outra para perguntar sobre o que o texto estava tratando e os alunos levantaram várias hipóteses, como: *“Eu acho que é uma conversa entre uma mãe e sua filha, que se chama Maria”*, *“Eu acho que não é filha dela, acho que trabalha na casa da mulher”*. Já outros alunos, depois de terem concluído a leitura, disseram que não entenderam nada. Retomamos o título e fomos conversando sobre o que seria “Vaguidão Específica” até chegarmos ao entendimento do texto.

Na segunda aula deste dia, iniciamos pedindo para que os alunos fizessem algumas inferências sobre qual seria a temática do vídeo que iríamos assistir,

¹⁰ Por uma questão didática, consideramos, neste trabalho as palavras “Inferência”, “Implícito” e “Antecipação” como sinônimas.

intitulado “Xadrez das Cores”. Logo em seguida, assistimos ao vídeo, depois debatemos e alguns alunos falaram se suas previsões tinham sido corretas ou não. Depois desse momento, orientamos que os alunos deveriam, em casa, proceder com o texto 4 da mesma forma como fizeram com o vídeo: inferir informações a respeito anotando no caderno, depois ler e verificar o que haviam escrito se fazia sentido ou não o que eles inferiram.

Observemos, a seguir, como ocorreu o nosso terceiro momento.

➤ **Terceiro momento – 2 aulas seguidas.**

Organizamos para o nosso último momento de trabalho em sala de aula com o descritor D7, a **Retomada das estratégias e resolução de 2 (duas) questões que foram utilizadas na Sondagem inicial**, começamos resolvendo duas questões e deixando a terceira para ser retomada na Sondagem Final. Primeiramente, buscamos rememorar com os alunos as estratégias e falamos, brevemente, o que tínhamos estudado nas aulas anteriores. Em seguida, distribuímos os textos e orientamos aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa e tentassem responder as questões propostas sobre o texto. Durante esse tempo, passamos olhando no caderno dos alunos o que eles haviam anotado em relação à música de Frejat; percebemos que boa parte dos que responderam as questões tinha seguido as orientações. Logo depois, fizemos coletivamente a correção das questões. Desse modo, completamos as 6 (seis) aulas dedicadas ao descritor (D7). Portanto, passaremos a descrição de como ocorreram às aulas destinadas ao trabalho com o descritor D10.

b) Descritor D10 – Distinguir fato de opinião

➤ **Primeiro momento – 2 aulas seguidas.**

Em nosso primeiro encontro para tratar do descritor D10, fizemos uma sondagem para verificar o que alunos conheciam desse descritor - D10, perguntando o que, no entendimento deles, seria uma opinião. Os alunos demoraram um pouco para o debate. Sendo assim, buscamos instigá-los a partir de exemplos. Pedimos a uma aluna que falasse algo sobre a blusa que estávamos

usando. Ela disse: “*é bonita*”. Agradecemos pelo elogio e pedimos para ela reformular a frase. A aluna falou: “*A blusa que a professora está usando é bonita*”. Em seguida, perguntamos aos alunos se a frase que tínhamos acabado de ouvir se tratava de uma opinião. Paulatinamente, foram participando e expondo o que pensavam, chegando à conclusão de que esse era um exemplo de opinião.

A partir desse momento, voltamos a perguntar o que era opinião. Eles começaram a dizer: “*opinião é o que a pessoa pensa sobre alguma coisa*”. Nesse momento, perguntamos se o que a gente pensa sobre alguma coisa é igual ao que outra pessoa pensa? Responderam “às vezes *sim e outras não*”. Finalizamos ressaltando que a opinião é uma forma de ver uma determinada coisa, muitas vezes, uma forma subjetiva, individual que temos sobre algo ou alguém.

Demos continuidade à aula escrevendo no quadro o conceito que fomos construindo acerca da noção de opinião, que ficou assim registrado: “Opinião é o modo como uma pessoa pensa sobre alguma coisa; podendo ser diferente dependendo do indivíduo, ou seja, a opinião é um jeito de ver um determinado assunto”.

Em seguida, repetimos a frase elaborada pela aluna: “*a blusa que a professora está usando é rosa*” e perguntamos aos alunos se se tratava de uma opinião. Alguns responderam que sim e outros que não. Então, indagamos se era uma opinião ou um fato. Imediatamente, eles disseram que se tratava de um fato, e, quando questionados sobre o motivo pelo qual consideravam um “fato”, responderam que todos estavam vendo que a cor da blusa era rosa. Convidamos os alunos para formularmos o conceito, só que, agora, sobre o que significa “fato”. Obtivemos, como resposta: “*Fato é uma coisa que pode ser constatada, verificada por mais de uma pessoa e pode ter acontecido ou estar ocorrendo*”. Depois que conseguimos chegar a esse conceito, copiamos no quadro e os alunos anotaram, em seus cadernos, esse conceito construído a partir da nossa interação.

Passamos, então, para a última atividade deste primeiro momento, que era a **Formulação de exemplos, visando distinguir os conceitos criados, levando em consideração o contexto de sala de aula**. Nesse sentido, fomos criando algumas frases a partir do contexto da sala de aula para que, coletivamente, os alunos pudessem entender melhor a distinção entre fato e opinião. Para iniciar, registramos no quadro seguinte frase: O aluno “x” tem sobre a sua cadeira um livro de Augusto dos Anjos. Na sequência, questionei-os se se tratava de um fato ou opinião emitida

por quem produziu a frase. Todos se viraram, olharam para o aluno citado na frase e responderam: “É fato, professora, porque estamos vendo”, então, perguntamos quem poderia dizer uma frase que expressasse uma opinião, e um aluno expôs: “A linguagem de Augusto dos Anjos é muito esquisita e complicada”. Em seguida, perguntamos se todos concordavam com o que o colega havia dito e logo outro aluno disse “*Concordo que é opinião, mas não concordo com o que ele falou sobre Augusto dos Anjos*”. Logo após, citamos mais exemplos e concluímos fazendo uma breve retomada sobre o que tínhamos visto na aula.

➤ **Segundo momento – 2 aulas intercaladas.**

O nosso segundo encontro foi dedicado ao início do ensino das estratégias de leitura. Destacamos que, mesmo embasados em teorias, buscamos apresentar os conceitos, subjacentes a elas, de um modo mais próximo possível da realidade dos alunos, com exemplos do cotidiano deles e, ainda, evitamos usar termos muito técnicos.

Em primeiro lugar, falamos sobre a importância de se ter sempre um objetivo para a leitura – ler por prazer, ler para encontrar uma informação precisa, dentre outros –, e explicamos que, ao agirmos assim, passamos a controlar o nosso processo de leitura, ou seja, passamos a verificar se estamos compreendendo ou não, no momento em que lemos.

Em seguida, discorremos um pouco sobre o que é conhecimento prévio, explicando que todos os leitores devem fazer uso desse conhecimento quando se encontram diante da necessidade de ler algo. Elaboramos esse momento fundamentado nas contribuições de Solé (1998) que afirma que o processo de construção de sentidos realizado pelo leitor depende das informações trazidas na superfície textual, porém não se limita a elas, uma vez que o conhecimento prévio é um elemento primordial para que a leitura se efetive.

Considerando a tarefa de procurar distinguir fato de opinião, julgamos adequado apresentar as estratégias, apresentados por Solé (1998), de “Ler para obter uma informação precisa”, “Ler para obter uma informação de caráter geral”, “Ler para verificar o que se compreendeu”. Após serem dadas as devidas explicações sobre esse assunto, entregamos aos alunos cópia do **texto 1 – “As enchentes de minha infância”**. Antes da leitura, questionamos os alunos a

respeito do título e perguntamos sobre o que, possivelmente, trataria o texto. Em seguida, indicamos que iríamos ler o texto visando encontrar as marcas de opinião. Realizamos primeiro uma leitura de apresentação do texto e depois fomos relendo e selecionando, ou mesmo, direcionando a leitura, buscando obter a informação que estávamos procurando.

Apesar de termos concluído a atividade, percebemos que os alunos apresentaram muitas dúvidas e bastante insegurança durante a atividade. Essas ocorrências na aula nos fazem lembrar Solé (1998, p.171): “[...] não devemos esquecer que a competência se cria, se constrói”. A autora aponta isso quando trata das situações da aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da competência é algo processual e como todo processo, pode acontecer de alguns desenvolverem mais rapidamente que outros. O importante é perceber que os alunos demonstram que já iniciaram o processo e, como todo aprendizado, leva-se um tempo para manusear com habilidade certos conhecimentos.

➤ **Terceiro momento – uma aula**

Neste momento, retomamos o conceito que havíamos construído, na primeira aula, sobre fato e opinião e sobre as estratégias de leitura. Percebemos, então, que estavam começando a distinguir melhor qual a distinção entre fato e opinião. Depois dessa retomada, copiamos no quadro o **texto 2 – “Navegar é preciso”**, que se refere a uma notícia curta. Em seguida, lemos e fomos identificando se aquele texto continha fatos e marcas de opinião. Consideramos que os alunos conseguiram realizar bem e sem grandes dificuldades.

➤ **Quarto momento – 2 aulas seguidas**

Nas aulas do quarto encontro, tratamos de explicitar algumas **considerações sobre o texto jornalístico**, bem como levamos uma cópia, para cada aluno, de quatro notícias e um poema, os textos foram: **notícias sobre Marjorie Estiano** (Texto 1), **Felipe Massa** (texto 2 e 3), **Amy Winehouse** (texto 4) e **Poema “Sem casa” de Roseana Murray** (texto 5).

Iniciamos expondo algumas características próprias do texto jornalístico e explicando que, por mais que o repórter busque ser objetivo e relatar os fatos,

muitas vezes as marcas de opinião podem ser percebidas no título, na seleção dos vocábulos utilizados, na ordem em que esses jornalistas escolhem expor fatos. Enfim, o intuito era explicar aos alunos que a opinião pode vir marcada de várias formas nos textos e que elas, também, não se restringem apenas aos gêneros jornalísticos. Ressaltamos a importância de os alunos sempre observarem os textos com cuidado, pois nem sempre a opinião está expressa de modo explícito, ocorrendo, muitas vezes, de a percebermos nas entrelinhas do texto.

Depois da entrega dos textos aos alunos, ressaltamos que eles deveriam lançar mão das estratégias de leitura que já havíamos estudado nas aulas anteriores e fizemos uma retomada oral delas. Na sequência, explicamos que, após a leitura do texto 1, eles deveriam identificar as opiniões contidas nele; em relação aos textos 2 e 3, percebessem o que havia de semelhanças e diferenças, em relação ao modo como os dados foram expostos; no texto 4, identificassem quais os fatos e opiniões presentes e, em relação ao texto 5, pedimos para eles identificarem qual o fato que continha nele.

Na orientação para a realização dessa atividade, esclarecemos que gostaríamos que ela fosse realizada individualmente. A intenção era proporcionar aos alunos um momento de leitura silenciosa, apontado por Solé (1998) como uma ocasião propícia para que o leitor ponha em prática o que aprendeu, faça previsões, testagens, erre, recapitule. Nosso intento era averiguar até que ponto eles estavam compreendendo o assunto, se tinham adquirido mais autonomia na realização de uma atividade individual.

Enquanto os alunos estavam fazendo a tarefa ficamos observando o modo como eles buscavam realizar a atividade e esclarecendo, individualmente, as dúvidas que iam surgindo. Com base em nossas observações concluímos que precisaríamos ampliar um pouco mais essa etapa, sendo assim, planejamos mais três aulas que serão descritas a seguir.

➤ **Quinto momento – 2 aulas intercaladas**

Após termos percebido, na aula anterior, que alguns alunos ainda demonstravam dificuldade em estabelecer a distinção entre fato e opinião, resolvemos continuar trabalhando com o mesmo descritor por mais três aulas. Nesse sentido, em nosso quinto momento, realizamos uma atividade em grupo. Para

tanto, distribuimos revistas “Nova Escola” e orientamos aos alunos para abrirem na seção de entrevistas e realizarem a leitura identificando quais eram os fatos e as opiniões presentes nos textos selecionados. Salientamos, ainda, aos alunos que eles deveriam fazer uso das estratégias de leitura que considerassem adequadas e que eles poderiam sublinhar ou usar um marcador de texto com cores distintas para facilitar quando fossem elencar quais os fatos e opiniões encontrados. Os discentes recortaram a entrevista, fizeram uma colagem em folhas de ofício e criaram uma lista com as opiniões e os fatos detectados.

➤ **Sexto momento – 1 aula**

Para nossa última aula sobre o descritor D10, selecionamos **duas questões (D10 – 1 e D10 – 2) que foram utilizadas na Sondagem Inicial**. Nossa pretensão foi trabalhar as três questões do descritor D10, aplicadas na Sondagem Inicial, duas delas em uma atividade realizada em sala de aula, neste sexto momento, e a terceira será aplicada na Sondagem Final.

Sendo assim, fizemos a leitura dos dois textos, em seguida fomos analisando cada uma das alternativas. Nessa atividade, observamos que os alunos estavam bem seguros quanto à resposta correta, no entanto, demonstraram mais facilidade em responder à questão D10 – 1. Já em relação ao segundo texto D10-2, apesar de ter gerado mais debate, eles conseguiram responder corretamente.

Concluimos este momento, buscando esclarecer as dúvidas ainda existentes, acerca da distinção entre fato e opinião; comunicamos que seria realizada uma nova avaliação nas próximas aulas, com base nos dois descritores trabalhados e aproveitamos para pedir a participação de todos. Ainda ressaltamos que esse momento, também, seria muito importante para eles, pois, com os resultados, saberiam se houve um avanço no aprendizado. Desse modo, totalizamos os dez (10) encontros dedicados ao descritor D10.

3.1.3 Sondagem Final

Nesta etapa, foi aplicada uma avaliação composta por dez (10) questões objetivas envolvendo os descritores D7 e D10.

Percebemos que os alunos tiveram uma boa aceitação em relação à avaliação, observamos que, na maioria do tempo, eles ficaram concentrados e dedicados a responder as questões. Participaram dessa avaliação vinte e dois (22) alunos. No entanto, só consideramos os dezoito (18) alunos, que estiveram presentes em todas as etapas da pesquisa, conforme explicado anteriormente.

A partir de agora, daremos início à tabulação dos dados da nossa pesquisa.

3.1.3.1 Análise das questões aplicadas na Sondagem Final

Passaremos às análises das questões que foram utilizadas na Sondagem Final, bem como apresentaremos os resultados obtidos nessa etapa.

a) Inferindo Informações no texto (D7)

Esse descritor visa avaliar a habilidade do estudante de “**inferir informação em um texto**”. Ou seja, o estudante deverá ser capaz de perceber uma informação que não está posta na linearidade textual. Ele pode chegar à inferência a partir de seu conhecimento prévio, da sua experiência de mundo, das pistas presentes no texto, a partir do título, etc.

A seguir, apresentamos a primeira questão relativa ao descritor D7:

Questão D7 – 1

Leia o texto abaixo e responda.



Toca o despertador e meu pai vem me chamar:
— Levanta, filho, levanta, tá na hora de acordar.

Uma coisa, no entanto, impede que eu me levante:
sentado nas minhas costas, há um enorme elefante.

Ele tem essa mania, todo dia vem aqui.

Senta em cima de mim, e começa a ler gibi.

O sono, que estava bom, fica ainda mais pesado.
Como eu posso levantar
Com o bichão aí sentado?

O meu pai não vê o bicho, deve estar ruim de vista.
Podia me deixar dormindo, enquanto ia ao oculista...

Espera um pouco, papai...
Não precisa ser agora.
daqui a cinco minutos o elefante vai embora!

Mas meu pai insiste tanto, que eu levanto, carrancudo.
Vou pra escola, que remédio,
Com o bicho nas costas e tudo!

THEBAS, Cláudio. Amigos do Peito. Editora Formato, 2008

O elefante sentado nas costas do menino representa

- A) a raiva do pai pela demora do filho de acordar.
- B) o bichinho de pelúcia do menino.
- C) a chateação do menino pelo elefante estar nas suas costas.
- D) o sono pesado e a vontade do menino de ficar na cama.

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>> Acesso em 14 março 2015

Para a resolução da questão D7-1, o aluno poderia ter iniciado a partir da leitura do não verbal, que é a imagem do elefante lendo em cima do menino deitado na cama dormindo, ou ainda, pelo título do texto “Sono Pesado”, haja vista que ele pode funcionar como uma comparação à imagem do elefante, que é um animal grande e pesado. Além disso, através do título, pode ser ativado o conhecimento prévio do aluno. O referido conhecimento é apresentado por Kleiman (2013) como algo que, acionado, traz à tona elementos que não estão expostos na superfície do texto, estão implícitos, porém fazem parte do repertório do sujeito e, acionados, permitem um melhor desempenho da compreensão leitora, sendo, por vezes, realmente fundamentais para que a compreensão se efetive.

Além disso, o aluno também poderia alcançar a inferência solicitada pelo comando da questão, através das pistas textuais que podem ser encontradas no momento da leitura. Ou, pelo próprio gênero do texto, que é um poema, uma vez que o aluno tenha ciência disso, ele saberá que a linguagem utilizada é figurada, portanto, ficará mais simples compreender que o elefante não estava literalmente sentado nas costas do menino e, desse modo, poderia alcançar a inferência que o comando da questão pede.

Vejam, na tabela a seguir, qual o resultado alcançado pelos alunos:

Tabela 5 – Resultados da questão D7 – 1

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Errado	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

De acordo com o disposto na tabela acima, na primeira questão, do grupo de dezoito (18) alunos, dezessete (17) deles marcaram a alternativa “D”, acertando a resposta. Sendo assim, obtivemos 94% de acertos nessa questão e, apenas, 6% de erros, fato que demonstra que a maioria dos alunos conseguiu alcançar a inferência solicitada na questão.

O único aluno que não respondeu de forma assertiva foi o A02, ele optou pela alternativa “C”. Podemos verificar que, ao marcar essa alternativa, o discente demonstra ter feito uma leitura superficial, ou seja, ele ficou tão preso ao que estava explícito que não chegou a fazer inferência. A sua escolha de resposta nos dá o entender que o sujeito acreditava que o elefante realmente estava nas costas do menino.

Vejam a segunda questão abordada na Sondagem Final:

Questão D7 – 2

A Galinha dos ovos de ouro

Uma pessoa tinha uma galinha que punha ovos de ouro. Credo que ela tinha dentro do ventre um monte de ouro, matou-a e viu que ela era igual às outras galinhas. Na esperança de encontrar toda a riqueza de uma só vez, ficou privada até de um pequeno ganho.

ESOPO. *Fábulas completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1998.

Essa história ensina que

- A) a esperança dá riqueza às pessoas.
- B) quem tudo quer tudo perde.
- C) devagar se vai longe.
- D) as galinhas colocam ovos de ouro.

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>> Acesso em 14 março 2015

Uma possibilidade para iniciar a leitura seria o aluno compreender que o texto pertence ao gênero fábula e, sendo assim, normalmente, apresenta um ensinamento. Com base nesse conhecimento e, tendo ciência do comando da questão, que pede ao aluno que assinale a alternativa correspondente ao ensinamento da história, o aluno poderia iniciar a leitura do texto objetivando encontrar a resposta para a questão, ou seja, poderia se valer da estratégia apontada por Solé (1998, p.99) de “ler para verificar o que se compreendeu”, pois esse tipo de estratégia contribui para que se leia com um propósito definido.

A resposta correta para essa questão é a letra B, “quem tudo quer tudo perde”, pois, com base na frase “Na esperança de encontrar toda a riqueza de uma só vez, ficou privada até de um pequeno ganho.”, fica implícito o ensinamento da fábula. Podemos perceber que foi por causa da ganância do dono da galinha que ele terminou ficando sem nada. O aluno também poderia fazer a inferência pensando que, caso o dono da galinha não a tivesse matado, ela poderia continuar fornecendo-lhe ovos de ouro, o que garantiria, em longo prazo, uma boa riqueza.

Observemos os dados da tabela abaixo:

Tabela 6 – Resultados da questão D7 – 2

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	X	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
	Errado	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Analisando a tabela, percebemos que a maioria dos alunos respondeu corretamente essa questão, correspondendo a 78%. Dentre os dezoito (18) participantes desse processo, quatro fizeram a opção pela alternativa C, incorreta, o que corresponde a 22% da turma.

Vejamos a próxima questão:

Questão D7 – 3

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.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado por que

- A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em: 29 maio 2014.

Essa questão, mais uma vez, solicita que o aluno consiga inferir uma informação que não foi dada explicitamente no texto, ou seja, ela exige que haja uma integração entre o explícito do texto com o conhecimento prévio do aluno ou as pressuposições que este possa fazer.

Como o próprio comando diz, o conto tem um enredo incomum e, por esse motivo, vai gerando no leitor uma expectativa que é quebrada no desenvolver da história. A partir daí, surge o questionamento sobre o motivo de o resultado não ter sido o esperado.

Podemos considerar que, caso o aluno iniciasse a leitura, tomando como referência apenas o título, provavelmente, ele não chegaria à resposta correta, tendo em vista que a frase “O homem que entrou pelo cano” possibilita, também, uma leitura mais figurada.

Ao lermos o texto, verificamos que o homem entrou pelo cano e passou dias morando por lá. Esse seria, então, um sentido mais literal. No entanto, outra leitura possível diz respeito a uma linguagem mais informal, que relaciona “entrar pelo cano” a “se dar mal”, a não se sair bem em alguma coisa, e, pelo contexto da

história, essa ambiguidade de sentido pode ser sustentada. Assim sendo, se considerarmos o trecho “[...] o cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou [...]”, permite que o aluno infira que o homem não estava satisfeito e tinha interesse em sair daquele lugar.

A questão solicita que o aluno escolha dentre as alternativas postas, qual delas revela porque o resultado não foi o esperado pelo leitor. Vejamos, a seguir, a quantidade de erros e acertos para essa questão:

Tabela 7 – Resultados da questão D7 – 3

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
	Errado	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Dentre os alunos que responderam a questão, 22% não chegaram a realizar a inferência, assinalando a alternativa D. É interessante destacar que essa questão foi abordada nas duas avaliações, Sondagem Inicial e Final, e, apresentando na Sondagem Inicial 39% de acerto, enquanto, na Sondagem Final, obteve 78% de acerto entre os alunos avaliados. Consideramos que houve um aumento significativo da compreensão leitora dos alunos, em relação a essa questão e, certamente, tenha sido resultado do plano de ação aplicado em sala de aula.

Questão D7 – 4



No texto acima é criticado um sério problema que acontece na política do Brasil. Que problema é esse?

- A) Os grandes investimentos feitos na saúde.
- B) A falta de segurança nos veículos marítimos.
- C) A falta de formalidade dos políticos.
- D) O desvio de verbas públicas.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf> Acesso 29 maio 2015

O texto apresentado acima é composto pela linguagem verbal e não verbal, desse modo, o aluno deveria realizar a leitura considerando esse aspecto. O primeiro quadro mostra dois homens afirmando que toda a verba arrecadada pelo novo imposto será destinada para a saúde. No entanto, o segundo quadro nos sugere que há um desvio de verbas realizado pelos mesmos políticos. Essa compreensão se torna possível através dos vocábulos “saúde” e “tim-tim”, uma vez que permitem dois sentidos. No primeiro quadro, saúde refere-se ao Ministério da Saúde e tim-tim por tim-tim, significa que todos os valores recebidos serão repassados. Já no segundo, os mesmos vocábulos adquirem um sentido negativo que indica a corrupção. Justificando, assim, a alternativa D como correta.

É importante dizer que esse novo sentido é construído a partir da imagem apresentada e, também, é resultado da ativação do conhecimento prévio do leitor. Segundo Kleimam (2011, p.29) “A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Tabela 8 – Resultados da questão D7 – 4

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Errado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Essa questão obteve um percentual de 100% de acerto, provavelmente, por se tratar de uma temática bastante conhecida e, atualmente, estar em evidência devido aos acontecimentos do cenário político.

Passemos a última questão abordada neste descritor.

Questão D7 – 5

Essa propaganda do dicionário Aurélio é bastante impactante na primeira leitura por nos fazer lembrar, de um ditado popular que diz se o dicionário “o pai dos burros”. No entanto, o que está implícito na mensagem é outro ditado popular, percebido quando se reler o texto.



A ideia que esse texto quer que se perceba é:

- A) O dicionário é muito bom.
- B) É bom porque tira a burrice.
- C) É bom porque é leve, fácil de carregar.
- D) Toda pessoa “burra” tem que consultar esse dicionário.

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>> Acesso em 14 março 2015

Essa questão solicita que o aluno seja capaz de inferir a partir do conhecimento que se tem sobre o ditado popular “Bom pra burro”, que, nesse contexto, significa que o dicionário é muito bom, o que corresponde à alternativa “A”. Porém, o que pode confundir o aluno é o conhecimento prévio de outro ditado – O dicionário é o pai dos burros.

Tabela 9 – Resultados da questão D7 – 5

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Errado	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Nessa questão apenas três alunos não assinalaram a alternativa correta, nesse caso, a letra A. Sendo que dois deles optaram pela letra “D” e um pela “B”. Vale ressaltar que, possivelmente, todos os alunos tenham feito uso do conhecimento prévio. Muito embora os três que não acertaram a questão, tenham acionado um conhecimento que não era condizente com o que foi solicitado. Entendemos que fizeram uma leitura que o dicionário é direcionado às pessoas burras, ou ainda, que ele tire a burrice das pessoas.

Agora, passaremos as questões destinadas ao descritor D10.

b) Distinguir fato de opinião (D10)

A questão, a seguir pertence ao descritor D10 e foi apresentada nas duas sondagens.

Questão D10 – 1

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

A frase que contém uma opinião é

- A) "cobre mais da metade do território brasileiro".
- B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta"
- C) "... maior floresta tropical do mundo".
- D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas".

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em 29 maio 2014

Para responder essa questão, o aluno deve ser capaz de identificar qual é a opinião expressa pelo autor e distingui-la dos fatos que são apresentados no texto. Um modo possível para se distinguir fato e opinião é perceber que o primeiro pode ser comprovado mediante dados, já a segunda se caracteriza por ter um tom subjetivo e pessoal do autor sobre determinado assunto ou tema.

Na questão em tela, o aluno deveria perceber que a letra B, “não cansa de admirar as belezas da maior floresta”, simboliza o ponto de vista do autor, isto é, nessa opção, percebemos que é expressa a opinião dele, uma vez que poderia existir outro sujeito que não corroborasse com a opinião expressa anteriormente. As alternativas A, C e D correspondem a fatos que foram expostos ao longo do texto.

Verifiquemos os resultados referentes a essa questão:

Tabela 10 – Resultados da questão D10 – 1

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X
	Errado	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Verificamos que quinze (15) alunos responderam corretamente a essa questão, assinalando a letra B. Considerando que na sondagem inicial essa questão obteve 39% de acerto e na final 83%, constatamos que tivemos um crescimento de 44%, fato muito significativo para nós.

Observemos a questão a seguir:

Questão D10 – 2

Essa imagem foi criada para representar a opinião pública.



Fica claro que a opinião do artista é de que a opinião pública é:

- A) Autêntica.
- B) Manipulada.
- C) Difícil.
- D) Razoável.

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>> Acesso em 14 março 2015

Essa questão solicita que o aluno faça uma leitura do texto não verbal e, a partir disso, interprete qual a opinião do artista sobre a opinião pública. Para isso, o aluno deve partir do seu conhecimento prévio, do que vem a ser a imagem apresentada, neste caso, uma marionete. É importante considerar que, uma vez acionado o conceito, ou conhecimento prévio, de que marionete é um boneco ou objeto que é manejado por pessoas que ficam escondidas, geralmente, por trás de um palco, seria possível ao aluno concluir que a alternativa correta é a letra B, “Manipulada”.

Vejamos as respostas dadas pelos alunos na tabela a seguir:

Tabela 11 – Resultados da questão D10 – 2

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Errado	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Nessa questão tivemos 94% de acerto. Em nosso entendimento, acreditamos que os alunos chegaram à compreensão da questão a partir do conhecimento do que vem a ser uma Marionete.

Questão D10 – 3

Leia o texto para responder a questão abaixo:

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*.

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”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf> Acesso 29 maio 2014

Essa questão solicita que o aluno possa identificar qual a opinião do autor, para tanto eles precisarão fazer a distinção entre os fatos expostos. A alternativa correta, nesse caso, é a letra C, uma vez que ela expressa o modo subjetivo de como o autor expõe o seu pensamento.

Tabela 12 – Resultados da questão D10 – 3

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
	Errado	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Verificamos que apenas dois alunos não fizeram a distinção correta entre os fatos e a opinião apresentada. Passemos para a próxima questão.

Questão D10 – 4

Futilidade pública

Espantei-me ao abrir o jornal [6/10]. (...) trouxe uma lição de consumismo, sobre roupas para usar em eventos únicos. É difícil de acreditar que, em meio a tantas mudanças e polêmicas, esse foi considerado o assunto mais importante a ser tratado.

Acho que vale lembrar que vivemos num país onde, apesar de o voto ser obrigatório, as pessoas são muito pouco politizadas. Temos de mudar isso, começando por nós mesmos; os jovens. O papel irrefutável que a mídia tem é evidenciar isso, mostrar o quão importante é o envolvimento na vida pública. – [...]

NOGUEIRA, Lílian. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 out. 2008. Fragmento.

No texto, em relação ao fato de os jovens não se envolverem na vida pública há uma opinião em:

- A) "... as pessoas são muito pouco politizadas."
- B) "... sobre roupas para usar em eventos..."
- C) "... apesar de o voto ser obrigatório,..."
- D) "Espantei-me ao abrir o jornal..."

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D14-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>> Acesso em: 14 março 2015

O texto "Futilidade pública", presente na questão D10 – 4, pertence à esfera jornalística e, normalmente, espera-se que esse tipo de texto seja objetivo, preze pela imparcialidade e mostre os fatos como verdadeiramente são. Entretanto, sabemos que, muitas vezes, não acontece bem assim, haja vista que,

frequentemente, encontramos uma opinião sendo apresentada entre os fatos, como podemos verificar no referido texto.

No que tange ao comando da questão, solicita-se que o aluno consiga diferenciar fato de opinião e faça essa distinção ao reconhecer, entre as alternativas dadas. Para esta questão, temos a alternativa A, “... as pessoas são muito pouco politizadas.”, como correta. O aluno que optou por esta alternativa demonstra que foi capaz de reconhecer que ela corresponde ao modo pessoal de se observar um fato.

Tabela 13 – Resultados da questão D10 – 4

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	X	-	-
	Errado	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X	X

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Podemos verificar, na tabela acima, que, dentre os alunos participantes da pesquisa, sete deles não conseguiram distinguir a opinião entre as alternativas, enquanto, onze (11) demonstraram ter alcançado esse entendimento, optando pela letra A. Dentre as cinco questões avaliadas, essa foi a que demonstrou ser a que os alunos apresentaram maior dificuldade.

Questão D10 – 5

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Os livros e suas vozes

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997

O trecho em que se identifica a opinião da autora é

A) “Sempre gostei muito de livros...”.

B) “(...) além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)”.

C) “(...) achei que era um livro maravilhoso, (...)”.

D) “quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros (...)”.

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D14-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>> Acesso em: 14 março 2015

Essa questão requer que o aluno aponte, entre as alternativas, aquela que corresponde à opinião da autora, nesse caso a letra “C”. Acreditamos que, caso o aluno observasse atentamente, poderia chegar à resposta a partir do termo “achei”, que nos sugere que, possivelmente, não se trata de fato.

Tabela 14 – Resultados da questão D10 – 5

ALUNOS		A 01	A 02	A 03	A 04	A 05	A 06	A 07	A 08	A 09	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18
Gabarito	Certo	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
	Errado	X	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-

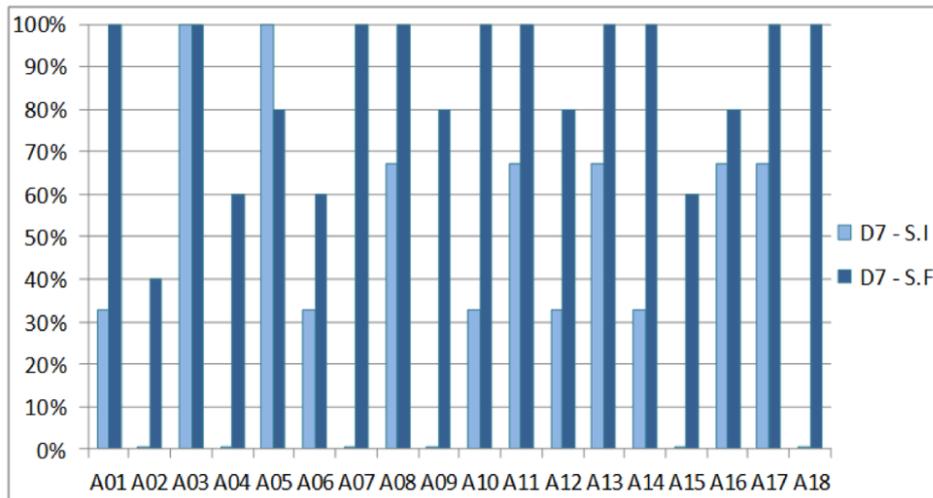
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Nessa questão, doze (12) alunos conseguiram perceber, corretamente, que a opinião da autora estava expressa na alternativa “C”. E seis deles ficaram divididos entre as letras “A” e “D”.

4.2 REFLEXÕES ACERCA DA SONDAGEM INICIAL E FINAL

Neste tópico, apresentaremos em gráficos os resultados da nossa pesquisa, a fim de que possamos visualizar melhor o desempenho dos alunos participantes. Observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Resultados do descritor D7 por aluno

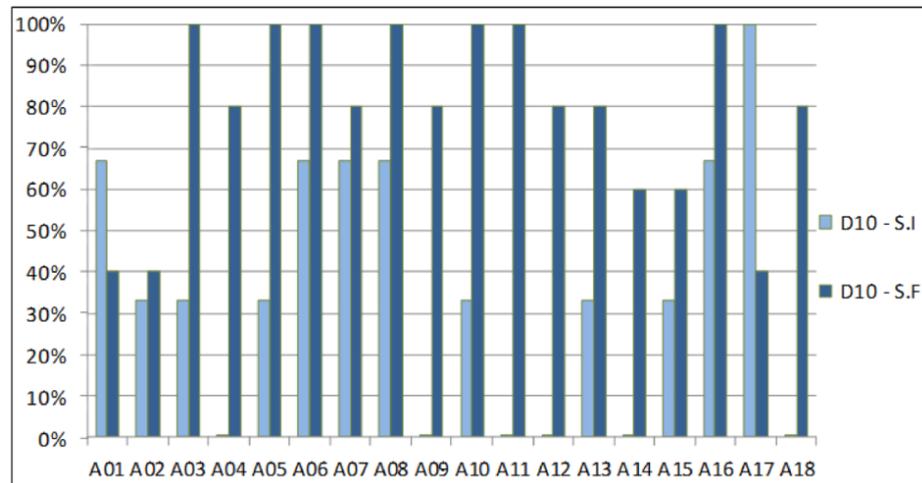


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

O gráfico 1 mostra os resultados obtidos pelos alunos, nas duas sondagens, em relação ao descritor D7 – Inferir informação em um texto. Desse modo, podemos constatar que a maioria dos alunos participantes do processo apresentou progresso notável. Apenas A05 revela uma queda de aproveitamento, uma vez que, na sondagem inicial, ele teve um aproveitamento de 100% e, na sondagem final, de 80%. Vale ressaltar, no entanto, que a sondagem inicial foi formada por três (3) questões relacionadas ao descritor D7, de um conjunto de 18 questões, e a sondagem final foi formada por cinco (5) questões do descritor D7 de um total de 10 questões.

Em relação aos alunos A02, A04, A07, A09, A15 e A18, observamos que, na sondagem inicial, não conseguiram realizar inferência em nenhuma das questões. Porém, obtiveram, respectivamente, um avanço de, 40%, 60%, 100%, 60% e 100% em suas habilidades de inferir informação e, conseqüentemente, na competência leitora.

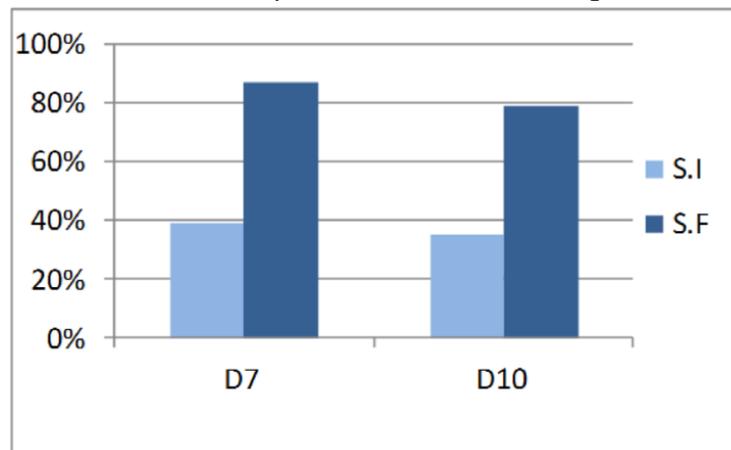
Gráfico 2 – Resultados do descritor D10 por aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Com base no gráfico 2, verificamos que, em relação ao descritor D10 – Distinguir fato de opinião, os sujeitos envolvidos na pesquisa, em sua grande maioria, apresentaram um avanço. Percebemos, ainda, que alguns alunos como, por exemplo, (A04, A09, A11, A12, A14 e A18) saíram de um percentual de 0% na Sondagem Inicial e alcançaram 100% na Sondagem Final.

Gráfico 3 – Resultado comparativo entre as Sondagens Inicial e Final



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

O gráfico 3 corresponde ao comparativo das questões que foram apresentadas nas duas sondagens. Os descritores D7 e D10 apresentaram, respectivamente, um acerto de 39% e 35% na Sondagem Inicial. Ao passo que, na Sondagem Final, esse percentual alcançou 87% e 79%. Certamente, esses dados nos mostram que o plano de ação, visando ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura, promoveu uma melhoria na compreensão leitora dos alunos.

Sendo assim, podemos verificar que houve um avanço significativo em relação aos dois descritores avaliados, o que nos levar a crer na real necessidade de adotarmos a leitura como conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura.

Em nosso próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais relacionadas ao desenvolvimento do nosso trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, descrevemos e quantificamos atividades de leitura que tinham como objetivo possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Santa Rita, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura. Para tanto, fundamentamo-nos, principalmente, em Kleiman (2011, 2013), Solé (1998) e Leffa (1996), autores que abordam os aspectos cognitivos, as estratégias e o processo de metacognição da leitura, bem como adotamos o Tópico I – Procedimentos de Leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Avaliando IDEPB que nos permitiu o trabalho com os seus descritores D7 – Inferir informação em um texto e D10 – Distinguir fato de opinião. Dessa forma, as referências seguidas como parâmetro para o nosso trabalho consentiram que desenvolvêssemos uma Proposta de Intervenção Pedagógica, condizente com os objetivos específicos da nossa pesquisa.

Reconhecemos, neste trabalho, que a atividade de leitura é um contínuo exercício de construção de significado; que o ato de ler acontece por meio de um processo de interação entre leitor, texto e autor, e considerando, claro, as condições de produção do texto, o contexto social, histórico e ideológico; que o professor pode ser um importante mediador entre o texto e o aluno; que o leitor precisa assumir uma postura ativa, sendo capaz de controlar, planejar, definir e redefinir estratégias; que a proficiência leitora é adquirida, progressivamente, através do contato com o texto e por meio do trabalho com as estratégias metacognitivas da leitura.

Ao reconhecermos que ler é construir sentido, não queremos dizer que o texto, propriamente dito, não tenha significação. O que desejamos é afirmar que o significado de um texto é construído a partir da interação do leitor com o texto. Desse modo, diferentes sujeitos podem atribuir diferentes sentidos a um mesmo texto, haja vista que a construção de sentido ocorre a partir dos conhecimentos prévios do leitor, dos objetivos que devem permear a leitura, das inferências que podem ser realizadas, enfim, das estratégias que podem ser utilizadas. Como afirma Kleiman (2013, p. 71) “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto”.

Consideramos que o ensino da leitura é uma tarefa complexa e que requer dedicação e participação ativa, tanto do docente quanto dos alunos. Sendo assim,

todo esforço se materializa em aprendizado, em construção de conhecimento. Salientamos que cabe ao professor o papel de ser um profissional atento às situações que lhe são apresentadas. Como afirma Antunes (2003, p.108), o docente deve ser “alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Sendo assim, ele guiará o seu fazer pedagógico e não se deixará ser conduzido por conceitos prontos e descontextualizados que, em alguns casos, permeiam as aulas de Língua Portuguesa.

Ao longo da pesquisa, buscamos apresentar e refletir sobre a importância do trabalho, em sala de aula, com as estratégias de leitura para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e, ao final, nós vislumbramos o quanto o ensino que privilegia essas estratégias de leitura contribui para a competência dos discentes, tornando-os mais proficientes no ato de ler.

Além disso, avaliamos a competência leitora dos alunos, referente aos seis descritores que constituem o Tópico I – Práticas de Leitura do Avaliando IDEPB, por meio da Avaliação de Sondagem Inicial. Como resultado dessa sondagem, aferimos que, em relação aos descritores D6, D7, D8, D9, D10 e D11, obtivemos um percentual de acertos de, respectivamente, 63%, 39%, 56%, 50%, 35% e 59%. Desse modo, verificamos que os sujeitos da pesquisa demonstraram ter menos habilidade com os descritores D7 (39%) – Inferir informação em um texto e D10 (35%) – Distinguir fato de opinião. Tal fato nos levou a selecionar textos e organizar um conjunto de 16 (dezesesseis) aulas. Essa etapa foi nomeada como plano de ação.

Quanto à aplicação do plano de ação que privilegiou as estratégias metacognitivas de leitura, de modo que possibilitasse um melhor desempenho dos alunos em relação aos descritores D7 e D10, observamos o quanto nosso planejamento inicial precisa ser flexível, de modo que possa ir se adequando, quando necessário. Foi o que ocorreu conosco nessa etapa, quando percebemos que precisaríamos ampliar a quantidade de aulas, em face da dificuldade de alguns alunos em desenvolver a habilidade referente aos descritores trabalhados. Por isso, como apresenta Tripp (2005), há a necessidade de o pesquisador/docente observar, cuidadosamente, o processo e refletir sobre ele em todas as etapas.

Por fim, avaliamos a competência leitora dos alunos, depois da aplicação do plano de ação. Essa etapa se deu através da Avaliação de Sondagem Final e, desse modo, podemos averiguar que os alunos tiveram um avanço. Utilizamos nessa avaliação uma questão, para cada descritor, que também fora usada na Sondagem

Inicial e constatamos que, no primeiro momento, os alunos alcançaram 39 % de acerto nos dois descritores, enquanto no segundo momento, atingiram 78% de acerto para o descritor D7 e 83% no descritor D10.

Ao finalizar nossa pesquisa, constatamos que houve um avanço nos alunos em relação à competência leitora dos descritores trabalhados. Dessa maneira, compreendemos que a melhoria tenha ocorrido por meio da execução do plano de ação, isto é, do ensino das estratégias metacognitivas da leitura. Além disso, comungamos com Leffa (1996, p.47) quando assegura que “[...] a metacognição é um aspecto importante não só para a leitura, mas também para a aprendizagem em geral”. Sendo assim, esperamos que esse aprendizado, verdadeiramente, tenha sido efetivado nos discentes. No entanto, somos cientes de que há um longo caminho a ser percorrido, pois almejamos um desenvolvimento cada vez mais pleno das habilidades e competências leitoras dos estudantes do Ensino Fundamental. Entretanto, alegramo-nos em ter dado a nossa parcela de contribuição aos sujeitos participantes desta pesquisa.

Concluindo, é importante destacarmos que este trabalho provocou grandes aprendizados em todos os participantes, professor e alunos. Asseguramos, ainda, que foi muito enriquecedor para nós, tanto na função de docente quanto no papel de pesquisador. E, desejamos que ele possa instigar a reflexão de professores, sobretudo, de Língua Portuguesa, de que a implantação em sala de aula de um trabalho voltado para o ensino das estratégias de leitura contribui para o desenvolvimento das habilidades e a ampliação da competência leitora dos alunos, desde que esse trabalho aconteça a partir de uma fundamentação teórica consistente e de um sério planejamento das ações.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. A leitura: de olho nas suas funções. In: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.185-206.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Leitura: perspectivas teóricas. In: ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. p. 1-21. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leitura_interpretacao_e_producao_de_textos/Le_PT_A10_J_1_.pdf Acesso em: 05 Jul. 2014.
- BARCELOS, Cleusa Moreira Dos Anjos. **Leitura de textos escritos: prática e desenvolvimento da compreensão leitora**. 2008. 164 f. Dissertação (mestrado-educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=161 Acesso em: 20 Abr. 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 05 Abr. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 05 Abr. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 05 Abr. 2014.
- CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO, 9º ANO. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/destaques/cadernosDeApoio/caderno9Ano.pdf> Acesso em: 14 março 2015
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 47, 2006. p.11-21.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 3, 1986.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em 22 jul 2014.

JUCHUM, Maristela. **Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil**. 2009. 102 f. Dissertação (mestrado-lettras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/667/1/Maristela.pdf>> Acesso em: 10 Maio 2014.

MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 8ª SÉRIE COMENTÁRIOS SOBRE OS TÓPICOS E DESCRITORES EXEMPLOS DE ITENS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf> Acesso 29 maio 2014

MODELO TESTE PROVA BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em 29 maio 2014

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 13-22, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, 15, Pontes Editores, 2013.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, 4, Pontes Editores, 2011.

LEFFA, Vilson J. Metacognição. In: **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996 (Coleção Ensaios, 7). p.45-65.

PARÁIBA. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 42-51, 2012.

_____. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 1-82, 2013.

_____. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 1-58, 2014.

PAULIUKONIS, M.A. Texto e Contexto. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R.. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2, 2011. p. 239-258.

PDE: **PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES**. BRASÍLIA: MEC, SEB; INEP. 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf > Acesso em: 29 maio 2014.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **AÇÃO DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM. REFORÇO ESCOLAR. CADERNO 4. ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. RECIFE**. Disponível em : <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Caderno4Reforco_Escolar_Lingua_Portuguesa_EF.pdf > Acesso em: 14 março 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, M. E. V.; PEREIRA, Regina C. M.. Noções de leitura e sua relação com o ensino. In: Ana Cristina de S. Aldrigue e Evangelina Maria de B. Faria. (Org.). **Linguagens, usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1, 2007. p. 69-83.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. Discursos sobre a leitura e o leitor: a contradição que ensina. **Revista Letras**. Curitiba: UFPR, 89, 81-98, 2014.

SUPORTE PEDAGÓGICO – PROJETO DE LEITURA, 2003. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/apostilas/portugues/proj_leitura.pdf> Acesso em: 14 março 2015

TRIPP, David. Pesquisas ação: Uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v 31, n.3, 2005. p. 443-466.

ANEXO A

TEXTOS UTILIZADOS NAS AULAS DO DESCRITOR 7.

Texto 1

Papo de índio – Chacal

Veiu uns ômi di saia preta
 cheiu di caixinha e pó branco
 qui eles disserum qui chamava açucrí
 aí eles falarum e nós fechamu a cara
 depois eles arrepitirum e nós fechamu o corpo
 aí eles insistirum e nós comemu eles.

Disponível em:

<http://sites.editorasaraiva.com.br/portalportugues/Upload/file/Leitura%20e%20interpretacao/gramatic_a_9_concordancia_verbal_e_nominal.pdf> Acesso em 14 março 2015

Texto 2

Talita - Tatiana Belinky

Talita tinha mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era dona Teresa, a poltrona era vó Gordona, o armário era o doutor Mário. A escada era dona Ada, a escrivaninha era tia Sinhazinha, a lavadora era prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam se ouvir conversas tipo como esta:

___ Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da tia Sinhazinha?

___ É pra já, papai. Espere sentado na vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

___ Que amolação, prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

___ Ainda bem que tem roupa limpa dentro do doutor Mário, né, mamãe?

E todos riam.

PARAÍBA. **Avaliando IDEPB 2013**. Revista Pedagógica 9º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

Texto 3**Vaguidão Específica**

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

FERNANDES, Millôr . La Insignia. Brasil, fevereiro de 2005. Disponível em:
 <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/destaques/cadernosDeApoio/caderno9Ano.pdf>>
 Acesso em: 14 março 2015

Texto 4**Música de Frejat – Homem não chora**

Homem não chora nem por dor, nem por amor
 E antes que eu me esqueça
 Nunca me passou pela cabeça lhe pedir perdão
 E só porque eu estou aqui, ajoelhado no chão
 Com o coração na mão
 Não quer dizer que tudo mudou

Que o tempo parou, que você ganhou

Meu rosto vermelho e molhado

É só dos olhos pra fora

Todo mundo sabe que homem não chora

Esse meu rosto vermelho e molhado

É só dos olhos pra fora

Todo mundo sabe que homem não chora

Homem não chora nem por ter, nem por perder

Lágrimas são água

Caem do meu queixo e secam sem tocar o chão

E só porque você me viu cair em contradição

Dormindo em sua mão

Não vai fazer a chuva passar

O mundo ficar no mesmo lugar

Meu rosto vermelho e molhado

É só dos olhos pra fora

Todo mundo sabe que homem não chora

Esse meu rosto vermelho e molhado

É só dos olhos pra fora

Todo mundo sabe que homem não chora.

Disponível em:
<<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/destaques/cadernosDeApoio/caderno9Ano.pdf>>
Acesso em: 14 março 2015

ANEXO B

TEXTOS UTILIZADOS NAS AULAS DO DESCRITOR 10

Texto 1

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 à 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: Ed. Do Autor, 1962.p.157 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf> Acesso 29 maio 2014

Texto 2

NAVEGAR É PRECISO

O velejador, economista e empresário Vilfredo Schürmann lançou o livro Navegando como Sucesso na praça central do Shopping Mueller, em Joinville, e na praça central do Shopping Neumarkt, em Blumenau. Ótimo contador de histórias,

apresentou reflexões sobre o sentido de palavras como sucesso, família, trabalho em equipe, sonho e disciplina.

Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Caderno4Reforco_Escolar_Lingua_Portuguesa_EF.pdf> Acesso em: 14 março 2015.

Texto 3

Nascida em Curitiba, em 1982. Marjorie Estiano se mudou para São Paulo aos 18 anos, onde se profissionalizou como atriz e cantora. Já no Rio de Janeiro, estreou na tevê em 2003, em *Malhação*, e desde então esteve em varias novelas [...]

Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Caderno4Reforco_Escolar_Lingua_Portuguesa_EF.pdf> Acesso em: 14 março 2015.

Texto 4

Massa diz que realizou um sonho ao ser pole em Interlagos

Quinto brasileiro a conquistar uma pole no GP do Brasil de Fórmula 1 – repetindo Emerson Fittipaldi, Nelson Piquet, Ayrton Senna e Rubens Barrichello -, Felipe Massa afirmou neste sábado que realizou um sonho em sua carreira ao garantir a primeira posição do grid de largada da corrida em Interlagos e ouvir o seu nome ser gritado pelo público que lotou o autódromo.

Milton Pazzi Jr.
Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Caderno4Reforco_Escolar_Lingua_Portuguesa_EF.pdf> Acesso em: 14 março 2015.

Texto 5

Felipe Massa crava a pole position do Grande Prêmio do Brasil

O brasileiro Felipe Massa confirmou o favoritismo e conquistou a pole position do Grande Prêmio do Brasil, última etapa da temporada 2006 da Fórmula 1. Forte desde os treinos livres da sexta-feira, ele assumiu a primeira posição com o tempo de 1min10s842.

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Caderno4Reforco_Escolar_Lingua_Portuguesa_EF.pdf Acesso em: 14 março 2015.

Texto 6

Para Amy, com carinho, do seu irmão Alex

Mostra em Londres traz em fotos, cartas, roupas a intimidade de Amy Winehouse, que morreu há dois anos

Há dois anos, no dia 23 de julho, aos 27 anos, morria a cantora Amy Winehouse, oficialmente por overdose alcoólica. Em 2013, quando a cantora completaria 30 anos de idade - em 14 de setembro - uma grande mostra foi aberta, em Londres, para homenageá-la. Localizada no Museu Judaico, em Camden Town, o bairro que virou sinônimo de Amy Winehouse, a exibição traz peças da intimidade da cantora, algumas reveladoras, que ajudarão os fãs a compreender mais da mente por trás da voz e da música, além de sua grande forte personalidade.

Organizada pelo irmão, Alex Winehouse e sua mulher, Riva, a exposição Amy Winehouse: Um Retrato de Família tem como objetivo maior mostrar que a cantora era normal.

“Eu e minha esposa entramos em contato com o museu judaico no início do ano para sediar uma exibição dedicada a Amy. Nós sentimos que essa seria uma maneira de mostrar a ela que sentimos sua falta, em contraste com a representação muitas vezes negativa feita pela mídia”, disse Alex.

“Não é um memorial ou um santuário a alguém que morreu, é um retrato de uma menina judia com grande talento. Eu não espero tirar nenhuma recompensa dessa mostra, mas quero que os visitantes entendam o que é ser parte da nossa família”, completa ele.

Em entrevista ao jornal britânico Observer, recentemente, Alex admitiu que a real causa da morte da irmã foi bulimia. “Ela teria morrido de qualquer maneira, mas o que a matou de verdade foi a bulimia; a deixou fraca muito fraca”, revelou.

A nova exibição traz fotos (muitas da época de colégio), cartas, CDs, livros, roupas, sapatos e anotações de Amy desde a época de escola, que ajudam a compreender a pessoa por trás da personalidade explosiva. Em uma redação da escola de teatro que frequentava, Amy escrevia: “Por toda minha vida eu tive de ser barulhenta ao ponto de ser mandada calar a boca. Você tem de gritar para ser ouvida na minha família”. Em outro trecho, por volta dos 14 anos, ela observou: “É

uma ambição antiga. Quero que as pessoas ouçam a minha voz e esqueçam de seus problemas por cinco minutos”.

Há uma explicação carinhosa feita por Alex para cada peça exposta na mostra, que vai até o dia 15 de setembro.

Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Caderno4Reforco_Escolar_Lingua_Portuguesa_EF.pdf> Acesso em: 14 março 2015.

Texto 7

Sem casa

Tem gente que não tem casa,
Mora ao léu, debaixo da ponte.

No céu a lua espia

Esse monte de gente

Na rua,

Como se fosse papel.

Gente tem que ter onde morar,
Um canto, um quarto, uma cama

Para no fim do dia

Guardar o corpo cansado,

Com carinho, com cuidado

Que o corpo é a casa dos pensamentos.

Roseana Murray

Disponível em:
<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/apostilas/portugues/proj_leitura.pdf>
Acesso em: 14 março 2015

ANEXO C

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO IDEPB DO 9º ANO

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
I. Práticas de leitura	D06	Localizar informação explícita em um texto.
	D07	Inferir informação em um texto.
	D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
	D09	Identificar o tema central de um texto.
	D10	Distinguir fato de uma opinião.
	D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do Texto	D12	Identificar o gênero do texto.
	D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. Relação entre textos	D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. Coesão e coerência	D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
	D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
	D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
	D19	Identificar a tese de um texto.
	D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
	D22	Identificar efeitos de humor no texto.
	D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
	D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
VI. Variação linguística	D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
	D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: (PARAÍBA, 2013, p.19)

APÊNDICE A

AVALIAÇÃO DE SONDAGEM INICIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL II

- ✓ Você está recebendo um Caderno de questões de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do (a) Aluno (a)

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para o gabarito, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

Gabarito

Questão	Letra A	Letra B	Letra C	Letra D
D6 – 1				
D6 – 2				
D6 – 3				
D7 – 1				
D7 – 2				
D7 – 3				
D8 – 1				
D8 – 2				
D8 – 3				
D9 – 1				
D9 – 2				
D9 – 3				
D10 – 1				
D10 – 2				
D10 – 3				
D11 – 1				
D11 – 2				
D11 – 3				

Caderno de Questões A

D9 – 1

Leia o texto abaixo.

Tomilho		
5	Ainda não muito difundido no Brasil, o tomilho tem aroma semelhante ao do orégano; pode ser utilizado na culinária e como remédio. Pesquisas recentes revelam que a planta possui substâncias com efeito antioxidante. Mas é mais conhecido por suas propriedades como antisséptico, expectorante, relaxante muscular, digestivo e para aliviar cólicas e gases intestinais.	15
10	Aqui vai uma receitinha para cólicas abdominais: ferva uma colher (de sopa) de	20
		folhas e flores frescas em um copo d'água. Tome três vezes ao dia. Na culinária, o tomilho é usado para aromatizar carnes, sopas, saladas, molhos e ensopados de verduras e legumes. Os apicultores o empregam muito para atrair abelhas. Sachês feitos com as folhas e flores secas são bons repelentes de traças.

Disponível em: <www.cenpec.org.br/memoria/file.php?id=838>. Acesso em: 6 jul. 2009. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090146CE_SUP)

(P090146CE) Qual é o tema desse texto?

- A) As propriedades do tomilho.
- B) As receitas com tomilho.
- C) O uso de tomilho na culinária.
- D) O uso do tomilho por apicultores.

PARAÍBA. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 1-82, 2013.

D9 - 2

Leia o texto abaixo:

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.

Uma frase que resume a idéia principal do texto é:

- A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
- B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
- C) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

D9 – 3

Leia o texto abaixo:

Vínculos, As Equações da Matemática da Vida.

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a idéia de mutualidade, de troca. Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos.

Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$. "Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$. "Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e

autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$. Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existe você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-21.

O texto trata PRINCIPALMENTE,

- A) da exatidão da matemática da vida.
- B) dos movimentos de libertação feminina.
- C) da loteria do sucesso no casamento.
- D) do casamento no passado e no presente.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em : 29 maio 2014

D10 - 1

Leia o texto abaixo:

Cerca de 315 milhões de africanos vivem com menos de um dólar por dia – 84 milhões deles estão desnutridos. Um terço da população não sabe o que é água encanada e mais da metade não tem acesso a hospitais. Sem garantias básicas, o continente vira ninho de conflitos de terra, ditaduras e terroristas que podem agir na Europa ou nos EUA. (...) Com tantos problemas, nada melhor que receber ajuda do resto do mundo, certo? Pois é no meio dessa empolgação para fazer a pobreza virar história que o economista queniano James Shikwati grita para o mundo: “Pelo amor de Deus, parem de ajudar a África”.

Fonte: Revista Superinteressante, edição 240- junho; 2007,p. 87.

A parte do texto que mostra opinião é:

- A) 315 milhões de africanos vivem com menos de um dólar.
- B) Um terço da população não sabe o que é água encanada.
- C) 84 milhões deles estão desnutridos.
- D) Pelo amor de Deus, parem de ajudar a África.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 maio 2014

D10 – 2**As Amazônias**

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

A frase que contém uma opinião é

- A) "cobre mais da metade do território brasileiro".
- B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta".
- C) "... maior floresta tropical do mundo".
- D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas".

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 maio 2014

D10 – 3

Leia o texto abaixo.

A Amazônia é nossa <i>Trecho de um debate com Cristovam Buarque</i>	
5	[...] Se a Amazônia, sob uma ética humanista, deve ser internacionalizada, internacionalizemos também as reservas de petróleo do mundo inteiro. O petróleo é tão importante para o bem-estar da humanidade quanto a Amazônia para o nosso futuro. [...] Se os EUA querem internacionalizar a Amazônia, pelo risco de deixá-la nas mãos de brasileiros, internacionalizemos todos os arsenais nucleares dos EUA. Até porque eles já demonstraram que são capazes de usar essas armas, provocando uma destruição milhares de vezes maior do que as lamentáveis queimadas feitas nas florestas do Brasil.
10	Nos seus debates, os atuais candidatos à presidência dos EUA têm defendido a ideia de internacionalizar as reservas florestais do mundo em troca da dívida. Começemos usando essa dívida para garantir que cada criança do mundo tenha possibilidade de comer e de ir à escola. Internacionalizaremos as crianças, tratando-as, todas elas, não importando o país onde elas nasceram, como patrimônio que merece cuidados do mundo inteiro. [...]
15	Como humanista, aceito defender a internacionalização do mundo [...]. Mas, enquanto o mundo me tratar como brasileiro, lutarei para que a Amazônia seja nossa. Só nossa!

BUARQUE, Cristovam. *Fale!* Ano II, n. 26, p. 34, set. 2004. Fragmento. (P090143CE_SUP)

(P090143CE) Qual é a opinião do autor desse texto a respeito da internacionalização da Amazônia?

- A) A Amazônia deve ser internacionalizada em troca da dívida.
- B) A Amazônia é um patrimônio brasileiro e dos EUA.
- C) A floresta é patrimônio brasileiro e lutará para continuar assim.
- D) A floresta nas mãos dos brasileiros corre um grande risco.

PARAÍBA. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 1-82, 2013.

D11 – 1

Leia o texto abaixo.



Nesse texto, a expressão do menino no segundo quadrinho indica

- A) apatia.
- B) dúvida.
- C) espanto.
- D) irritação.

PARAÍBA. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 1-82, 2013.

D11- 2

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.elcabron.net/wp-content/uploads/2008/06/calvinharodotira18.gif>>. Acesso em: 27 maio 2011. (P080310C2_SUP)

(P080310C2) De acordo com esse texto, o menino

- A) detestou a nova colega da turma.
- B) está com medo de andar de carrinho.
- C) ficou nervoso com as perguntas do tigre.
- D) ignora as informações do tigre.

PARAÍBA. Avaliando IDEPB 2013. Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: UFJF, 1-82, 2013.

D11 – 3

Leia o texto abaixo:



A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:

- A) compaixão.
- B) companheirismo.
- C) insensibilidade.
- D) revolta.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

D6 – 1**Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos**

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é

- A) A venda de narcóticos.
- B) A falsificação dos remédios.
- C) A receita de remédios falsos.
- D) A venda abusiva de remédios.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

D6 – 2**Seja Criativo: Fuja das Desculpas Manjadas**

Entrevista com teens, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?

- O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem ninguém se machucou!

Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

- Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

- Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

- Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

De acordo com o texto, os pais não acreditam em

- A) adolescentes.
- B) psicólogos.

- C) pesquisas.
D) desculpas.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 maio 2014

D6 – 3

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
A lenda do café	
<p>Um pastor vigiava o seu rebanho, quando notou que este em determinadas ocasiões se mostrava mais alegre, saltando com enorme vivacidade. A repetição do fato aguçou-lhe a observação e o pastor notou que a energia de suas ovelhas se manifestava quando elas pastavam nessas terras, as quais eram ricas de uma determinada planta cujo fruto comiam. Compreendeu, então, que a reação era efeito da ingestão de tal planta. Curioso, fez uma experiência em si próprio. Tomou uma infusão que fez com os frutos da planta referida. Logo depois, sentiu um reforço de energias, bom humor, melhor disposição para o trabalho e, ao mesmo tempo, desaparecendo o sono que o atacava quando em serviço.</p> <p>Tal bebida era o café e, segundo a lenda, assim começou a ser usado.</p>	
<small>Disponível em: <http://www.clubedocafe.wordpress.com> Acesso em: 14 abr. 2010. (P06006281_SUP)</small>	
Texto 2	
Os primeiros cultivos de café	
5	<p>A planta de café é originária da Etiópia, [...] África, onde ainda hoje faz parte da vegetação natural. Foi a Arábia a responsável pela propagação da cultura do café. O nome café não é originário da Kaffa, local de origem da planta, e sim da palavra árabe <i>qahwa</i>, que significa vinho. Por esse motivo, o café era conhecido como "vinho da Arábia" quando chegou à Europa no século XIV.</p>
10	<p>Os manuscritos mais antigos mencionando a cultura do café datam de 575 no Yêmen, onde, consumido como fruto <i>in natura</i>, passa a ser cultivado. Somente no século XVI, na Pérsia, os primeiros grãos de café foram torrados para se transformar na bebida que hoje conhecemos.</p> <p>O café tornou-se de grande importância para os árabes, que tinham completo controle sobre o cultivo e preparação da bebida. Na época, o café era um produto guardado a sete chaves pelos árabes. Era proibido que estrangeiros se aproximassem das plantações, e os árabes protegiam as mudas com a própria vida. A semente de café fora do pergaminho não brota, portanto, somente nessas condições as sementes podiam deixar o país.</p>
<small>Disponível em: <http://www.abc.com.br/scafe_historia.html> Acesso em: 03 abr. 2010. Fragmento. (P06006281_SUP)</small>	

(P060063B1) De acordo com o Texto 2, os primeiros grãos de café foram torrados na

- A) Arábia.
B) Etiópia.
C) Europa.
D) Pérsia.

PARAÍBA. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 42-51, 2012.

D7 – 1

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.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

D7 – 2

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia - justo a maior "crânio" da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- A) chama a atenção das meninas.
- B) é mestre na arte de conquistar.
- C) pode ser conquistado facilmente.
- D) tem muitos dotes intelectuais.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

7 – 3

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.

Vocabulário: **narcisismo** --> descreve a característica de personalidade de paixão por si mesmo.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf Acesso 29 maio 2014

D8 – 1

Leia o texto abaixo.

A última vez

Pela última vez, Martinho desejava olhar ainda o campo de futebol dos maiores e a mata que começava depois do muro de barro. O território meio selvagem que ia até o riacho. Já se despedira dos colegas quando terminaram as aulas e ainda a pouco deixara o último adeus aos alunos que não tinham ido para casa passar as férias. Com a superioridade que lhe davam os dezoito anos e o curso acabado, via o grupo de crilas, como eram chamados os meninos mais novos que se preparavam para o exame de admissão. Havia nos seus olhos também um certo carinho para aqueles crilas assanhados como um bando de pardais ao entardecer. Teve vontade de contar-lhes um pouco da vida que encontrariam

naquele mundo novo que era o colégio, mas se calou, não queria atrapalhar o prazer das descobertas ou da dor das experiências novas. Depois, seria inútil qualquer conselho, cada um tinha a sua própria visão da vida, cada um sofria à sua maneira, cada um no seu mundo. O menino divagava, era uma bóia solta naquele mar de tarde.

DOURADO, Autran. In: Antologia de Contos brasileiros. SALES, Herberto (Org). São Paulo: Ediouro, 2002. p. 15. Fragmento.

No trecho “O menino divagava, era uma boia solta naquele mar de tarde.”, a expressão destacada foi empregada para indicar que o menino

- A) era uma boia.
- B) parecia perdido.
- C) flutuava no pátio.
- D) estava no mar.

PARAÍBA. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: UFJF, 1-82, 2013.

D8 - 2

Realidade com muita fantasia

5 Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

10 Em sua obra, são freqüentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (ℓ.2) e (ℓ.3) significa que Scliar é

- A) crítico e detalhista.
- B) criativo e inconsequente.
- C) habilidoso e talentoso.
- D) inteligente e ultrapassado

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

D8 – 3

Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
vives sozinha sempre, e nunca foste amada...

5 A neve anda a branquear, lividamente, a estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
se banhem no esplendor nascente da alvorada.

E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
10 essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!
Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. *Livro dos Sonetos*. L&PM.

No verso "e a minha alcova tem a tepidez de um ninho" (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido de um lugar

- A) aconchegante.
- B) belo.
- C) brando.
- D) elegante.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

APÊNDICE B**AVALIAÇÃO DE SONDAÇÃO FINAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL II

- ✓ Você está recebendo um Caderno de questões de Língua Portuguesa.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do (a) Aluno (a)

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para o gabarito, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

Questões

1. Leia o texto abaixo e responda.



Toca o despertador e meu pai vem me chamar:
— Levanta, filho, levanta, tá na hora de acordar.

Uma coisa, no entanto, impede que eu me levante:
sentado nas minhas costas, há um enorme elefante.

Ele tem essa mania, todo dia vem aqui.
Senta em cima de mim, e começa a ler gibi.

O sono, que estava bom, fica ainda mais pesado.
Como eu posso levantar
Com o bichão aí sentado?

O meu pai não vê o bicho, deve estar ruim de vista.
Podia me deixar dormindo, enquanto ia ao oculista...
Espera um pouco, papai...
Não precisa ser agora.
daqui a cinco minutos o elefante vai embora!

Mas meu pai insiste tanto, que eu levanto, carrancudo.
Vou pra escola, que remédio,
Com o bicho nas costas e tudo!

O elefante sentado nas costas do menino representa

- A) a raiva do pai pela demora do filho de acordar.
- B) o bichinho de pelúcia do menino.
- C) a chateação do menino pelo elefante estar nas suas costas.
- D) O sono pesado e a vontade do menino de ficar na cama.

2. Leia o texto abaixo.

A Galinha dos ovos de ouro

Uma pessoa tinha uma galinha que punha ovos de ouro. Credo que ela tinha dentro do ventre um monte de ouro, matou-a e viu que ela era igual às outras galinhas. Na esperança de encontrar toda a riqueza de uma só vez, ficou privada até de um pequeno ganho.

Esopo. *Fábulas completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1998.

Essa história ensina que

- A) a esperança dá riqueza às pessoas.
- B) quem tudo quer tudo perde.
- C) devagar se vai longe.
- D) as galinhas colocam ovos de ouro.

Disponível em: <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>. Acesso em 14 março 2015

Leia:

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.

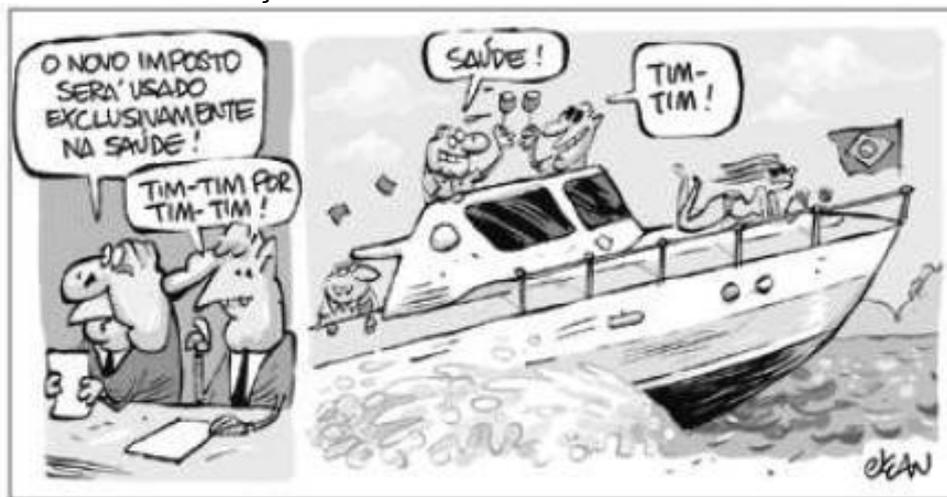
BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf Acesso em: 29 maio 2014.

4. Observe com atenção o texto abaixo:



(Folha de São Paulo, 02/09/2011)

No texto acima é criticado um sério problema que acontece na política do Brasil. Que problema é esse?

- A) Os grandes investimentos feitos na saúde.
- B) A falta de segurança nos veículos marítimos.
- C) A falta de formalidade dos políticos.
- D) O desvio de verbas públicas.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf Acesso 29 maio 2014

5. Essa propaganda do dicionário Aurélio é bastante impactante na primeira leitura por nos fazer lembrar, de um ditado popular que diz se o dicionário “o pai dos burros”. No entanto, o que está implícito na mensagem é outro ditado popular, percebido quando se reler o texto.



A ideia que esse texto quer que se perceba é:

- A) O dicionário é muito bom.
- B) É bom porque tira a burrice.
- C) É bom porque é leve, fácil de carregar.
- D) Toda pessoa “burra” tem que consultar esse dicionário.

Disponível em: <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>. Acesso em 14 março 2015

06. Leia:

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

A Frase que contém uma opinião é

- A) "cobre mais da metade do território brasileiro".
- B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta".
- C) "... maior floresta tropical do mundo".
- D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas".

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 maio 2014

07. Essa imagem foi criada para representar a opinião pública.



Fica claro que a opinião do artista é de que a opinião pública é:

- A) Autêntica.
- B) Manipulada.
- C) Difícil.
- D) Razoável.

Disponível em: <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D4-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>. Acesso em 14 março 2015

08. Leia o texto para responder a questão abaixo:

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*.

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”.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf Acesso 29 maio 2014

09. Leia o texto abaixo.

Futilidade pública

Espantei-me ao abrir o jornal [6/10]. (...) trouxe uma lição de consumismos, sobre roupas para usar em eventos únicos. É difícil de acreditar que, em meio a tantas mudanças e polêmicas, esse foi considerado o assunto mais importante a ser tratado.

Acho que vale lembrar que vivemos num país onde, apesar de o voto ser obrigatório, as pessoas são muito pouco politizadas. Temos de mudar isso, começando por nós mesmos; os jovens. O papel irrefutável que a mídia tem é evidenciar isso, mostrar o quão importante é o envolvimento na vida pública. – [...]

NOGUEIRA, Lílian. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 out. 2008. Fragmento.

No texto, em relação ao fato de os jovens não se envolverem na vida pública há uma opinião em

- A) “... as pessoas são muito pouco politizadas.”.
- B) “... sobre roupas para usar em eventos...”.
- C) “... apesar de o voto ser obrigatório,...”.
- D) “Espantei-me ao abrir o jornal...”.

Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D14-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>>

10. Leia o texto para responder a questão abaixo:

Os livros e suas vozes

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

O trecho em que se identifica a opinião da autora é

- A) “Sempre gostei muito de livros...”.
- B) “(...) além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)”.
- C) “(...) achei que era um livro maravilhoso, (...)”.
- D) “quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros (...)”.

Disponível em: <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/D14-9%C2%BA-Ano-L.P-BLOG-do-Prof.-Warles.doc>