



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JANICLEIDE SILVA GOMES**

**AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA:  
UM ESTUDO SOBRE A CONSCIÊNCIA LEITORA NO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MAMANGUAPE/PB**

**2018**

**JANICLEIDE SILVA GOMES**

**AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA:  
UM ESTUDO SOBRE A CONSCIÊNCIA LEITORA NO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do grau de Mestre.

**Orientadora:** Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

**MAMANGUAPE/PB**

**2018**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

G633a Gomes, Janicleide Silva.

Avaliação e mediação do ensino de leitura: um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do Ensino Fundamental / Janicleide Silva Gomes. - Mamanguape, 2018.

146 f. : il.

Orientação: Laurênia Souto Sales.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCA.E.

1. Leitura - Ensino fundamental. 2. Leitura - Ensino.  
3. Competência leitora - Alunos. I. Sales, Laurênia Souto. II. Título.

UFPB/BC

**JANICLEIDE SILVA GOMES**

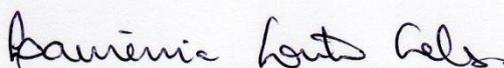
**AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA:**

**Um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para a obtenção parcial do grau de Mestre.

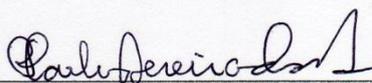
Aprovada em 26 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



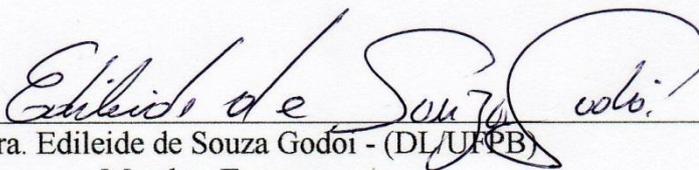
---

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales - (PROFLETRAS/UFPB)  
Orientadora



---

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva - (PROFLETRAS/UFPB)  
Membro Interno



---

Profa. Dra. Edileide de Souza Godoi - (DL/UFPB)  
Membro Externo

## Dedicatória

Àqueles que são a razão do meu viver, meus queridos filhos *Nícolas Daniel* e *Alícia Nicole*, por tudo que conseguiram suportar e entender do jeitinho deles, esse momento da minha vida.

## Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e por ser a minha fonte de fé, que me dá forças para realizar o que Ele assim permitir.

Aos meus pais, José e Maria da Guia, que mesmo não tendo tanto estudo, apenas a antiga quarta série do Ensino Fundamental, aprenderam com a escola da vida quão grande é o valor do conhecimento para a formação de uma pessoa. Agradeço por sempre ouvir deles: “estude pra ser alguém na vida”.

As minhas irmãs, Jailma Márcia e Jacilma Paula, por todo apoio dado nessa jornada. Em especial, à Jailma, que estando mais próxima, por muitas vezes fez o meu papel de mãe ao cuidar com todo carinho e amor dos meus filhos.

Ao meu esposo Arnaldo, por mais uma vez ter me provado, que está ao meu lado para enfrentar o que der e vier. Sem o seu amor, paciência, cuidado e carinho tudo teria sido bem mais difícil.

À Elza, por ter sido meu “braço direito” ao cuidar da minha casa e, principalmente, da minha família. Eternamente grata!!

A minha estimável orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurênia Souto Sales, que me “adotou” como sua orientanda, fazendo-me crescer não apenas em conhecimento acadêmico, mas em aprendizados para a vida. És para mim exemplo de dedicação, compromisso em tudo que fazes. Meu muitíssimo obrigada!!!

Aos professores e professoras do Profletras, grata por todo o conhecimento compartilhado.

As minhas queridas “Mestrandas da estrada”, Aparecida Joana, Eliete Alves e Zenaide Bernardo. A amizade, a cumplicidade e o companheirismo de vocês tornaram a minha jornada muito mais leve. Sem dúvida, foram meus maiores exemplos de superação. Obrigada, meninas !!!

A minha turminha de alunos do 5º ano. Vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho. Obrigada por todo o empenho e por compreenderem a importância das tantas atividades realizadas durante a pesquisa. Obrigada, meus amores!!!

À turma III do Mestrado, por me acolherem como uma mãe acolhe a um filho. Mesmo antes de encontrá-los, pessoalmente, já sentia o carinho e a união de vocês, características únicas dessa turma.

À equipe/família da escola, *locus* da pesquisa, pela torcida e apoio. Em especial, às gestoras Ivaneide dos Santos Oliveira e Tereza Correia, por compreenderem tanto minhas ausências e por confiarem no meu trabalho.

À CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida, contribuindo para ampliar minhas horas de dedicação nesta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que torceram para a realização desse sonho.

Compreender textos não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008)

## RESUMO

A aquisição da leitura começa desde a mais tenra idade, no entanto, ao chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nem sempre apresentam um nível de compreensão leitora satisfatório. Tal fato é constatado em sala de aula, mas também a partir dos resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), com a aplicação da Prova Brasil. Os resultados deste exame indicam que um número significativo de alunos concluintes desse nível de ensino ainda não adquiriram habilidades leitoras suficientes para a compreensão dos textos. Diante desse fato, nos perguntamos: Como ampliar a competência leitora dos alunos, de modo a torná-los sujeitos críticos e reflexivos? Essa questão de pesquisa nos conduziu à definição do seguinte objetivo geral para o estudo: contribuir para a ampliação da competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande-PB. O referencial teórico sobre leitura que ampara o estudo pauta-se em trabalhos de pesquisadores como: Leffa (1996,1999), Kleiman (2013), Koch e Elias (2015) Solé (1998), Tomitch (2007), dentre outros. A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como pesquisa-ação de cunho qualitativo e quantitativo, e foi realizada em uma turma composta por vinte e seis (26) alunos, dos quais apenas vinte e quatro (24) participaram dos três procedimentos metodológicos. Primeiro, aplicamos uma atividade diagnóstica inicial, com 15 questões seguidas de protocolos de leitura, que requeriam o domínio das habilidades relativas ao Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL,2008) para o 5º ano. A partir dos resultados obtidos, aplicamos um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com o intuito de trabalharmos as estratégias metacognitivas de leitura que possibilitassem aos alunos superar as dificuldades relativas aos dois descritores em que apresentaram menor percentual de acertos na avaliação inicial: (D3) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e (D11) Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Após essa etapa, aplicamos a avaliação diagnóstica final, constituída também por questões seguidas de protocolos de leitura, desta vez referentes, apenas, aos descritores D3 e D11. Os resultados da pesquisa apontam que o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as estratégias metacognitivas de leitura em sala de aula contribui para a ampliação das habilidades leitoras dos discentes.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino. Estratégias metacognitivas de leitura.

## ABSTRACT

The reading acquisition begins at an early age, however, when students reach the 5th grade on elementary school, they do not always have a satisfactory level of reading comprehension. This fact is not only observed in the classroom, but also checked on the results presented by the Educational Development Index (IDEB), when applying the Prova Brasil. The examination's result indicate that a significant number of graduating students on this level of education do not have acquired enough reading skills to understand the texts, yet. Knowing this fact, I asked myself: How to broaden students' reading competence in order to turn them into critical and reflective readers? This question led me define the following general objective for this study: to contribute to students' expansion of the reading competence, on the ones who are studying the 5th grade on an Elementary School, in a municipal school, in Campina Grande-PB. The theoretical reference that gives support to this study is based on some researchers studies as: Leffa (1996, 1999), Kleiman (2013), Koch and Elias (2013) Solé (1998), Tomitch (2007), among others. The developed research is characterized as a qualitative and quantitative research-action, and was carried out in a class with twenty-six (26) students, of whom only twenty-four (24) participated in the three methodological procedures. First, I applied an initial diagnostic activity, with 15 questions followed by reading protocols, which required mastery of the skills related to the First Topic of the Matrix Reference of the Prova Brasil (BRASIL, 2008) for students on the 5th grade. Based on the results obtained on this initial exam, I applied a Pedagogical Intervention Plan (PIP) with the intention of working on the metacognitive reading strategies that would enable students to overcome the difficulties related to the two descriptors in which they presented the lowest percentage of correct answers in the initial evaluation: (D3) Inferring the meaning of a word or expression and (D11) Distinguishing a fact from the opinion concerning that fact. After this step, I applied the last diagnostic evaluation, also consisting of questions followed by reading protocols, this time referring only to the descriptors D3 and D11. The results of the research indicate that the development of a systematic work with the metacognitive reading strategies contributes to the expansion of the students' reading abilities.

**Keywords:** Reading. Teaching. Metacognitive Reading strategies.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAE	Programa de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAE	Serviço de Atendimento Especializado
SAEB	Sistemas de Avaliação da Educação Básica
TRI	Teoria de Resposta ao Item

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.....	34
Quadro 2 - Descrição geral das atividades desenvolvidas com o D-3.....	43
Quadro 3 - Descrição geral das atividades desenvolvidas com o D-11.....	45
Quadro 4 - Resultados da atividade diagnóstica inicial.....	49
Quadro 5 - Primeiro momento de intervenção pedagógica com o D-3.....	63
Quadro 6 - Segundo momento de intervenção pedagógica com o D-3.....	64
Quadro 7 - Terceiro momento de intervenção pedagógica com o D-3.....	66
Quadro 8 - Quarto momento de intervenção pedagógica com o D-3.....	68
Quadro 9 - Quinto momento de intervenção pedagógica com o D-3.....	70
Quadro 10 - Primeiro momento de intervenção pedagógica com o D-11.....	71
Quadro 11 - Segundo momento de intervenção pedagógica com o D-11.....	73
Quadro 12 - Terceiro momento de intervenção pedagógica com o D-11.....	74
Quadro 13 - Quarto momento de intervenção pedagógica com o D-11.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação do descritor D-3.....	98
Gráfico 2 – Avaliação do descritor D-11.....	99
Gráfico 3 – Comparativo de resultado geral.....	101

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 A LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA E INTERACIONISTA</b> .....	17
2.1 A leitura - com foco interacionista e sociocognitivo .....	18
2.2 ENSINAR A LER É ENSINAR ESTRATÉGIAS .....	21
<b>2.2.1 Estratégias antes da leitura</b> .....	24
<b>2.2.2 Durante a leitura</b> .....	24
<b>2.2.3 Depois da leitura</b> .....	25
2.3 ENSINAR ESTRATÉGIAS, MAS QUAIS? .....	26
<b>2.3.1 Objetivos para a leitura</b> .....	27
<b>2.3.2 Predição: antecipação de sentidos</b> .....	27
<b>2.3.3 Conhecimentos prévios</b> .....	28
<b>2.3.4 As inferências</b> .....	29
<b>2.3.5 Seleção de ideias</b> .....	30
<b>2.3.6 Verificação</b> .....	31
2.4 AS AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	32
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	37
3.1 A PESQUISA .....	37
3.2 CONTEXTO DA ESCOLA .....	39
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	40
3.4 CONSTRUÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	41
<b>3.4.1- 1ª Etapa: Avaliação diagnóstica Inicial</b> .....	41
<b>3.4.2- 2ª Etapa: Plano de Intervenção Pedagógica: Pensar sobre o pensar</b> .....	42
<b>3.4.3- 3ª Etapa: Avaliação diagnóstica final</b> .....	47
<b>4 ENSINO E PRÁTICA DE LEITURA: resultados e sentidos construídos pelos alunos</b> .....	48
4.1 Avaliação diagnóstica inicial.....	48
4.4.1 Análise das questões da avaliação diagnóstica inicial em relação ao descritor D-3.....	48

4.4.2	Análise das questões da avaliação diagnóstica inicial em relação ao descritor D-11.....	55
4.3	Plano de Intervenção Pedagógica.....	61
4.3.1	Descrição e análise do Plano de Intervenção Pedagógica .....	61
4.4	A avaliação diagnóstica final.....	77
4.4.1	Análise das questões da avaliação diagnóstica final em relação ao descritor D-3.....	77
4.4.2	Análise das questões da avaliação diagnóstica final em relação ao descritor D-11.....	88
4.5	<b>Discussão dos resultados</b> .....	98
4.5.1	Resultados do desempenho dos alunos em relação ao D-3.....	97
4.5.2	Resultados do desempenho dos alunos em relação ao D-11.....	99
4.5.3	Resultado Comparativo entre as avaliações inicial e final.....	101
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>Apêndice A - Avaliação diagnóstica inicial</b> .....	109
	<b>Apêndice B - Avaliação diagnóstica final</b> .....	120
	<b>Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	128
	<b>ANEXO A- Textos e atividades utilizados nas aulas com o descritor D3</b> .....	130
	<b>ANEXO B- Textos e atividades utilizados nas aulas com o descritor D11</b> .....	136
	<b>ANEXO C - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP</b> .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é parte integrante de toda e qualquer atividade comunicativa do ser humano, e contribui para que saiamos da condição de ignorância e limitação de ideias, para interagirmos e nos posicionarmos sobre as mais diversas situações que surgem no cotidiano. Sendo assim, a leitura é a chave mestra, condição essencial para que, de maneira reflexiva, possamos participar da sociedade. Diante dessa compreensão da leitura, a sociedade contemporânea exige letramento, pois somos leitores em tempo integral e necessitamos muito mais do que somente de decodificar símbolos. Por isso, é imprescindível que o indivíduo amplie seu universo de leitura, a sua competência leitora, a ponto de enxergar o seu papel social como cidadão.

No contexto escolar, observamos a grande dificuldade dos nossos alunos, na construção de sentidos dos textos lidos. A leitura que, muitas vezes, é apenas linear, meramente decodificadora, os deixa sem acesso a uma compreensão significativa. Por isso, é preciso lhes dar a possibilidade de acionar diferentes estratégias de leitura para que, de fato, possam atribuir sentidos aos textos.

Sabendo do inquestionável papel da leitura para a vida do sujeito, muitas discussões (KOCH, 2002; KLEIMAN, 2013; ANTUNES, 2009) têm sido recorrentes no âmbito acadêmico, e, na escola, é permanente a preocupação, principalmente por parte dos professores, com a não aquisição da leitura na faixa etária adequada e as possíveis dificuldades dos alunos ao não compreenderem os textos. Essa preocupação ultrapassou os limites da academia e da escola e ganhou evidência a partir dos resultados das avaliações externas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Segundo Juchum (2009, p.12), “[...] os resultados tanto do PISA quanto da Prova Brasil mostram que os alunos, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, evidenciam domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informações”. A análise que se faz, principalmente a partir de 1990, com a implantação de Programas de Avaliação em Larga Escala, tem deixado vir à tona dificuldades dos alunos em leitura e compreensão já bem conhecidas dos educadores: os estudantes são pouco hábeis em leitura, com um desempenho que ainda não alcançou resultados satisfatórios.

Essas avaliações, mesmo sendo tão questionadas e criticadas pelos professores, e debatidas por estudiosos da área de Educação, como Duarte (2011) e Freitas (2007), podem servir de paradigma para que medidas interventivas de ensino e aprendizagem sejam

realizadas. As dificuldades enfrentadas pelos educandos quanto a saírem do estágio da leitura linear da superfície do texto e alcançarem a construção dos sentidos para o que leem, sinaliza a necessidade de aprofundamento do ensino da leitura. Aponta, também, que é necessário rever como tem sido o trabalho pedagógico em sala de aula.

De acordo com Kleiman (2013), na escola, em geral, a leitura é uma atividade composta de automatismo, que em nada modifica a visão de mundo do aluno. Logo, a prática da leitura na sala de aula é geralmente realizada a partir do exercício de interpretação de textos do livro didático, que exige, na maioria das vezes, as respostas a perguntas sobre informações já demarcadas no texto lido pelo aluno. Por conseguinte, é pouco provável que o aluno, ao se deparar com textos que demandam mais esforço cognitivo e acionamento de estratégias facilitadoras para a construção de sentidos, possa realizar uma leitura com um melhor nível de compreensão leitora

Diante dessa realidade, a escola, no seu papel de agência de letramento, tem uma grande oportunidade de oferecer ao indivíduo instrumentos necessários para que cada um consiga adquirir habilidades leitoras que o levem a compreender, levantar hipóteses, refletir, relacionar, opinar sobre as informações contidas nos textos, enfim, entender o explícito e, especialmente, o implícitos dos textos. Assim, é necessário preparar o leitor para torná-lo protagonista do ato de ler. Caso isso não ocorra, ele provavelmente assumirá uma atitude passiva diante no seu contexto social. Portanto, a aquisição da competência leitora é indispensável nas sociedades letradas, e pode ser considerada como uma condição primordial para que os sujeitos não sejam excluídos das práticas sociais de leitura, contribuindo para o exercício de uma cidadania participativa.

Nesse contexto, o professor é responsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que a leitura pode assumir várias finalidades, como ler para buscar informações, para resumir e discutir ideias, entre outras. Quando o ato de ler se torna, na maioria dos casos, uma atividade laboriosa, em que o sujeito busca transformar a informação em conhecimento, por exemplo, estamos almejando um leitor crítico e questionador de sua realidade. O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor é o de provocador, de mediador, disponibilizando o ensino de estratégias de compreensão leitora diante da grande diversidade de gêneros textuais que os cercam, para que assim, a leitura atinja seu fim social.

A promoção do ensino da leitura visando criar condições para que os alunos preencham “lacunas” que vão sendo deixadas ao longo do período do Ensino Fundamental também se dá pelo fato de que, a partir da implantação do SAEB e do PISA, foram

publicados resultados que revelam que a escola não vem formando leitores proficientes, que atendem às demandas e necessidades sociais.

Sendo assim, reafirmamos a necessidade de refletir sobre como tem se dado a aprendizagem das habilidades de compreensão leitora por parte dos alunos. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa junto a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, situada na cidade de Campina Grande-PB, a fim de buscar respostas para o seguinte questionamento: Como ampliar a competência leitora dos alunos, de modo a torná-los sujeitos críticos e reflexivos?

Diante desse questionamento, definimos como objetivo geral desta pesquisa contribuir para a ampliação da competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande–PB. Para atingirmos esse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Diagnosticar o nível de compreensão leitora dos alunos;
- ✓ Propor um Plano de Intervenção Pedagógica que favoreça o uso das estratégias metacognitivas de leitura por parte dos alunos;
- ✓ Analisar os resultados obtidos pelos alunos após a aplicação do Plano de Intervenção Pedagógica.

Como embasamento teórico sobre a temática leitura, nos reportamos a autores como: Leffa (1996;1999); Solé (1998); Kleimam (2013); Koch e Elias (2015) dentre outros, que concebem a leitura como um processo sociocognitivo e interacionista.

No plano metodológico, a pesquisa desenvolvida caracteriza-se como pesquisa-ação de cunho qualitativo e quantitativo, com abordagem intervencionista. Nesse contexto, aplicamos atividades diagnósticas sobre leitura e desenvolvemos um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) que privilegiou o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade do aluno de realizar uma compreensão leitora autônoma, a partir do uso dessas estratégias.

Queremos ressaltar que este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ( Anexo C),resguardando-se o direito ao anonimato dos sujeitos da pesquisa e que a participação destes foi autorizada por seus responsáveis, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE,(Apêndice C),uma vez que se trata de alunos com faixa etária entre 10 e 13 anos.

A dissertação, resultado da pesquisa, estruturou-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, A leitura na perspectiva sociocognitivista e interacionista, contextualizamos conceitos teóricos em relação à leitura e

seu ensino, a partir de Leffa (1996; 1999), Kleiman (2013), Solé (1998), Koch e Elias (2015). Refletimos sobre a relação existente entre as concepções de linguagem e de leitura, mostramos como se apresentam as visões de leitura na perspectiva do texto, do leitor e da interação autor-texto-leitor. Abordamos, segundo Solé (1998), as estratégias de leitura, apresentando-as de acordo com os procedimentos antes, durante e após a leitura. Ainda nesse capítulo, tratamos das estratégias fundamentais de leitura – uma vez que ser leitor ativo, de fato, é dispor de habilidades estratégicas. Em seguida, apresentamos ao leitor as avaliações em larga escala, que buscam mensurar o nível de compreensão leitora por parte dos alunos.

No segundo capítulo, da Metodologia, descrevemos a pesquisa, contextualizamos o perfil dos alunos pesquisados e a escola onde se foi desenvolvida a pesquisa, bem como apresentamos como se deu o passo a passo do caminho trilhado pela professora-pesquisadora e pelos alunos participantes.

No terceiro capítulo, Ensino e Prática de leitura: resultados e sentidos construídos pelos alunos, composto pelas avaliações diagnósticas inicial e final e pelo Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), descrevemos e analisamos os resultados, desde a avaliação diagnóstica inicial, o Plano, até chegarmos aos resultados da avaliação diagnóstica final.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, recapitulando os resultados obtidos ao final da pesquisa, ao mesmo tempo em que refletimos sobre as implicações do Plano de Intervenção Pedagógica na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica da professora-pesquisadora.

## 2 A LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA E INTERACIONISTA

Em se tratando das diferentes concepções sobre a leitura, as autoras Koch e Elias (2015, p. 9-11) trazem três concepções de leitura, tendo como base o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. Para as autoras, as considerações feitas em relação às concepções de leitura revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, temos um produto do pensamento, das ideias do autor, cabendo ao leitor apenas captar as intenções do mesmo. Quando o foco está no texto, codificado pelo emissor, cabe ao leitor apenas decodificar o texto de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, todos os partícipes – autor, texto e leitor – são vistos como parte importante da produção de sentidos.

Neste capítulo, damos ênfase a essa última perspectiva de leitura, para fins de suporte teórico para a pesquisa e para o desenvolvimento de atividades leitoras em sala de aula.

### 2.1 A leitura com foco sociocognitivista e interacionista

Diante de todas as considerações feitas em relação às concepções de leitura, Koch e Elias (2013) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no texto, temos um produto do pensamento, das ideias do autor, cabendo ao leitor apenas captar as intenções do mesmo. O foco está no texto impresso, codificado pelo emissor, cabendo ao leitor apenas decodificar o texto de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. Quando o leitor traz seu conhecimento de mundo, faz sua interpretação, estritamente, de acordo com o que entende, temos o leitor como protagonista da leitura. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, todos são vistos como parte importante da produção de sentidos.

A partir de meados de 1980, outra maneira de conceber a linguagem e a leitura começa a despontar. Trata-se da *linguagem como meio de interação*, apresentada por Geraldi (1997), a partir das leituras dos textos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003) e do seu círculo de estudos. É a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, a leitura é vista

como atividade de produção de sentidos, a língua tem uma função interacional, dialógica, e os sujeitos são vistos como construtores sociais que se constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2013, p.10). Observamos, então, que há um processo de negociação, no qual os elementos formais do texto, confrontados com o conhecimento prévio do leitor, os seus esquemas mentais e com os conhecimentos socialmente adquiridos, entrariam em conjunção, daí surgiria a construção de sentidos a partir da interação autor-texto-leitor. Na concepção de linguagem como interação, o sujeito é visto como ativo, que participa dialogicamente na construção da compreensão do texto.

Sobre isso, Menegassi e Angelo (2005, p.32) afirmam que:

[...] ao ler, o sujeito leitor constrói um outro texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiência, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto que sempre apresenta um discurso efetivado no material linguístico.

Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos dos mais variados tipos, detectáveis quando se tem a interlocução autor-leitor, pelo viés do texto, favorecendo, assim ao processo dialógico da leitura. Segundo Leffa (1999), o texto é construído não só pelo autor, ao produzi-lo, mas também pelo leitor, ao atribuir sentido à leitura.

Essa perspectiva de leitura é vista por Koch e Elias (2013, p.11) como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Assim, para que não haja o risco de os sentidos construídos fugirem às ideias do texto, o autor deixa marcas textuais para se tentar projetar um “novo texto”. Numa situação de interação com o autor e com o texto, o leitor “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele total ou parcialmente” (BAKHTIN, 2003, p. 271), completa-o, prepara-se para usá-lo.

Nesse caso, o ensino de leitura poderia explorar tanto o conhecimento linguístico como o extralinguístico, ou seja, o contexto de produção. Em nossa visão, ao considerarmos o conhecimento textual ou interacional, que, segundo Koch e Elias (2013), se refere às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacognitivo e o superestrutural, confirmamos que há uma interação dos vários tipos de conhecimento. “O conhecimento ilocucional permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação”(Koch e Elias,2013,p.46); o conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação necessária ao interlocutor para ser capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, à seleção da variante linguística, à adequação do gênero textual, à situação comunicativa. Já o

conhecimento metacognitivo e o superestrutural, para essas autoras (2013, p. 48) entende-se assim:

[...] o conhecimento metacognitivo, por sua vez permite que o locutor assegure a compreensão do texto, e a aceitação, pelo interlocutor, dos objetivos com que é produzido; o conhecimento superestrutural ou conhecimento do gêneros textuais permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos sociais, envolve conhecimento sobre as macroestruturas ou unidades globais que distingue vários tipos de texto, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual vinculado aos objetivos pretendido. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 48).

Além desses conhecimentos, as autoras afirmam que há um contexto mais abrangente, sociocognitivo, que envolve a interação leitor-autor e seus conhecimentos que, ao serem acionados, poderão ser ampliados ou ajustados às situações que vão se originando durante cada momento de interação no processo de leitura. Percebemos, assim, que tanto o leitor como o autor trazem para o texto suas experiências de leitura. Segundo Silva (1999, p.16), “nesse processo dinâmico, o texto age sobre o leitor e, o leitor age sobre o texto”.

De acordo com Kleiman (2013, p.10), “a leitura é uma prática social, que remete a outros textos e outras leituras”, isto é, uma prática que ativa o sistema de valores, crenças e atitudes do sujeito leitor, como também do sujeito autor. Desse modo, se o processo de leitura, numa perspectiva interacionista, envolve um conjunto de informações visuais e não visuais, ler, então, implica ativar essas informações para a construção da compreensão.

Ao mobilizar as informações visuais e não visuais estabilizadas na memória, o indivíduo utiliza uma série de estratégias de leitura para construir o sentido do texto. Para Koch (2002, p.45), “o processamento textual é estratégico, realiza-se através do uso de estratégia de ordem sociocognitiva. [...] Trata-se dos vários conhecimentos que temos armazenados na memória”. Essa afirmação evidencia que o leitor, como participante ativo na busca pela compreensão, confronta o seu saber com outros saberes existentes no texto.

Nesse sentido, conforme Menegassi e Angelo (2008, p.131), “o leitor competente é aquele capaz de desencadear um processo de interação com o texto, levando em conta os aspectos cognitivos (objetivo, conhecimento e estratégias) e os aspectos discursivos”. Isso significa dizer que o leitor, por meio do seu repertório prévio de experiências linguísticas e da realidade, dialoga com o tecido verbal.

Como se vê, a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento dos elementos linguísticos contidos na superfície textual. Borba (2008, p.2) afirma que a leitura é

[...] um processo cognitivo, em que muitos fatores estão implicados formando um todo que possibilita que a leitura aconteça e a ativação do conhecimento prévio

nesse processo, incluindo valores, crenças, atitudes do leitor é um componente fundamental para que o leitor consiga ler.

Acreditamos que o uso do conhecimento prévio possibilita a compreensão por meio de conexões entre o que se lê e o que se tem armazenado na memória. Enquanto lê, o leitor ativa esquemas mentais e elabora hipóteses sobre o conteúdo do texto. Conforme Koch e Elias (2013), na atividade de leitura, o leitor, enquanto construtor de sentido, utiliza as seguintes estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação, entre tantas outras citadas pelas autoras

Do ponto de vista do ensino, Solé (1998) afirma que as propostas baseadas no modelo interativo ressaltam a necessidade de os alunos aprenderem a processar o texto e seus elementos constitutivos, assim como as diferentes estratégias que possibilitam a compreensão textual. Essa simultaneidade é crucial para a construção da interpretação e produção de sentido dos textos lidos.

Em consonância com a ideia de que a leitura não é uma simples decodificação, mas um processo que envolve a interação entre os seus partícipes autor-texto-leitor, percebemos que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), existe a adoção de uma perspectiva de leitura interacionista, uma vez que apresentam a seguinte definição de leitura:

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

Portanto, nos PCN, a concepção de leitura adotada é a interacionista, mas esse documento também tem seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística (BRASIL, 1998). O que o documento traz é a perspectiva de um leitor que age com autonomia, enquanto constrói os sentidos para os textos, além do uso das estratégias como forma de desenvolver a leitura significativa nas mais diversas práticas sociais.

No próximo tópico tratamos do ensino das estratégias de leitura de acordo com a perspectiva sociocognitivista e interacionista.

## 2.2 ENSINAR A LER É ENSINAR ESTRATÉGIAS

Em consonância com a perspectiva da leitura numa visão sociocognitiva e interacionista, defendida por Leffa (1996), Kleiman (2004) e outros estudiosos, entendemos que, para os leitores principiantes, o processo de decodificação é indispensável. No entanto, não é suficiente para atribuir sentidos ao que se lê. Logo, é imprescindível ao leitor aprender como se dá o processo de leitura e ter consciência desse processo, para, posteriormente, interpretar criticamente os mais variados gêneros textuais. É preciso atribuir-lhes sentido para que a leitura cumpra o seu papel fundamental na construção de leitores proficientes. Para tanto, se faz necessário o ensino sistemático das estratégias de leitura. A seguir, discorreremos sobre a visão de alguns autores que tratam do tema, dentre os quais Solé (1998), Leffa (1996), Menegassi e Angelo (2005), entre outros.

Segundo a definição de Solé (1998, p. 68), as estratégias de leitura “são procedimentos, de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”, indispensáveis para que a compreensão aconteça. Com o acionamento dessas estratégias, o leitor age, por exemplo, na busca de respostas às perguntas sobre o texto que lê.

Já para Menegassi e Angelo (2005, p. 77), as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizadas pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”. Compreendemos que o leitor, diante da falta de compreensão do significado de uma palavra no texto, por exemplo, será capaz de acionar seu conhecimento enciclopédico, na tentativa de seguir com a sua leitura, compreendendo o que está lendo.

Goodman (1987, p.16), por sua vez, entende que uma estratégia “é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação”. Para esse autor, as estratégias correspondem a um trabalho de interpretação com o objetivo de construir significado da leitura realizada.

De acordo com Solé (1998, p.71), “as estratégias são responsáveis pela construção de uma interpretação consciente do texto, pelo fato de o leitor saber o que entende e o que não entende durante a leitura”. O leitor, munido dessas estratégias, participa ativamente da construção de sentidos. Essas estratégias envolvem processos mentais inconscientes, como também conscientes, à medida que o leitor regula, monitora e mobiliza conhecimentos para o entendimento dos textos.

Diante dessas definições, devemos entender as estratégias como ações resultantes de um planejamento ou esquema mental, as estratégias fazem parte do processo cognitivo da leitura, muitas vezes, intuitivamente, na interação com o texto. Contudo, podem tornar-se

perceptíveis perante algum obstáculo de leitura, como, por exemplo, a incompreensão de uma palavra ou frase. Assim, no ato de leitura, o leitor ativo busca caminhos para solucioná-los.

É importante destacar que o leitor utiliza diferentes estratégias na busca da compreensão do texto lido. Menegassi e Angelo (2005), ao mencionarem estratégias conscientes e inconscientes, estão em consonância com Leffa (1996), que classifica as estratégias em cognitivas e metacognitivas. Segundo ele, as estratégias cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente. São exemplos desse tipo de estratégia as pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto, *a priori*, é coerente, e a de que, em nossa cultura, a leitura convencionalmente segue da esquerda para a direita.

Para Kleiman (2013), as estratégias cognitivas são ações que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, como, por exemplo, temos a prática da leitura em voz alta em sala de aula, cujo objetivo, na maioria das vezes, é para que o professor avalie a leitura do aluno. Ao terminar essa leitura, provavelmente, o estudante dirá que não entendeu o texto, pois a preocupação maior era, certamente, realizar a leitura com uma boa entonação. Ainda de acordo com Kleiman (2013), as estratégias cognitivas são aquelas utilizadas sem consciência dos processos que são mobilizados para determinado fim. Dessa maneira, a leitura evolui naturalmente. Essa atitude é possível porque o leitor internalizou regras, como as que se referem ao código: organização lógica das palavras, frases, dos parágrafos de um texto em prosa, que seguem um determinado padrão. Logo, percebemos que a leitura é regida por princípios previsíveis do uso da língua.

Quando a leitura perde o ritmo, revelando a existência de um esforço maior, ou se é interrompida por alguma dificuldade, iremos acionar outras estratégias, as metacognitivas. Leffa (1996) diferencia as atividades cognitivas das metacognitivas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade. Para ele, as atividades cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, ou seja, o indivíduo sabe que é capaz de fazer, por exemplo, um resumo. Pressupõe a inconsciência do processo, não do resultado. Já o conhecimento processual envolve não somente a execução da tarefa, mas a consciência e o controle do próprio processo. Dessa forma, o conhecimento processual corresponde à estratégia metacognitiva.

Situações de autocorreção são exemplos do uso de estratégia metacognitiva. Para esse mesmo autor, “a metacognição trata do problema do monitoramento de compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura” (LEFFA, 1996, p. 46). Ou seja, refere-se à capacidade de o leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, planejá-la e regular a sua atuação durante a leitura de forma inteligente. Assim, compreendemos que

as estratégias metacognitivas são aquelas operações sobre as quais os leitores têm controle, como, por exemplo, quando relemos para entender melhor a pretensão do autor. O leitor sabe que sabe, monitorando o próprio processo de leitura.

Diante dessas considerações, vemos que as estratégias metacognitivas constituem um elemento fundamental dentro do processo de leitura, porém, nem sempre verificamos o uso dessas estratégias. Muitos problemas de compreensão são consequência da ausência ou uso inadequado dessa capacidade leitora. Se compararmos o processo de leitura de leitores proficientes e não proficientes, provavelmente esses últimos, frente a um problema de compreensão, não conseguirão buscar recursos que os auxiliem a solucionar a causa do problema. Assim como, muitas vezes, também não conseguem perceber se estão compreendendo o texto.

Quando nos tornamos leitores proficientes, conseguimos monitorar o próprio processo de compreensão. Há uma recuperação dos próprios conhecimentos prévios, habilidades cognitivas, práticas de leitura, influências socioeducativas, entre outras variáveis envolvidas no ato de ler, bem como há uma interação dessas variáveis com as novas informações presentes no texto, o que nos permite a compreensão plena.

A importância dessas relações para que o leitor consiga chegar a uma compreensão de nível mais elevado nos conduz ao entendimento de que o ensino da leitura, por meio do professor, precisa articular atividades que englobem o estudo de gêneros variados, estimulando os alunos a perceberem as pistas textuais que o autor deixa no texto, e também a acionarem seus conhecimentos com o fim específico de criar situações para que esses se sintam engajados na busca pela compreensão do texto.

Para Kleiman (2013), o ensino estratégico de leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades linguísticas subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Solé (1998), por sua vez, aponta a existência de momentos em que as estratégias metacognitivas facilitadoras da compreensão leitora devem ser acionadas. Para essa autora, elas poderão ser estimuladas em três momentos da leitura: antes, durante e depois do ato de ler. Vejamos, então, o que diz Solé (1998) e alguns autores a respeito desses momentos de acionamento das estratégias.

### 2.2.1 Estratégias antes da leitura

Solé (1998, p.89) ressalta que “as estratégias de leitura devem estar ao longo de toda a atividade”, isso porque “muitas estratégias de leitura são passíveis de trocas e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. Especificamente, antes da leitura, é necessário que o professor estabeleça, juntamente com os alunos, orientações em relação aos objetivos de leitura, se essa será realizada por prazer ou a fim de obter alguma informação precisa; ou se será para seguir alguma instrução, por exemplo. O tipo de leitura definirá os objetivos. Perguntas como: *O que tenho que ler? Por que tenho que ler?* e os objetivos de leitura direcionam o leitor frente ao texto lido. Nessa etapa, também é importante ativar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto em questão. Perguntas como: *o que sei sobre o autor, sobre o gênero?* são necessárias para a construção do processo de compreensão.

Também se faz necessário que o professor estimule o levantamento de previsões sobre o texto. Solé (1998, p. 91) aponta para “questões sobre a superestrutura, como títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc.”, além da construção de perguntas como: *De que tratará o texto?* e *O que vamos encontrar no texto?*. Para a referida autora, o estabelecimento dessas estratégias “torna os leitores protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam em algo seu, o que é que eu penso, até que ponto minha opinião está correta” (SOLÉ, 1998 p. 109). Convidar os alunos a assumirem essa responsabilidade perante a leitura é formar leitores autônomos.

### 2.2.2 Durante a leitura

Na fase que se dá durante a leitura, Solé (1998, p.115), diz que “a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do aluno/leitor – ocorrem durante a própria leitura”. Entendemos que, durante a realização de uma leitura, o leitor costuma monitorar esse processo, avaliando sua compreensão. Caso o leitor, por exemplo, tenha pouco conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto, ele precisará acionar medidas que o ajudem a atingir os objetivos da leitura.

Solé (1998) ressalta que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura resumem-se em: confirmar ou não as previsões sobre o texto lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e recapitular as ideias do texto.

Significa avaliar o que compreendeu. Assim, ao acionarmos as estratégias metacognitivas realizaremos uma leitura ativa e eficiente.

Leffa (1996, p.64), por sua vez, considera que as estratégias metacognitivas conduzem o leitor a reflexões e avaliações do próprio conhecimento, deixando-o em atitude de alerta em relação às operações mentais que realiza. Podem ser oferecidas perguntas, como: *O título do texto dá uma ideia sobre o tema tratado no texto lido? O que autor quis dizer nesse parágrafo? Por que essa palavra está destacada?*, entre outras questões que surgem de acordo com o gênero estudado.

Caberá ao professor instigar o aluno/leitor a assumir atitude investigativa sobre os objetivos e predições estabelecidas na etapa anterior da leitura. Deverá motivar os alunos a selecionarem pistas textuais deixadas pelo autor. Trata-se do momento de verificação das previsões que levam a construir a compreensão.

Solé (1998) destaca a leitura compartilhada como sendo uma situação bastante propícia para se trabalhar as estratégias. “Nestas tarefas ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidades de parte dos alunos” (SOLÉ, 1998 p. 118). A leitura compartilhada, em que cada aluno pode dizer o que imagina ou supõe, favorece o desenvolvimento da inferência no leitor.

### **2.2.3 Depois da leitura**

Nessa fase, depois da leitura, as ações acontecem no sentido de concluir e avaliar a leitura já realizada de forma compartilhada entre o professor-mediador e seus alunos, para verificar qual foi a compreensão. Avaliar se houve confirmação das hipóteses e antecipações levantadas antes da leitura, por exemplo, se a inferência de compreensão do texto que o aluno/leitor fez no início da sua leitura continua a mesma ao chegar ao final da leitura.

Para tanto, é necessário que o aluno consiga identificar o tema e a ideia central do texto lido, produzir um resumo para selecionar as ideias principais, promovendo a capacidade de produção de sínteses. Segundo Solé (1998, p. 147), “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para reconhecer o tema de um texto ou identificar sua ideia principal”. Essas atividades levam o aluno à etapa de concretização da leitura realizada.

Ao ensinar o aluno/leitor a diferenciar conceitos relevantes de detalhes redundantes, o professor o encaminhará à autonomia do pensamento e da leitura crítica.

Menegassi e Angelo (2005) consideram que as estratégias antes, durante e depois da leitura não amadurecem nem se desenvolvem sozinhas, necessitam de um princípio de ensino que depende, inicialmente, da ação criativa e mediadora do professor. Este precisa ter conhecimento do trabalho com o texto, pois cada leitura é específica, considerando que os diversos textos que circulam na sociedade são lidos e entendidos de formas diferentes pelos leitores. Portanto, cada texto requer uma estratégia ou várias em função das suas especificidades, de seu conteúdo, de sua forma e do leitor.

Passaremos a discorrer, de forma breve, no tópico a seguir, sobre algumas das principais estratégias que são acionadas nas três etapas da leitura, já comentadas anteriormente.

### **2.3 ENSINAR ESTRATÉGIAS, MAS QUAIS?**

Sabemos que quando lemos acionamos diversas estratégias que nos levam a uma compreensão dos textos lidos. Quanto mais estratégias acionarmos na atividade de leitura, maior será a nossa compreensão dos textos. Na literatura sobre esse tema, encontramos vários tipos de classificação para as estratégias de leitura. Goodman (1987), ao propor um modelo para a leitura, aborda cinco tipos de estratégias, que são a seleção, a predição, a inferência, a confirmação e a correção. Percebemos aí uma seleção das estratégias básicas que podem ser ensinadas pelo professor e, conseqüentemente, apreendidas pelo leitor.

Solé (1998), por sua vez também apresenta as estratégias de seleção, predição, inferência e verificação, no entanto, amplia e detalha outras, como a definição dos objetivos de leitura e a ativação dos conhecimentos prévios, que, de certa forma, estão imbricadas nessas consideradas como essenciais. Sendo assim, buscaremos discorrer sobre as estratégias apontadas por essa autora e, ao mesmo tempo, traremos a contribuição de outros autores para enriquecer o tema.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que norteia o ensino da língua portuguesa também fazem referência a estratégias de leitura, especificamente, a quatro tipos: seleção, antecipação, inferência e verificação

No próximo tópico, discorreremos sobre essas estratégias básicas, bem como outras que também podem ser acionadas na atividade de leitura.

### 2.3.1 Objetivos para a leitura

Solé (1998, p. 41) afirma que a questão dos “objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê”. Por isso, é importante que nenhuma atividade de leitura se inicie sem que haja o estabelecimento dos objetivos. Quando uma atividade tem objetivos pré-determinados, o leitor se sente motivado a ler. O aluno, ciente dos propósitos de uma determinada leitura, construirá uma compreensão mais coerente e não aleatória. O leitor principiante precisa desse “comando” por parte do professor ou de outro mediador.

São vários os objetivos possíveis de se estabelecerem numa atividade de leitura, os quais dependem dos propósitos dos leitores em diferentes situações, bem como do gênero textual que será lido. Sabemos que a leitura serve aos mais diversos interesses e que o leitor lê, ao longo de sua vida, ora para obter uma informação de caráter geral, ora para seguir instruções, para ampliar conhecimentos, para se comunicar, por prazer, para verificar o que aprendeu e tantos outros interesses possíveis. Dependendo da intenção com que lemos, os objetivos se tornam flexíveis. Em se tratando de objetivos em situações de ensino, cabe ao professor despertar o aluno para a leitura do texto a ser trabalhado, pois, na escola, podemos ler para obter uma informação precisa, ler para revisar um conteúdo, ler para compartilhar uma história. Dessa forma, perguntas como *para que vou ler esse texto?* são fundamentais a fim de que o leitor tenha clareza sobre o que terá que compreender.

### 2.3.2 Predição: antecipação de sentidos

A predição corresponde às antecipações ou hipóteses que o leitor faz em vários momentos da leitura. Quando se faz a predição antes da leitura propriamente dita, o leitor cria supostas respostas para os questionamentos que lhes são feitos. Quando nos propomos a ler um livro, uma das primeiras antecipações que fazemos é o que se espera daquela obra a partir do seu título, ou quando lemos a sinopse de um filme, de imediato, várias hipóteses são criadas em nossa mente. Essas hipóteses são embasadas nas nossas experiências, nos conhecimentos prévios, e assim também quanto ao título e à capa de um livro. Esses elementos superestruturais podem nos ajudar a criar expectativas em relação à história, por exemplo. Ao longo da leitura, vamos confirmando ou não se as nossas previsões estavam

certas ou erradas. O texto nos oferece pistas deixadas pelo autor. Vale salientar que, para qualquer gênero textual, é possível a construção de hipóteses.

O gênero, o autor, o título e muitos índices nos orientam sobre o que é possível encontrarmos em um texto. Assim, a tarefa de formular questões sobre o que será lido é essencial para que o aluno prossiga com o seu objetivo de leitura e possa refutar ou não, durante o ato de leitura, suas ideias iniciais a respeito do que está lendo. Essa formulação de perguntas se dá antes e durante a leitura, e tanto pode ser feita pelo professor como também pelo aluno.

A busca pela interpretação mediante a formulação de perguntas, segundo Solé (1998), torna o sujeito participante ativo da atividade leitura, não apenas pelo ato em si, mas porque ela vai construindo o que lê. Entendemos que há um ensino recíproco, no qual o professor, conjuntamente com o aluno, vai desvendando os sentidos do texto. O aluno se conscientiza sobre o que sabe ou que não sabe sobre o assunto explorado no texto.

### **2.3.3 Conhecimentos prévios**

De acordo com Kleiman (2000, p. 13), durante a leitura o leitor utiliza o que ele já sabe, “o conhecimento adquirido ao longo de sua vida e mediante a interação de diversos conhecimentos, sejam eles: linguístico, textual e de mundo, ele constrói o sentido do texto”. Para que a compreensão leitora aconteça, é fundamental que o leitor – principalmente os alunos na condição de leitores aprendizes – busque acionar sua bagagem de conhecimentos para que possa interagir com o texto. Quando não temos conhecimentos prévios sobre um determinado assunto, nossa compreensão fica extremamente comprometida, pois não conseguimos relacionar os conhecimentos que o texto traz com as experiências de mundo que temos.

A interação dos conhecimentos linguístico, textual e de mundo nos possibilitará a construção de sentidos do texto. O conhecimento linguístico é uma forma de gramática internalizada que o indivíduo adquire nas relações sociais, que o faz reconhecer estruturas linguísticas, desde as mais simples, como a palavra, até estrutura de frases e orações, por exemplo. O conhecimento lexical das palavras também compõe esse conhecimento. Kleiman (2013) afirma que, ao ler um texto em português que tenha sintagmas da língua inglesa, o leitor que não tiver conhecimento linguístico da língua provavelmente terá que procurar outros mecanismos compensatórios para poder entender o que está lendo.

Quanto ao conhecimento textual, compreendemos que se trata daquele a respeito das estruturas textuais, dos gêneros textuais e de sua função social. Esse tipo de conhecimento é muito relevante, uma vez que, no ambiente escolar, os alunos precisam se apropriar das características e da função da escrita. Ele é desenvolvido nas mais diversas práticas de leitura.

Já o conhecimento de mundo é o conhecimento acumulado à experiência que cada leitor tem com os mais variados temas, mediante sua interação nas vivências cotidianas, sejam elas formais ou informais, como, por exemplo, assistir a uma peça teatral, ir ao cinema etc. Enfim, essas situações promovem o acúmulo de saberes que favorecem a competência leitora.

Esses conhecimentos são ativados mediante os estímulos fornecidos pelo texto, possibilitando uma interação entre os conhecimentos veiculados pelo texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. O conhecimento linguístico, o textual e o de mundo agem de forma interativa na busca pela compreensão. Segundo Kleiman (2013), o conhecimento prévio funciona como um repositório de saberes adquiridos ao longo da vida. Na escola, é importante que o professor ative e amplie o conhecimento prévio dos alunos, propiciando, por meio das leituras, o enriquecimento dos saberes já adquiridos, ou até mesmo favorecendo novos conhecimentos.

#### **2.3.4 As inferências**

A inferência é uma estratégia essencial para o processamento da compreensão dos textos. Quando nos deparamos com algum texto e, de imediato, dizemos que não estamos entendendo nada sobre o assunto, é porque, ao produzir um texto, o autor supõe que já tenhamos conhecimentos prévios que nos ajudariam a compreender o que não está dito explicitamente na superfície do texto. Ou seja, é necessário ler nas entrelinhas. Entendemos que não há como as informações estarem todas explícitas no texto, pois isso os tornaria muito longos. Cabe ao leitor, então, preencher os “vazios” que o texto deixa, recuperando os implícitos.

Marcuschi (1996, p.74) conceitua inferência como sendo a “atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”. Essa estratégia, no trabalho de compreensão proveniente de informações textuais e não textuais, também estabelece a construção de sentidos. A inferência dá ao leitor condições de complementar a informação que está disponível.

Durante a leitura, o leitor ativa conhecimentos prévios que se relacionam com as informações que o texto traz e faz previsões acerca do que supõe encontrar no texto. O resultado desse processo será empregado para produzir as inferências necessárias à compreensão do texto e para, inclusive, elaborar novas predições para o que ainda está por vir durante a leitura.

Segundo Coscarelli (2002, p. 01),

As inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e para fazê-las o leitor conta com dados do texto elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto.

Sendo assim, durante a leitura, o leitor busca informações acumuladas anteriormente e as complementam com os indícios deixados pelo autor.

### **2.3.5 Seleção de ideias**

Essa estratégia compreende a ação que o leitor faz quando, ao se deparar com um texto, busca focar sua atenção apenas nas ideias que lhe são úteis. Logo, selecionamos o que nos interessa e que sem as quais não seríamos capazes de compreender. É por meio desse procedimento de seleção que buscamos atingir os objetivos que foram propostos antes da leitura. Quando não temos essa habilidade, de selecionar as ideias, podemos alterar o sentido global do texto.

Solé (1998, p.30) declara que “o leitor faz a síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam a leitura”. Essa estratégia é um procedimento consciente, pois o leitor reconhece o caminho necessário a ser realizado. Ao produzir a síntese, seja ela oral ou escrita, o leitor guarda em sua memória apenas o que possa reconstruir de forma coerente o que leu do texto.

Em situações de ensino, o professor poderá, mediante leitura compartilhada, conduzir o aluno a adquirir essa habilidade. À medida que o professor vai fazendo a leitura, pode recuperar as previsões, o objetivo que determina a leitura.

Questionamentos como: *Qual a informação mais importante desse parágrafo?* e *Como posso dizer em poucas palavras as ideias do autor?* ajudam a identificar o que é relevante no material lido.

### 2.3.6 Verificação

Podemos até pensar que a estratégia de verificação ou automonitoramento da leitura pode ser a última que utilizamos numa atividade de compreensão textual. Todavia, o leitor, tanto no decorrer na leitura, como ao seu término pode a utilizar constantemente, pois o emprego dessa e das outras estratégias acontece mais ou menos de maneira simultânea. Consideramos que a verificação é uma forma de agrupar todas as demais estratégias de leitura, e sua utilização é caracterizada pelo uso de estratégias cognitivas (inconsciente) e metacognitivas (consciente), pois o leitor consegue ter controle sobre si no ato da compreensão leitora. De acordo com Solé (1998), ao longo do percurso da leitura, quando o leitor tenta comprovar ou refutar suas hipóteses iniciais, ele regula sua compreensão, relê parágrafos, busca saber o significado de uma palavra, essas ações e outras mais que já foram comentadas diz respeito ao automonitoramento da leitura. A ação de monitorar a leitura favorece a formação de leitores proficientes.

Esse processo de verificação torna-se bastante relevante, pois provoca um exercício reflexivo sobre as outras estratégias empregadas ao longo da leitura. Quando nos perguntamos se as previsões sobre o conteúdo do texto estavam corretas, quando selecionamos as ideias principais de um texto, consultar dicionários ou se as informações adquiridas na leitura acrescentam conhecimentos sobre um determinado assunto, estamos tendo uma atitude de controle da compreensão. Para Solé (1998, p. 100), “é fundamental que haja transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno”. Sendo assim, o professor ajudará o aluno a adquirir uma leitura autônoma.

Diante dessa breve explanação, consideramos crucial que o professor conduza os alunos a se tornarem leitores ativos, que conseguem dirigir seu próprio percurso de compreensão. Acreditamos que as estratégias de leitura devem ser ensinadas em situações contínuas do cotidiano escolar, afinal, o professor exerce papel importante quando propicia ao aluno não somente a aquisição do domínio dos símbolos linguísticos, mas também as habilidades estratégicas que proporcionam a compreensão leitora.

A seguir, trataremos das avaliações de leitura em larga escala ocorridas em âmbito nacional, e focaremos, especialmente, na Prova Brasil, uma vez que esta funcionará como um instrumento pedagógico de ensino das habilidades leitoras, especialmente a partir da seleção de questões feitas considerando-se cada descritor do Tópico 1 – Procedimentos de leitura.

## 2.4 AS AVALIAÇÕES DA LEITURA EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A partir da década de 1990, temos vivenciado tempos de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, entre várias outras, de diferentes modalidades. Com a divulgação dos resultados dessas avaliações, foi possível ter uma noção sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no Ensino Fundamental e Médio. Conseqüentemente, tais avaliações educacionais passaram a nortear os planos de desenvolvimento e investimento na educação pública com base nos índices de rendimento escolar dos educandos submetidos a esses exames.

Assim, a avaliação da educação brasileira em larga escala desenvolvida pelo Ministério da Educação nos diversos níveis de ensino, sobretudo no Ensino Fundamental, tem como objetivo oferecer subsídios para o monitoramento das políticas públicas e reformas na educação (BRASIL, 2008). De acordo com os dados obtidos, o Governo direciona recursos para as escolas que demonstraram baixo desempenho nessas avaliações.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 9º, estabelece que cabe à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino no intuito de priorizar a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996). Essa determinação nos leva a crer que as avaliações em larga escala superam a ideia de apenas mensurar a qualidade da educação brasileira.

Pensar as avaliações como um instrumento importante na conjuntura educacional é entender que a escola pode ter à sua disposição um mecanismo de reflexão da prática pedagógica realizada em sala de aula. Entendemos que essas avaliações, juntamente com os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, compõem um conjunto muito consistente para a promoção de aprendizagens. Portanto, consideramos que há, nesse conjunto, um processo que implica ação e reflexão. Dessa maneira, os resultados dessas avaliações, antes mesmo de avaliar os alunos, podem proporcionar a avaliação da própria escola, enquanto instituição com função social.

No contexto atual, temos, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), as seguintes avaliações nacionais: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Vale lembrar que existe ainda, no âmbito internacional, o Programa Internacional

de Avaliação dos Estudantes (PISA). Essas avaliações, mesmo sendo tão questionadas quanto à sua função, podem servir de subsídios para repensar as propostas pedagógicas e rever os parâmetros para que medidas interventivas sejam aplicadas nas escolas.

Diante desse elenco de avaliações, nos detemos a refletir sobre a Prova Brasil/SAEB, uma vez que consideramos esse instrumento avaliativo um subsídio pedagógico relevante para o ensino, especificamente da leitura, foco da pesquisa a que nos propomos. Condizente com esse pensamento, Rodrigues (2013) afirma que esse sistema avaliativo se centra no eixo língua-leitura por acreditar que a competência leitora é uma das habilidades mais importantes para o cidadão.

O documento do SAEB corrobora com o pensamento de Solé (1998), para quem a leitura é uma atividade complexa que exige do leitor não apenas a decodificação, mas sobretudo entender o que lê.

Como, para o estudo ao qual nos propomos, o que importa é trazer respostas ao nosso próprio questionamento sobre: Como ampliar a competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de modo a torná-los cidadãos críticos e reflexivos?, compreendemos que o estudo das habilidades descritas na Matriz de Referência (INEP, 2009) e requeridas na Prova Brasil poderão servir de subsídio para desenvolvermos o trabalho de leitura com a turma do 5ºano, colaboradora da pesquisa.

Ao longo dos anos, o SAEB passou por várias mudanças no intuito de aprimorar normas e procedimentos específicos pertinentes a essa avaliação. Dentre as transformações, algumas foram bem significativas como: desde 1993, a avaliação ocorre sistematicamente, a cada dois anos; em 1995, foi implantada a nova metodologia conhecida como Teoria de Resposta ao Item – TRI; em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência; em 2001, as Matrizes de Referências foram atualizadas de acordo com os PCN; e, por último, em 2005, foi realizada uma avaliação quase censitária, que permitiu a divulgação de resultados dos municípios e estados, surgindo, então, a Prova Brasil (BRASIL, 2008).

De acordo com a Matriz de Referência (INEP, 2009), a Prova Brasil avalia os estudantes da rede pública de ensino, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O objetivo é avaliar as competências em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). São provas padronizadas, compostas de 26 (vinte e seis) questões de múltipla escolha para cada área do conhecimento avaliada. A elaboração dessas questões segue as habilidades descritas nos descritores elencados nas Matrizes de Referência.

Especificamente, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa traz os descritores que focalizam as principais habilidades discursivas essenciais para o ato de ler. A Matriz de Referência é composta por 15 (quinze) descritores distribuídos em seis (06) tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística, conforme podemos observar no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Descritores Língua Portuguesa da Prova Brasil**

**Tópico I – Procedimento de leitura**

- D1 - Localizar informações explícitas do 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 deste fato

**Tópico II – Implicações do suporte, do gênero, e/ ou do Enunciador na compreensão de texto**

- D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)
- D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

**Tópico III – Relação entre texto**

- D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar a 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.

**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 o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- D8 - Estabelecer relação de causa/ consequência entre partes e elementos do texto
- D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

**Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido**

- D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
- D14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

**Tópico VI – Variação Linguística**

- D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Adaptado das orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental (INEP, 2009).

No texto do documento referente ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2011, p. 21), evidencia-se que os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão “centrados no eixo da leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”.

Acreditamos que as competências distribuídas nos tópicos já citados podem conduzir a escola, e mais precisamente o professor, a adotar os descritores como parâmetro que pode contribuir, para que os alunos construam a competência leitora necessária para atuarem nas mais variadas práticas sociais de leitura.

Compreendemos que é importante considerar as habilidades solicitadas na Prova Brasil, pois, diante do quadro apresentado sobre descritores, percebemos que os tópicos almejam desenvolver a capacidade leitora do aluno ao relacionar os mais variados textos e os sentidos que eles produzem.

Como já dissemos, sendo a leitura o foco principal da Prova Brasil, o que se espera do aluno é uma postura ativa frente aos enunciados que a compõem. Logo, a leitura que se realiza não se restringe à extração de informações, uma vez que o estudante aciona seus conhecimentos prévios, linguísticos, mobilizam estratégias cognitivas e metacognitivas diante do texto. O leitor se posiciona de forma ativa diante dos enunciados, ele produz sentido para o que ler, levando em consideração o texto-base. A leitura, dessa maneira constitui-se interacional.

Quando o aluno localiza informações, infere as implícitas, distinguindo fatos de opinião, por exemplo, já fica evidente que o mesmo se posiciona diante do texto de forma interacional e consolida a leitura como sendo o processo onde dialogam autor, texto e leitor. Dessa forma, é imprescindível que a escola considere fazer um trabalho de amplo desenvolvimento das habilidades leitoras. Conforme o manual Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009, p. 13), o sujeito competente é “capaz de compreender textos orais e escritos, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto”. Ou seja, espera-se que os alunos, ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, apresentem um nível de compreensão leitora que supere a condição de sujeito apenas alfabetizados.

Para esclarecer melhor esse pensamento, Soares (2002, p. 22) explica:

A avaliação do nível de letramento, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (índice de alfabetização) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e realmente universal, e se presume, pois que toda a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever [...] O que interessa a esses países é a avaliação do nível de letramento da população, não a do índice de alfabetização, e frequentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita de que se apropriam.

Diante do que diz Soares (2002) e da discussão que vimos conduzindo até aqui, entendemos que a prova Brasil não avalia conteúdos específicos de gramática de Língua

Portuguesa, mas avalia as práticas de compreensão, análise e interpretação das informações, as quais perpassam todas as disciplinas do currículo escolar e que fazem parte do nosso cotidiano.

Para a pesquisa em questão, faremos uso dos descritores elencados no Tópico I - Procedimentos de Leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (BRASIL,2008) do 5º ano do Ensino Fundamental, que, de acordo com o manual Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009, p. 14), diz respeito a procedimentos fundamentais no ato de leitura no que tange às informações explícitas e implícitas do texto, desde a localização, o entendimento de palavra ou expressão, compreensão global da informação, até o resgate de informações nas entrelinhas do texto.

Focaremos nesse tópico porque, segundo Rodrigues (2013), os descritores que lá se encontram inspiram-se nas teorias cognitivas de leitura, em razão das habilidades de inferir, identificar e distinguir fato de opinião. Marcuschi (2006, p.65) compartilha da mesma opinião e ainda a amplia: “a atividade de leitura proposta pelo SAEB requer do leitor a ativação de esquemas cognitivos básicos, de conhecimentos partilhados e de conhecimento linguísticos que possibilitem uma análise adequada do texto”. Assim, entendemos que estão envolvidas na compreensão leitora estratégias cognitivas e metacognitivas.

Após a exposição das características do trabalho com a leitura adotadas pelos documentos oficiais, abordaremos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para concretização da pesquisa em tela.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos do modelo de investigação que adotamos para desenvolver nossa pesquisa, uma pesquisa-ação, com abordagem intervencionista, uma vez que a professora-pesquisadora desenvolveu, junto a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, uma prática de observação e intervenção sobre as habilidades leitoras. A seguir, explicamos a escolha pela técnica da pesquisa-ação, e na sequência descrevemos as características do *locus* e dos sujeitos participantes da pesquisa; por último, detalhamos o Plano de Intervenção Pedagógica.

#### 3.1 A PESQUISA

Entendemos que a pesquisa-ação é a mais apropriada para esta pesquisa, pois o educador tem a possibilidade de compreender melhor o processo escolar de ensino-aprendizagem da leitura, foco de nosso estudo. Ao questionar sua própria realidade de sala de aula e perceber uma determinada problematização no seu cotidiano, o docente, ao mesmo tempo, em que aprimora seus conhecimentos, também favorece a produção de novos conhecimentos dos participantes envolvidos na pesquisa.

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

A pesquisa-ação educacional 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 pressupostos teóricos que teóricos que seus alunos.

Assim, consideramos a pesquisa-ação adequada para buscarmos ampliar a competência leitora dos alunos. Para o professor/pesquisador, a utilização da pesquisa-ação permite a análise reflexiva intencional de sua prática. Essa análise construída de forma consciente se dá por meio da ação e da investigação, pois o sujeito atuante terá que problematizar sua prática, agir e refletir sobre ela.

Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação se constitui a partir de um planejamento para a melhoria da prática do professor-pesquisador e, na sequência, há a execução do planejamento que será monitorado e descrito pelo mesmo, avaliando os resultados e efeitos da ação planejada. Desse modo, faremos uso também de uma abordagem mista, ou seja, quantitativa, devido às questões que compõem dois dos instrumentos de pesquisa (o teste de

sondagem inicial e o final), bem como qualitativa, pois analisaremos e interpretaremos os dados obtidos.

A pesquisa em tela, consistiu na aplicação de uma atividade diagnóstica inicial, que nos deu subsídios para a elaboração da Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), e de uma atividade diagnóstica final. As atividades foram organizadas a partir da seleção de textos, de provas e simulados divulgados em *sites* de domínio público, baseados nos cinco ( 5 ) descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. As atividades diagnósticas seguiram o formato de simulado, com questões de múltipla escolha, porém, para cada uma das questões relacionada a cada descritor, apresentaremos um protocolo verbal de leitura, que nos possibilitará um aprofundamento na análise dos dados obtidos.

O protocolo verbal de leitura é uma estratégia metodológica ou um instrumento documental que pode ser utilizado na elaboração de atividades ou na investigação de fatores que envolvem as competências e as habilidades de leitura. Ao usar os protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa (BORTONI-RICARDO, 2012). No caso dos alunos participantes da pesquisa, eles irão nos dizer por escrito como chegaram à resposta marcada no gabarito.

No campo da leitura, os protocolos podem ser utilizados para a análise de diversos processos cognitivos, como a produção de inferências dos leitores, capacidade de compreensão, fatores relacionados às crenças que o estudante tem acerca do assunto abordado pelo gênero textual analisado, fatores ligados à estrutura do texto, entre outros (TOMITCH, 2007). Com o protocolo verbal de leitura, os alunos poderão registrar a sua estratégia para responder as questões objetivas.

Os tipos de protocolos mais conhecidos são o coocorrente e o retrospectivo. O primeiro se dá no momento da leitura, quando a informação é processada de forma simultânea; já no segundo, somente após o término da atividade é que a oralização ocorre, podendo acontecer segundos após a tarefa ou demorar dias (BORTONI-RICARDO, 2012).

Segundo Tomitch (2007), o método retrospectivo é mais apropriado para uma análise que envolva a percepção do leitor em situação textual específica do que o modelo coocorrente, uma vez que o leitor só discorrerá sobre o que compreendeu após o término da leitura. Essa mesma autora compreende que o formato do protocolo verbal de leitura também é exequível através de preenchimento de formulário com perguntas.

Nesta pesquisa, fizemos uso do protocolo verbal de leitura retrospectivo, por escrito, devido à faixa etária dos participantes, os quais poderiam ter dificuldades em realizar a leitura e a verbalização do processo de forma simultânea.

Após essa etapa da pesquisa, ocorreu fase de implementação do Plano de Intervenção Pedagógica e, por fim, a aplicação de uma atividade diagnóstica final nos mesmos moldes da atividade diagnóstica inicial.

A seguir, apresentamos o contexto da escola na qual aplicamos a pesquisa.

### **3.2 CONTEXTO DA ESCOLA**

A escola na qual foi aplicada a pesquisa em tela pertence à rede pública municipal de ensino da cidade de Campina Grande-Paraíba, no bairro Sandra Cavalcante, tendo sido construída em 1986 e inaugurada em 1988, porém, só iniciou as suas atividades em janeiro de 1989. Situada na zona urbana da cidade, a maior parte dos moradores do bairro é alfabetizada (cerca de 91% dos habitantes), de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

A estrutura física da unidade escolar corresponde a quatro (04) salas de aula regulares, uma (01) sala de leitura, praticamente inativa, uma (01) sala com laboratório de informática, também sem funcionar, uma (01) Sala de Recursos Multifuncionais (Serviço de Atendimento Especializado – SAE), além dos outros espaços comuns a qualquer escola.

A escola atende a nove (09) turmas, distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite, sendo: duas (02) de Educação Infantil (Pré I e Pré II), cinco (05) de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e duas (02) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando uma média de 184 alunos, conforme dados da matrícula realizada no ano em curso.

Além da sala de aula regular, a escola oferece o trabalho de reforço escolar, aulas de educação física, aulas de capoeira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais e o apoio de cuidadoras para os alunos com deficiência e a execução de vários programas e projetos. A escola é subsidiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que provê recursos para o desenvolvimento da educação através de alguns programas, dentre eles destacamos o Programa de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O quadro de profissionais da escola é composto por: uma (01) gestora, uma (01) gestora adjunta, quatro (04) secretárias, uma equipe multiprofissional formada por duas (02)

supervisoras educacionais, uma (01) psicóloga educacional, uma (01) assistente social educacional e duas (02) professoras no apoio pedagógico, sendo uma (01) delas a ministrante das aulas de reforço; dezessete (17) professores: nove (09) em sala de aula regular, dois (02) no AEE ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais, cinco (05) como cuidadores de alunos especiais e um (01) na educação física, quatro (04) vigilantes e oito (08) funcionários de apoio.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), destacam-se: “Educação por meio dos Esportes” (o qual contempla projetos como o de Capoeira na Escola e Trilha Topper), Jornal Escolar, Liderança, Leitura Legal, Recreio Dirigido, É Preciso Viver Valores, Senta que Lá vem História. Temos o Mais Cultura, Educação Pela Cultura, através do qual a escola vem desenvolvendo os projetos “Pérola Negra: Berço da Cultura Brasileira” e “Filhos da Terra: Nossa gente, Nossas Raízes”, ambos respaldados na Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inseridos no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além desses projetos, há também os proporcionados pelo serviço social: “Família, Escola e Comunidade: Uma Parceria que Dá Certo”, “Direitos e Deveres na Escola: um resgate da cidadania de crianças e adolescentes” e “Frequência em dia: uma proposta de acompanhamento do serviço social à frequência escolar dos alunos”. Finalmente, podemos destacar ainda o projeto “Tecendo os Caminhos para a Inclusão”, que é executado em conjunto pela equipe multiprofissional da escola.

A escola, contexto da pesquisa, é comprometida com a realização de projetos, por entender que estes contribuem para o desenvolvimento educacional dos alunos.

### **3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A pesquisa tem como sujeitos os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã de uma escola pública municipal, da cidade de Campina Grande. A turma é composta por 26 alunos, sendo quinze (15) meninos e onze (11) meninas, a maioria tendo ingressado na escola na Educação Infantil. Esses alunos estão em uma faixa etária entre 10 e 13 anos. A partir de dados fornecidos pelo profissional do serviço social da instituição, grande parte das famílias dos alunos tem como renda mensal, em média, um salário mínimo a um salário mínimo e meio.

A professora-pesquisadora é professora titular da turma, fato que contribui para uma melhor interação e desenvolvimento da pesquisa em sala de aula. A turma assiste a cinco horas/ aulas de língua portuguesa por semana.

### 3.4 CONSTRUÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A prática em sala de aula favorece ao professor uma visão bastante peculiar das dificuldades e dos avanços de seus aprendizes, ao longo de um determinado período, permitindo-lhe refletir sobre as habilidades e competências em leitura que ainda precisam ser conquistadas pelos seus alunos. Diante desse processo de observação, é possível perceber que há muito o que fazer quando o assunto é o ensino da leitura e das suas estratégias. Sendo assim, a partir dessas reflexões, pensamos na elaboração das avaliações diagnósticas inicial, o Plano de Intervenção Pedagógica e a avaliação diagnóstica final.

A etapa da Proposta Intervenção Pedagógica corresponde à parte prática da pesquisa. Sua elaboração foi norteadada pelo o ensino das estratégias metacognitivas de leitura, requeridas pelos os descritores: D1 - Localizar informações explícitas do 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, tendo em vista que as questões selecionadas para as atividades de diagnóstico inicial e final, assim como as atividades de leitura realizadas durante a intervenção, contemplam as habilidades de leitura, apontadas nos referentes descritores.

A seguir, descrevemos as três etapas: avaliação diagnóstica inicial, Proposta de Intervenção e avaliação diagnóstica final.

#### **3.4.1 - 1ª Etapa: Avaliação Diagnóstica Inicial**

A atividade diagnóstica foi planejada com o objetivo de avaliar o nível de compreensão e consciência leitora dos alunos, sem a mediação da professora. Na atividade, foram avaliadas habilidades com base nos descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura, elencados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Focamos nesse tópico, porque, segundo Rodrigues (2013), a Matriz, assim como a Prova Brasil inspiram-se nas teorias cognitivas de leitura, em razão de irmos percebendo, em sala de aula, a necessidade de os alunos aprimorarem suas habilidades de localizar, inferir, identificar e distinguir fato de opinião.

Para compor a atividade diagnóstica, selecionamos questões de leitura com variados gêneros textuais, contemplando os cinco descritores previstos no Tópico I – Procedimentos de leitura. São eles: 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; e D11 - Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. As questões de múltipla escolha foram retiradas de edições anteriores da prova Brasil, como também dos simulados publicados em vários *sites* de domínio público. Nessa fase, os alunos, individualmente, responderam a atividade.

A atividade foi composta por quinze (15) questões objetivas de múltipla escolha, contemplando três (03) questões para cada um dos cinco (05) descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, seguidas, cada uma, de uma questão aberta de auto-observação (protocolo de leitura). Utilizamos os protocolos de leitura, que, segundo Tomitch (2007), constituem-se como uma técnica resultante de um processo de verbalização coocorrente ou retrospectiva em relação a uma outra atividade executada. A aplicação dos protocolos de leitura contribuiu para que pudéssemos compreender o percurso da consciência leitora dos alunos. As atividades de compreensão leitora, seguidas de protocolos, nos permitiu tentar resgatar o ato de o leitor “pensar em voz alta”, ao comentar a sua própria estratégia de compreensão. Tal procedimento, portanto, pôde nos levar a analisar o que ainda se fazia necessário para aprimorarmos, na segunda etapa do plano de ação, o uso das estratégias metacognitivas no processo de compreensão leitora pelos alunos.

Passemos, agora, ao detalhamento do Plano de Intervenção Pedagógica.

### **3.4.2- 2ª Etapa: Plano de Intervenção Pedagógica: Pensar sobre o pensar**

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) compreendeu a etapa em que aconteceu o ensino das estratégias metacognitivas de leitura correspondentes aos descritores do Tópico I da Prova Brasil. A partir da análise dos dados da atividade diagnóstica inicial, desenvolvemos oficinas de leitura voltadas ao ensino das estratégias de leitura, levando os alunos a superarem as possíveis dificuldades em relação às habilidades solicitadas pelos descritores. Durante essa etapa, os alunos contaram com a mediação da professora, no sentido de promover a modelagem mais consciente das estratégias necessárias para a compreensão dos textos lidos.

Para a realização das oficinas de leitura, reservamos um período de 19h/aulas, distribuídas em cinco (05) aulas por semana, correspondentes ao total de quatro semanas. O

planejamento das oficinas obedeceu a uma sequência de ações. As atividades desenvolvidas trabalharam com as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para atender as competências e habilidades requeridas pelos descritores: D-3 e D-11, visto que na avaliação diagnóstica inicial, os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão nas habilidades que requerem esses descritores. Utilizamos textos que contemplaram os cinco descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil. Entretanto, não foram apenas questões objetivas de múltipla escolha como as da Prova Brasil. As atividades foram mais reflexivas, seguidas de questões que contemplem as estratégias cognitivas e metacognitivas, que vêm antes, durante e após a leitura. Nas atividades de leitura, exploramos a ativação do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, formulação de objetivos, discussões sobre o conteúdo dos textos, aspectos textuais e de linguagem pertencentes ao gênero textual, como também identificação das pistas textuais deixadas pelo autor. Essas atividades estão diretamente relacionadas às habilidades referidas aos descritores D3 e D11, do Tópico I. Vale salientar que os textos trabalhados foram de acordo com a série/ano dos alunos participantes da pesquisa.

A seguir apresentamos dois quadros que explicitam como as atividades planejadas para o ensino das estratégias de leitura que, conseqüentemente, estão relacionadas às habilidades referentes aos descritores D3 e D11, que foram os que apresentaram maior percentual de erros por parte dos alunos.

O descritor D3 compreende a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Como já foi dito, foram destinadas 10 (dez) horas/aulas, distribuídas em cinco (5) momentos. Vejamos:

#### **QUADRO 2 – Descrição geral das atividades desenvolvidas com o D3**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>MATERIAIS</b>
<p>Trabalhar o descritor D3- inferir o sentido de uma palavra ou expressão;</p> <p>Compreender o sentido com qual a palavra em estudo foi usada no texto;</p>	<p>Os textos serão trabalhados em momentos diferentes de forma sequenciada;</p> <p><b>ATIVIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realização da leitura silenciosa; Leitura compartilhada;</li> <li>➤ Explicação dos vários sentidos que a palavra saco pode ter de acordo com o texto;</li> <li>➤ Exploração do sentido da palavra saco</li> </ul>	<p>TEXTOS:</p> <p>1-Propaganda: Saco é um saco (2 aulas) (Anexo A)</p>

<p>Relacionar as possibilidades que levantou com as alternativas apresentadas na questão e selecionar a que considerar correta;</p>	<p>presente no texto da propaganda “Saco é um saco”, propaganda promovida pelo estado do Rio de Janeiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura e preenchimento da atividade relativa ao texto.</li> <li>➤ Correção coletiva e esclarecimentos das possíveis dúvidas.</li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura individual do fragmento do conto: A boneca Guilhermina;</li> <li>➤ Resolução da questão de múltipla escolha referente ao texto;</li> <li>➤ Resolução das questões abertas relativas ao texto;</li> <li>➤ Correção coletiva e discussão do gabarito;</li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura individual da tirinha: O menino Maluquinho;</li> <li>➤ Resolução da questão de múltipla escolha relativa ao texto;</li> <li>➤ Resolução das questões abertas referentes a tirinha;</li> <li>➤ Correção das questões e comentários sobre as alternativas e o gabarito;</li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recapitulação do estudo anterior; Explanação de exemplos de usos e sentidos das palavras em diferentes contextos;</li> <li>➤ Leitura individual do fragmento: Ela é super</li> <li>➤ Resolução da questão de múltipla escolha referente ao texto;</li> <li>➤ Correção coletiva da questão e comentários sobre o gabarito e as demais alternativas;</li> </ul>	<p>2- Conto: A boneca Guilhermina (2 aulas) (Anexo A)</p> <p>3-Texto: Tirinha: O menino Maluquinho (2 aulas) (Anexo A)</p> <p>4- Texto: Ela é super (2 aulas) (Anexo A)</p>
---	---	---

	<p><b>ATIVIDADE 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recapitulação do estudo anterior;</li> <li>➤ Leitura silenciosa;</li> <li>➤ Leitura coletiva mediada pela professora;</li> <li>➤ Exploração das palavras em estudo contidas no texto;</li> <li>➤ Formação de grupos de discussão para que os alunos possam compartilhar o que leram e responderam a fim de que os mesmos comparem e tomem consciência dos diferentes significados que as palavras podem assumir.</li> </ul>	<p>5- Texto: A invenção do futebol de ( 3 aulas) (Anexo A)</p>
--	--	--

Em relação ao descritor D11, este compreende a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Foram destinadas oito ( 8 ) horas/aulas. Distribuídas em quatro (4) momentos. Vejamos:

### QUADRO 3- Descrição geral das atividades com o D-11

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<p>Trabalhar o D11- Distinguir um fato da opinião relativa deste fato</p> <p>Compreender e diferenciar fato e opinião.</p>	<p>Os textos serão trabalhados em momentos diferentes, de acordo com as aulas destinadas para a apreensão das habilidades leitoras do D11;</p> <p><b>ATIVIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realização da leitura silenciosa e depois coletiva do texto A causa da chuva de Millôr Fernandes;</li> <li>➤ Em seguida, exploração do que é fato e das opiniões dada ao fato que move a história;</li> <li>➤ Realização de uma atividade de interpretação do texto lido;</li> <li>➤ Correção coletiva da atividade de interpretação do texto;</li> <li>➤ Construção do pré-conceito em relação ao que os alunos entendem por fato e por opinião referente ao fato;</li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 2-</b></p>	<p>Texto 1 – A causa da chuva, de Millôr Fernandes</p> <p>(Anexo B)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recapitulação dos conceitos de fato e opinião identificados no texto anterior;</li> <li>➤ Realização de leitura silenciosa e depois coletiva;</li> <li>➤ Atividade de interpretação com ênfase na distinção do fato principal do texto e as opiniões dos alunos em relação ao fato;</li> <li>➤ Correção coletiva e discussão sobre as questões relativas ao texto;</li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retomada da aula anterior;</li> <li>➤ Exploração oral da opinião dos alunos referentes ao problema da água;</li> <li>➤ Sequências de frases para que os alunos possam distinguir fato e opinião;</li> <li>➤ Explicação da atividade;</li> <li>➤ Atividade de construção de opiniões em relação às frases identificadas como fato na atividade anterior;</li> <li>➤ Correção da atividade e comentários a fim de esclarecer as dúvidas;</li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura individual de uma notícia,</li> <li>➤ Leitura coletiva e exploração oral do texto;</li> <li>➤ Atividade em dupla: identificação de fatos e opiniões contidas no texto em estudo;</li> <li>➤ Atividade de preenchimento dos fatos e opiniões encontrados no texto.</li> <li>➤ Atividade oral: Identificação das opiniões relativas aos fatos contidas do texto em estudo.</li> <li>➤ Correção coletiva e discussão das respostas.</li> </ul>	<p>Texto 3: Crise de água? (Anexo B)</p> <p>Texto 3- Notícia : Queimadas mudam a rotina dos animais silvestres (Anexo B)</p>
--	--	--

--	--	--

### **3.4.3- 3ª Etapa : Avaliação diagnóstica final**

Neste momento, foi aplicada uma atividade diagnóstica final com 10 (dez) questões objetivas (APÊNDICE B), focadas nos descritores, D3 e D11, seguidas cada uma por uma questão aberta (protocolo verbal de leitura). Essas questões foram respondidas sem a mediação do professor. Embora seja uma avaliação diagnóstica final, da pesquisa, após o seu término, realizamos a correção da mesma com a turma, para que os alunos pudessem ter consciência das suas respostas, e analisarem seus erros e seus acertos.

Ressaltamos que as avaliações diagnósticas inicial e final foram compostas por um número diferente de questões. Na avaliação inicial, contemplamos os cinco (5) descritores do Tópico I- Procedimentos de leitura, da Matriz de Referência da Prova Brasil, para cada descritor, destinamos três (3) questões. Já na avaliação diagnóstica final foram destinadas cinco (5) questões para cada um dos descritores, D3 e D11, como já foi dito. Devido ao número de questões serem diferentes entre as avaliações, realizamos uma média ponderada para que pudéssemos legitimar os resultados obtidos.

## **4 ENSINO E PRÁTICA DE LEITURA: resultados e sentidos construídos pelos alunos**

Nesse capítulo, descrevemos e analisamos as etapas da pesquisa. São elas: avaliação diagnóstica inicial, Plano de Intervenção Pedagógica e a avaliação diagnóstica final. No final deste capítulo, trazemos a discussão dos resultados alcançados de acordo com a proposta.

### **4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL**

A avaliação diagnóstica inicial foi pensada com o intuito de verificarmos as maiores dificuldades dos alunos, especificamente, em relação às habilidades pertencentes a cada descritor que compõem o Tópico I – Procedimentos de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental.

No dia anterior à aplicação da avaliação, conversamos com os alunos sobre como era composta a avaliação, explicamos que, posteriormente, de acordo com os dados coletados, trabalharíamos, com eles os índices mais baixos de acertos das questões. Informamos que o trabalho desenvolvido buscava sanar suas possíveis dificuldades de leitura. Do total de 26 alunos, 24 realizaram a avaliação. A aplicação ocorreu nas primeiras aulas do turno da manhã, período das 7h30min às 9h30min.

No tópico a seguir, apresentamos a avaliação diagnóstica inicial, analisando as questões e as respostas dadas nos seus respectivos protocolos. Ressaltamos que, em relação à análise das repostas dadas aos protocolos, fizemos um recorte daquelas que se assemelhavam quanto à explicação dada, de modo que nem todas as respostas serão referidas na análise.

#### **4.4.1 Análise das questões da avaliação diagnóstica inicial em relação ao descritor D-3**

Como já dissemos, a avaliação diagnóstica inicial composta por 15 questões de múltipla escolha, seguidas de protocolos de leitura, cada uma, considerou os cinco (5) descritores referentes ao Tópico I – Procedimentos de leitura indicados na Matriz de Referência da prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Após a aplicação da atividade diagnóstica, verificamos que os alunos demonstraram maior dificuldade de compreensão leitora, no que diz respeito às habilidades solicitadas no D-3 e no D-11, conforme podemos observar no quadro abaixo:

#### QUADRO 4 - RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL

DESCRITORES	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
D1- LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO	68% (16 ALUNOS)	32% (8 ALUNOS)
<b>D3- INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO</b>	37% (9 ALUNOS)	63% (15 ALUNOS)
D4- INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO	68% (16 ALUNOS)	32% (8 ALUNOS)
D6- IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO	59% (14 ALUNOS)	41% (10 ALUNOS)
<b>D11- DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO</b>	43% (10 ALUNOS)	57% (14 alunos)

Para fins dessa pesquisa, focamos em analisar os índices dos descritores com maior percentual de erros, que correspondem aproximadamente quinze (15) alunos referentes ao D-3, e quatorze (14) alunos para o D-11, identificados na avaliação diagnóstica inicial. A partir disso, traçamos um percentual de respostas às alternativas das questões referentes aos descritores D3 e D11, seguidos de uma análise. Acreditamos que dessa maneira, de forma mais detalhada, poderemos tentar entender o caminho realizado pelo aluno ao responder cada questão. Para tanto, analisamos as justificativas produzidas pelos alunos ao responderem aos protocolos de leitura, ao término de cada questão da avaliação diagnóstica inicial. Desse modo, podemos relacionar suas escolhas ao responderem as questões objetivas com a nossa análise. Como se deu a mobilização de estratégias, habilidades e operações mentais realizadas ao responderem cada item. Até mesmo, identificar quando não verbalizam suas operações. Salientamos que para fins de pesquisa, não reproduzimos todos os protocolos, pois encontramos respostas bem semelhantes, não sendo necessária a descrição de todas.

Em relação as três questões destinadas ao descritor D-3, na avaliação diagnóstica inicial, verificamos um percentual bastante variado de acertos e erros, visto que na questão 4 tivemos 20% de acertos e 80% de erros, na questão 5, 41% de acertos e 59% de erros, e na questão 6, 50% de acertos e 49% de erros. A partir desses números fizemos uma média

ponderada que resultou no percentual final, de 37% de acertos e 63% de erros, apresentado no quadro acima.

Iniciemos a análise das questões referentes ao D3, com a questão 04:

### D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

#### D3 ————— QUESTÃO 04 —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

##### Sem barra

Enquanto a formiga  
carrega comida  
para o formigueiro,  
a cigarra canta,  
canta o dia inteiro.  
A formiga é só trabalho.  
A cigarra é só cantiga.  
Mas sem a cantiga  
da cigarra  
que distrai a fadiga,  
seria uma barra  
o trabalho da formiga.

*José Paulo Paes. In: Henriqueta Lisboa et 2003. ali. Varal de poesia. São Paulo: Ática, 2003. p. 50.*

No verso “seria uma **barra**”, a expressão sublinhada significa

- (A) leve.
- (B) penoso.
- (C) tranquilo.
- (D) vagaroso.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
2 alunos	5 alunos	6 alunos	9 alunos
8%	20%	25%	37%

O desempenho dos alunos foi considerado muito baixo, pois, como se constata no quadro acima, apenas cinco alunos (20%) acertaram a resposta. Vale ressaltar que, do total de alunos participantes, dois (02) não responderam essa questão. Para se responder corretamente, entendemos que seria necessário o reconhecimento da clássica história *A cigarra e a formiga*,

de Le Fontaine. Como também, o resgate do conhecimento prévio da palavra barra em outros contextos de uso da vida do estudante. A questão quatro (04), também, demandava uma leitura mais atenta ao sentido da palavra **barra** dentro do poema. Diante desse aspecto, a leitura é bastante subjetiva, pois no texto poético, temos um forte jogo de palavras e sentidos.

Vejamos como os aprendizes que acertaram o gabarito justificaram suas respostas, ao responderem o seguinte protocolo: Como você descobriu o significado da palavra **barra**?

Podemos verificar que os alunos que acertaram o gabarito acionaram várias estratégias metacognitivas para identificar o significado da palavra “barra”, dentre as quais:

- (1) Reportar-se ao sentido real da palavra: *“porque barra é uma coisa pesada”*;
- (2) Construir hipóteses, associar a palavra ao seu sentido literal e transpor para o sentido figurado: *“vendo todas as opções e analisando das quais não são”*;
- (3) Acionar o conhecimento de mundo: *“lembrei porque algumas pessoas que conheço falam essa palavra”*;
- (4) Fazer inferências em relação à palavra: *“descobri o significado dessa palavra depois que lembrei de uma palavra igual”*.

Tivemos, ainda, um aluno que justificou de forma inesperada seu acerto, ao responder *“não sei”*. É importante ressaltar que, ao dar essa resposta, o aluno pode ter marcado a alternativa de modo aleatório ou ter utilizado alguma estratégia, mas não sabe como explicá-la.

Quanto aos dezessete alunos que marcaram as alternativas erradas, constatamos nas suas justificativas, possíveis evidências dos erros cometidos por eles ao responderem as questões. Alguns, aparentemente, não souberam explicar suas escolhas, pois responderam: *“pensando um pouquinho”*, *“pela forma da palavra no texto”*. Outro aluno respondeu: *“eu pensei uma barra não é leve”*, observamos que esse aluno apresentou uma linha de raciocínio coerente, que o conduziria à resposta correta, no entanto, ao marcar a alternativa A como resposta, ele demonstra não ter conseguido realizar a leitura subjetiva que exige o gênero poema, dificultando a construção do sentido da palavra no contexto em que aparece. Por outro lado, outro aluno, ao informar que marcou a alternativa D *“porque no texto fala sobre cigarra e cigarra é vagarosa”* demonstra não compreender bem o enredo e a função da formiga personagem na história.

Portanto, observamos, nos protocolos de leitura referente a essa questão, inferências erradas e falta de conhecimento enciclopédico, já que os alunos tentaram articular o sentido da palavra conforme seus próprios conhecimentos prévios às informações do texto, porém não conseguiram chegar à resposta correta.

Passemos à análise da questão 05.

D3 ————— **QUESTÃO 05** —————

(PROEB). Leia o texto abaixo.



Prefeitura de BH.Unimed.folder.

Na frase “É hora de **esquentar** a briga contra o mosquito”, a palavra destacada significa:

- A) aumentar.
- B) dividir.
- C) por fogo.
- D) por medo.

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
10 alunos	-----	6 alunos	8 alunos
41%		25%	33%

Nessa questão, 10 alunos (41%) acertaram o gabarito, conseguindo apreender o sentido global do texto e inferir o sentido da palavra “esquentar” levando em conta o seu contexto, ou seja, significa aumentar.

Vejamos suas justificativas ao responderem ao protocolo de leitura: Como você chegou à conclusão que **esquentar** tem o mesmo significado da palavra que você marcou como resposta?

Ao analisar as respostas, verificamos que os alunos fizeram uso de estratégias distintas, tais como:

- (1) Observar o contexto no qual a palavra está inserida: *“porque tem sentido na frase”, “observando o texto e pensando um pouco”*
- (2) Recorrer ao seu conhecimento de mundo: *“porque já ouvi muitas vezes a frase ‘parece que a coisa vai esquentar’ falada no sentido de dizer que a coisa vai aumentar/descontrolar”*.
- (3) Relacionar à palavra em estudo a outra do texto: *“por causa da palavra briga”*
- (4) Construir inferências: *“esquentar e uma expressão esquentar significa aumentar”*.
- (5) Usar a estratégia de seleção e predição: *“é que a única alternativa que faz sentido é a letra A”*.

Os seis (25%) alunos que marcaram a letra C, provavelmente, mobilizaram os conhecimentos prévios, mas não conseguiram perceber que a palavra esquentar, nesse contexto, não tinha o sentido de “por fogo”. Podemos confirmar esse pensamento a partir das justificativas dadas pelos alunos ao protocolo de leitura: *“porque esquentar é por fogo”, “por causa que esquentar é fogo”, “lembrando que esquentar é por fogo porque esquentar é quente”, “porque a palavra esquentar e o mesmo que quente e quente significa fogo”*. Ao responderem dessa maneira, acreditamos que os alunos não conseguiram inferir que uma palavra pode ser usada com vários sentidos a depender do contexto de uso. Eles associaram a palavra esquentar à palavra fogo, interpretando apenas o sentido denotativo das palavras.

Acreditamos que os oito (33%) alunos que optaram pela letra D (por medo) consideraram o conhecimento de mundo em relação à doença, uma vez que a alternativa escolhida por eles não tem relação de sentido com a palavra em análise, mas sim com a doença e suas consequências. Vejamos, alguns exemplos de justificativa: *“Sim, por fogo na dengue para não morrer mais gente”, “por que a dengue dá medo”, “eu tenho medo da dengue”*.

Passemos à análise da questão 06.

D3

**QUESTÃO 06**

(Projeto (Con(seguir) - DC). A questão 6 refere-se a este texto:

**CUIDADO COM A DENGUE**  
(Fragmento)

A dengue é uma doença infecciosa transmitida pela fêmea do mosquito *Aedes aegypti*. A danada vive somente 30 dias, mas é o tempo suficiente para infectar um monte de gente. E é um mundaréu de doentes mesmo: a dengue já é a principal doença transmitida por mosquito no mundo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), pode haver até 100 milhões de casos, em dezenas de países.

<http://www.canalkids.com.br/porta/barra/clubv.php?u=../saude/index.htm>

Neste trecho “A **danada** vive somente 30 dias”, a palavra em destaque refere-se  
 (A) à dengue. (l. 1)  
 (B) à doença infecciosa. (l. 1)  
 (C) à fêmea do mosquito. (l. 1-2)  
 (D) à OMS. (l. 8)

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
10 alunos	1 aluno	12 alunos	1 aluno
41%	4%	50%	4%

Nessa questão, apenas 12 alunos (50%) acertaram a resposta. Ao responderem ao protocolo: Como você descobriu a quem a palavra danada se refere? Esses discentes demonstraram seu conhecimento linguístico com as seguintes justificativas: “*porque a palavra danada se refere a uma fêmea, se fosse danado seria a um macho*”, “*transmitida pela fêmea do mosquito, a danada*” “*a danada vive 30 dias*”. Tais respostas demonstram que os alunos acionaram estratégias do uso da língua, a flexão de gênero e a concordância nominal, elementos cruciais observados por eles para que pudessem escolher a alternativa correta “C”, pois o substantivo **fêmea** e o adjetivo **danada** foram as palavras usadas como referência, para que os alunos chegassem à resposta.

Percebemos, nos protocolos, que os discentes fixam sua leitura em determinados trechos do texto, observam elementos de referenciação textual, compreendem que a palavra **danada** refere-se à fêmea do mosquito, vejamos: “*porque veio depois do trecho que falava sobre a fêmea*”, “*pois antes dessa palavra aparecer estavam falando dela no texto*”. Os discentes também recorrem ao uso de inferências e seleção das alternativas “*tirando as alternativas impossíveis de ser*”. Outros justificam dessa forma: “*o texto dá pistas*”, “*Nas partes do texto*”, “*porque li e reli o texto e cheguei a conclusão que a resposta é essa*”. Isso significa que leram com atenção as informações apresentadas no texto.

É válido destacar que 10 alunos (41%), percentual correspondente aos que marcaram a alternativa A, acionaram, também, seu conhecimento linguístico, porém não o relacionaram às informações anáforicas do texto, que se referiam à fêmea do mosquito e não à dengue, como eles demonstraram entender. Tal fato pode ser constatado com as seguintes respostas:

“a dengue porque esta se espalhando no mundo inteiro”, “a dengue porque a dengue é danada”.

Quanto aos dois alunos que erraram, ao optarem pelas letras B e D, podemos dizer, por meio das respostas dadas no protocolo de leitura, que os mesmos realizaram uma leitura superficial do texto, apegando-se a informações explícitas, quando um deles responde: “Lendo o texto já dá pra ver a resposta”, ou não fazendo a devida leitura do texto: “Porque eu li o começo do texto”.

Ao analisarmos as justificativas encontramos revelações importantes sobre como os alunos leem.

No caso da habilidade em foco (D3), os participantes da pesquisa demonstraram como fizeram para chegar às respostas consideradas, por eles, como corretas. Nas suas justificativas, encontramos algumas respostas bastante coerentes, mas havia outras, relativas a alternativas erradas, que demonstravam que os alunos necessitam consolidar as estratégias de leitura e conquistar um nível de competência leitora mais aprimorado.

Passemos à descrição e análise das três (3) questões referentes ao D11 e seus percentuais de acertos e erros. Na sequência, apresentamos os protocolos de leitura e as justificativas dadas pelos alunos ao responderem as questões.

#### 4.4.2 Análise das questões da avaliação diagnóstica inicial em relação ao descritor D-11

Agora analisaremos a questão 13, da atividade diagnóstica inicial, referente ao D-11.

D11

#### QUESTÃO 13

(SAERJ). Leia o texto abaixo.

#### O CÁGADO NA FESTA DO CÉU

Certa vez houve uma grande festa no céu para a qual foram convidados os bichos da floresta. Todos se encaminharam para lá, e o cágado também – mas este era vagaroso demais, de modo que andava, andava, e não chegava nunca.

A festa era só de três dias e o cágado nada de chegar. Desanimado, pediu a uma garça que o conduzisse às costas. A garça respondeu:

— Pois não. E o cágado montou.

A garça foi subindo, subindo, subindo. De vez em quando perguntava ao cágado se estava vendo a terra.

— Estou, sim, mas lá longe. A garça subia mais e mais.

— E agora?

— Agora já não vejo o menor sinalzinho de terra.

A garça, então, que era uma perversa, fez uma reviravolta no ar, desmontando o cágado. Coitado! Começou a cair com velocidade cada vez maior. E enquanto caía, murmurava:

— Se eu desta escapar, léu, léu, léu, se eu desta escapar, nunca mais ao céu me deixarei levar. Nisto avistou lá embaixo a terra. Gritou:

— Arredai-vos, pedras e paus, senão eu vos esmagarei! As pedras e paus se afastaram e o cágado caiu. Mesmo assim arreventou-se todo, em cem pedaços.

Deus, que estava vendo tudo, teve dó do coitado. Afinal de contas aquela desgraça tinha acontecido só porque ele teimou em comparecer à festa no céu. E Deus, juntou outra vez os pedaços. É por isso que o cágado tem a casca feita de pedacinhos emendados uns nos outros.

Monteiro Lobato. Histórias de Tia Nastácia. Obras Completas, v.3.

O autor dá sua opinião sobre a garça em:

- (A) “A garça foi subindo, subindo, subindo.
- (B) “A garça respondeu: – Pois não.”.
- (C) “A garça subia mais e mais.”.
- (D) “A garça, então, que era uma perversa,”.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 15 de SETEMBRO 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
9 alunos	3 alunos	1 aluno	11 alunos
37%	12%	4%	45%

A questão 13 envolvia a leitura de um texto pertencente ao gênero fábula. Dos 24 alunos que responderam a questão, apenas 11 alunos responderam corretamente, percentual de 45%, ou seja, menos da metade. O gênero textual explorado nessa questão, possivelmente, é bastante conhecido pelos alunos do 5º ano, no entanto, esse elemento não foi suficiente para que a maioria respondesse corretamente. Possivelmente, esse número justifica-se por termos uma composição textual fantasiosa, que requer do aluno entender que, no texto, existem fatos e opiniões, mesmo que sejam na ficção. Acreditamos que, para se chegar à resposta, os alunos, provavelmente, observaram o enredo da história, o juízo de valor do pensamento do autor a respeito da personagem da garça.

Para confirmarmos esse pensamento, observamos as justificativas dadas pelos alunos ao responderem ao protocolo de leitura referente à questão: Por que você considera que, na resposta que marcou, está a opinião do autor?

Ao darem respostas como: “Porque acham a garça perversa, **mais** podem achá-la legal”. “Pelo modo que ele fala dá pra perceber que é uma opinião”. “Por que ele diz que a garça é uma perversa”, os discentes apresentam um nível considerável de compreensão acerca do que seja uma opinião, pois identificam a opinião do autor a partir de elementos da narrativa. Também atentam para a adjetivação, pois ao justificar “Por que é uma ‘qualidade’ da garça”, o aluno compreende que, de acordo com o enredo da história, afirmar que a

garça era “uma perversa”, como indica a alternativa correta, letra D, é indicar uma opinião do autor sobre a personagem.

Vimos, no entanto, nas duas respostas a seguir: “*Eu não sei se essa é a opinião do autor*”, “*Tem no texto*”, que os alunos acertaram a resposta, mas as justificativas não indicam o uso de estratégias de leitura, sejam elas corretas ou não.

Do total de alunos, os 13 que não acertaram o gabarito e marcaram as letras A, B e C, não compreenderam que as essas alternativas traziam ações realizadas pelas personagens e não correspondiam a opiniões formadas. Possivelmente, suas justificativas revelam a interpretação que fizeram. Atentemos para algumas das justificativas dadas: “*Porque é de acordo com o texto*”, “*Porque é uma opinião.*”, “*Por que é mais aceitado*” “*Por que tem no texto*”. “*Por que eu li no texto*” “*Porque eu achei que é essa resposta*”. “*Por que sim*” “*Por que a festa era no céu*”. “*Por que eu já li essa história*”. Ao lermos as justificativas dadas nos parece que os alunos não possuem conhecimento suficiente para demonstrar que conseguem distinguir fato de opinião, sendo necessário, portanto, trabalhar devidamente esses conceitos em atividades de leitura na prática de sala de aula.

Passemos à análise da questão 14.

D11 ————— **QUESTÃO 14** —————

(Avalia BH). Leia o texto abaixo:

**MEIO AMBIENTE**  
**A descoberta do estranhíssimo sapo-fóssil**

Apareceu pelas colinas da Índia um sapo bem esquisitão. Para começar, ele é roxo (“*creeedo!*”). Tem sete centímetros e um focinho pontudo. A cabeça é meio pequena para o corpo, e, por isso, o bicho parece mais uma bolha gosmenta roxa (*Creedo!*) do que um ser vivo. E mais estranho que isso só é o nome dele: *Nasikabatrachus sahyadrensis* (mas esse nome-palavrão na verdade quer dizer uma coisa bem simples – “sapo da montanha Sahyadri”).

O sapo pode até ser feioso, mas, para os seus descobridores, ele é o bicho mais bonito do mundo. É que o sapo da montanha é um fóssil vivo, de 130 milhões de anos atrás. Os antepassados dele viveram na época dos dinossauros, e, por isso, o sapão roxo é muito importante para entender como os anfíbios da família dele evoluíram. Logo... o Nasika é lindo!

Pois é... se o amor é cego, a ciência também! (mas que mau gosto, hein?)

Disponível em: <[http://www.canalkids.com.br/central/arquivo/meio\\_sapofossil.htm](http://www.canalkids.com.br/central/arquivo/meio_sapofossil.htm)>

De acordo com esse texto, qual é a opinião dos pesquisadores sobre o sapo encontrado na Índia?

- (A) Ele é o bicho mais lindo do mundo.
- (B) Ele tem sete centímetros e focinho pontudo.
- (C) É roxo e apareceu nas colinas da Índia.
- (D) É um fóssil vivo de 130 milhões de anos.

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
11 alunos	4 alunos	7 alunos	2 alunos
45%	16%	29%	8%

Nessa questão, os alunos deveriam atentar para a leitura de um texto informativo, com traços de descrição, que traz informações mais objetivas e de conteúdo mais científico, identificar sobre quem se fala no texto, bem como distinguir o que é descrição, fato e opinião. Outro aspecto a ser considerado para a resolução da questão é o de associar o uso do adjetivo à construção de uma opinião. Do total de 24 respondentes, 11 deles, cerca de 45%, acertaram a resposta.

Ao analisar as respostas dadas ao protocolo “Qual a parte do texto confirma que a resposta que você marcou é a opinião dos pesquisadores sobre o sapo encontrado na Índia?”, observamos que os alunos fizeram uso de estratégias distintas, dentre as quais:

- (1) Atentar para as pistas deixadas pelo autor ao expressar sua opinião, localizando trechos que auxiliam na compreensão: *“A parte que ele elogia o sapo”*, *“No segundo parágrafo me dá a opinião”*, *“No começo do segundo parágrafo”*;
- (2) Ativar conhecimentos de uso da língua, identificando o uso do adjetivo, **lindo**, utilizado na alternativa correta: *Ele é o bicho mais lindo do mundo* e inferiram que ao atribuir um adjetivo estamos expondo uma opinião. Vejamos: *“O sapo pode ser feio mais para os seus descobridores não...”*, *“Ele é o bicho mais lindo do mundo”* *“Mas que mal gosto”*, *“A parte que ele elogia o sapo”*;
- (3) Fazer hipóteses ao selecionar a alternativa correta: *“Por que as outras alternativas são características”*.

É importante destacar a resposta dada por um dos alunos: *“Lendo a história do texto com atenção”*. Conforme podemos observar, embora não saiba explicar qual a estratégia utilizada para chegar à resposta correta, esse discente ressalta a importância de se ler o texto atentamente para uma melhor compreensão. Possivelmente, ler com atenção, nas palavras do aluno, pode significar recorrer ao texto novamente, ou seja, fazer uma

releitura, analisar determinados trechos do texto, pensar antes de selecionar uma das alternativas.

Os treze (13) alunos que erraram por optarem pelas alternativas B, C e D utilizaram vários caminhos para tentar entender a opinião do autor no texto. Alguns observaram o uso do adjetivo “roxo” expresso na frase da alternativa C, por isso justificaram suas respostas com trechos do texto: “*Para começar ele é roxo*”, “*Porque ele é roxo e muito importante*”. No entanto, nesse caso, a compreensão se deu pela mera identificação do termo na frase, sem a mobilização de elementos do contexto, pois, nesse caso, o adjetivo *roxo* expressa uma característica do animal citado no texto. Os alunos, no entanto, entendem que a característica atribuída ao sapo pode ser considerada uma opinião do autor. Outros discentes que escolheram as alternativas B e D buscam explicar suas respostas da seguinte maneira: “*É o segundo parágrafo*”; “*Por que eu vi na primeira linha*”; “*Porque é um fóssil encontrado vivo*”. Aparentemente, justificativas sem fundamento, mas, pelo que percebemos, os alunos observaram outras características apresentadas no texto para o sapo e foram apontando em que espaço do texto são localizadas. Mais uma vez, observamos que esses discentes não conseguem distinguir fato de opinião.

Passemos à análise da questão 15.

D 11

**QUESTÃO 15**

Leia o texto:

**MINHA CHUPETA VIROU ESTRELA**

(fragmento)

Todas às vezes em que penso na minha chupeta, olho pro céu, procurando a estrela-chupeta verde. Agora, a saudade, em vez de crescer como eu, fica menor a cada noite. Deve ser porque meninos grandes gostam mais de estrelas no céu do que de chupetas, eu acho.

Quando a noite apareceu, meu pai chegou do trabalho e se deitou na cama comigo, olhando pro céu, procurando a minha estrela-chupeta verde. Eu vi primeiro e nós dois batemos palmas pra ela! Aí eu só me lembro de adormecer com aquele brilho de estrela no meu olho e a sensação do abraço enorme do meu pai.

<http://revistaescola.abril.com.br>

O trecho que expressa uma opinião é:

- (A) “meninos grandes gostam mais de estrelas no céu do que de chupetas, eu acho” (l. 5)
- (B) “olho pro céu, procurando a estrela-chupeta verde.” (l. 5)
- (C) “Todas às vezes em que penso na minha chupeta, olho pro céu...” (l. 1)
- (D) “A saudade, em vez de crescer como eu fica menor a cada noite.” (l. 3-4)

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
9 alunos	—	10 alunos	5 alunos
37%		41%	20%

Mais uma vez, a questão apresentada solicita que o aluno perceba, entre as alternativas, a que expressa a opinião do autor. Para tanto, terá que seguir pistas textuais deixadas no texto. Aqui, temos um fator que pode dificultar a compreensão, o texto é um fragmento de uma história, e o aluno pode levar em conta apenas o que está sendo apresentado. A tarefa do discente é reconhecer expressões que sugerem a opinião do autor, nesse caso: “eu acho”. Apenas nove (9) alunos, ou seja, 37%, acertaram a questão em análise, apresentando a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

No protocolo de leitura: Por que você acredita que esse trecho que assinalou é uma opinião?, os discentes que acertaram apresentaram justificativas, dentre as quais: *“Porque ele falou eu acho”*, *“Por que esse trecho diz: eu acho”*, que apontam para o reconhecimento da expressão “eu acho” como pista textual que leva a reconhecer a opinião do autor. Outros discentes que também acertaram a questão explicaram da seguinte maneira: *“Eu acho que ele gosta do céu”*, *“Porque sim”*, *“Pelo modo como ele fala”*. Como podemos observar, eles conseguiram identificar a alternativa correta, mas não conseguiram explicar qual a estratégia utilizada para chegar a essa resposta, mostrando assim que têm a habilidade que o descritor solicita.

Os quinze (15) alunos restantes, cerca de 61%, que não acertaram a questão, marcaram as alternativas C e D. Dentre esses discentes, tivemos um deles que parece ter compreendido que o verbo pensar, flexionado em primeira pessoa “penso”, poderia representar a opinião do autor, talvez porque, em determinados contextos de uso da língua, o sentido de “penso” pode, de fato, representar uma opinião, mas não se trata do caso em análise: *“Por que ele pensa na chupeta”*. Outros alunos, no entanto, demonstram não ter atendido para as pistas que se encontram no texto e responderam de forma meio aleatória: *“Por que eu li”*, *“Porque sim”*, *“Porque é a que mais tem a ver”*, *“Não sei”*, *“Porque parece uma opinião”*, *“Por que eu olhei pro texto”*, *“Porque ele gosta de olhar as estrelas”*.

Podemos concluir que, diante das habilidades avaliadas, os alunos participantes da pesquisa apresentam dificuldade em acionar as estratégias de leitura que poderiam promover a competência leitora necessária em relação aos descritores D-3 e D-11. Essa constatação sinaliza que o desenvolvimento de um plano de intervenção faz-se necessário para que aconteça o aprimoramento da competência leitora dos alunos, conseqüentemente, o uso mais efetivo das estratégias necessárias para a construção de sentidos da leitura na interação leitor-texto-autor.

No próximo tópico, descrevemos como concretizamos o Plano de Intervenção Pedagógica.

### **4.3 O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)**

A partir dos dados coletados com a avaliação diagnóstica inicial, identificamos que, dos cinco (5) descritores que integram o Tópico I – Procedimentos de Leitura, o índice de maior dificuldade de compreensão leitora dos alunos estava nas habilidades que compreendem os descritores: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e o D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Diante disso, planejamos atividades de leitura que promovessem o ensino das estratégias de leitura com o objetivo de levar o aluno a utilizá-las, visto que, quando adquiridas, essas estratégias favorecem a compreensão leitora.

No próximo tópico descrevemos e analisamos como foi o trabalho de Intervenção Pedagógica realizado em sala de aula.

#### **4.3.1 Descrição e análise do PIP**

Durante o período de 19 horas/aulas, distribuídas em nove (9) momentos de intervenção, foram desenvolvidas as atividades pensadas para trabalharmos as estratégias de leitura, que envolvessem as habilidades que consistem os descritores D3- **Inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro do texto** e D11- **Distinguir fato de opinião relativa a esse fato**.

Cada aula passou por um planejamento que possibilitasse alcançar os objetivos destinados ao aperfeiçoamento da compreensão leitora dos alunos envolvidos na pesquisa, conforme descrito no capítulo metodológico. No primeiro momento, foi necessária uma conversa com eles com o intuito de explicar que, a partir dos dados encontrados na avaliação diagnóstica inicial, a professora/pesquisadora iniciaria um trabalho com a leitura e

compreensão textual envolvendo um conjunto de atividades que lhes favoreceria a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Todos compreenderam e concordaram com a proposta.

Em todos os encontros realizados, buscávamos fazer com que os alunos entendessem os objetivos das atividades para aquela aula de leitura, instigávamos a participação de todos nas etapas de execução. Para isso, nos preocupamos em planejar as atividades de maneira variada, com textos que trouxessem uma temática que despertasse o aluno para a leitura. A etapa da compreensão dos textos lidos, na maioria das vezes, foi realizada de forma escrita, visando à estratégia de registro e resumo do conhecimento apreendido.

Buscamos seguir o procedimento de ensino da leitura orientado por Solé (1998), trabalhando as estratégias antes da leitura do texto, como também durante e depois de ler. Para a realização das atividades adotamos uma metodologia de trabalho que levasse o aluno a momentos dinâmicos e diversificados como: trabalho coletivo (professor e alunos), trabalho individual ou em grupos de discussão.

Segue abaixo o relato das aulas referentes à etapa de intervenção realizada com a turma. Primeiro, destacamos os cinco (5) momentos (10 horas/aulas) direcionados ao trabalho realizado com as estratégias de leitura que envolve o descritor D-3. Em seguida, os quatro (4) momentos (9 horas/aulas) destinados ao D-11. Para tanto, organizamos o relato a partir de quadros-resumos que oferecem uma ideia geral dos objetivos, das ações e materiais utilizados nas aulas. Na sequência, descrevemos com mais detalhes como realizamos os momentos de intervenção para o ensino da leitura.

### **Ensino de leitura com o descritor D-3**

#### **Primeiro momento de intervenção**

O quadro abaixo traz de forma resumida os textos e atividades trabalhados no primeiro momento de intervenção. Logo após, explicamos como se deu o desenvolvimento das aulas.

**QUADRO 5 – PRIMEIRO MOMENTO DE INTERVENÇÃO**

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a correção realizada da atividade diagnóstica inicial;</li> <li>- Refletir juntamente com os alunos o desempenho deles na avaliação diagnóstica inicial;</li> <li>- Discutir as questões, o gabarito e as alternativas consideradas distratores;</li> <li>- Convidar os alunos para participarem das atividades da intervenção.</li> </ul>	<p>Correção coletiva da avaliação diagnóstica inicial.</p>	<p>Avaliação diagnóstica composta de 15 questões de múltipla escolha seguidas de protocolos de leitura.</p>

Nesse primeiro momento de intervenção, tivemos como objetivo principal apresentar a correção realizada da avaliação diagnóstica inicial e, a partir daí, refletirmos com os alunos sobre os dados encontrados. Relembramos que o objetivo da avaliação diagnóstica inicial foi perceber as competências de leitura da turma. As avaliações foram devolvidas aos alunos para que os mesmos fossem acompanhando a correção, realizada coletivamente com a professora/pesquisadora. Foi realizada a correção aconteceu de cada questão, muitos alunos vibravam quando acertavam, enquanto outros lamentavam por não terem tido mais atenção ao texto, sem perceber as pistas que os autores forneciam.

Ao longo da correção, os alunos faziam intervenções atentando para o que a professora estava destacando. Assim, seguiu, na leitura da primeira questão, um dos alunos da turma, observou o protocolo de leitura da questão 01(um), a qual perguntava “*Como você chegou a sua resposta?*” o aluno explicou: “*Lendo o texto com atenção*”. Na correção da questão 02 (dois) da atividade diagnóstica inicial, foi explorado o título da piada: “Um papagaio especial”, pois, ao observá-lo, os alunos já podiam perceber o sentido da palavra especial e descobrirem o motivo pelo qual o animal era especial.

Ao longo de toda a correção a professora/pesquisadora realizou a leitura oral do texto, explorou os elementos textuais. Em seguida, comentava as alternativas, questionava e

solicitava que os alunos tentassem explicar o gabarito, como também as alternativas consideradas incorretas. Além disso, os alunos ainda atentavam para os protocolos de leitura respondidos por eles na avaliação.

Ao fazer a correção da questão 04 (quatro), questionamos o gênero do texto, que no caso, era um poema. Os alunos conseguiram identificar de imediato. Continuamos a leitura do texto e ao perguntarmos a turma se o trabalho da formiga era moleza, uma aluna, prontamente, respondeu que não. Depois, enfatizamos que o sentido da palavra **barra** teria o sentido de ser penoso, no caso, teríamos chegado ao gabarito.

Em outro momento, outra aluna fez a leitura de mais uma questão, primeiro do texto, depois retomamos a palavra e exploramos as ideias, em específico, a palavra **danada** dentro do texto e o restante da turma discutiu as alternativas e o gabarito.

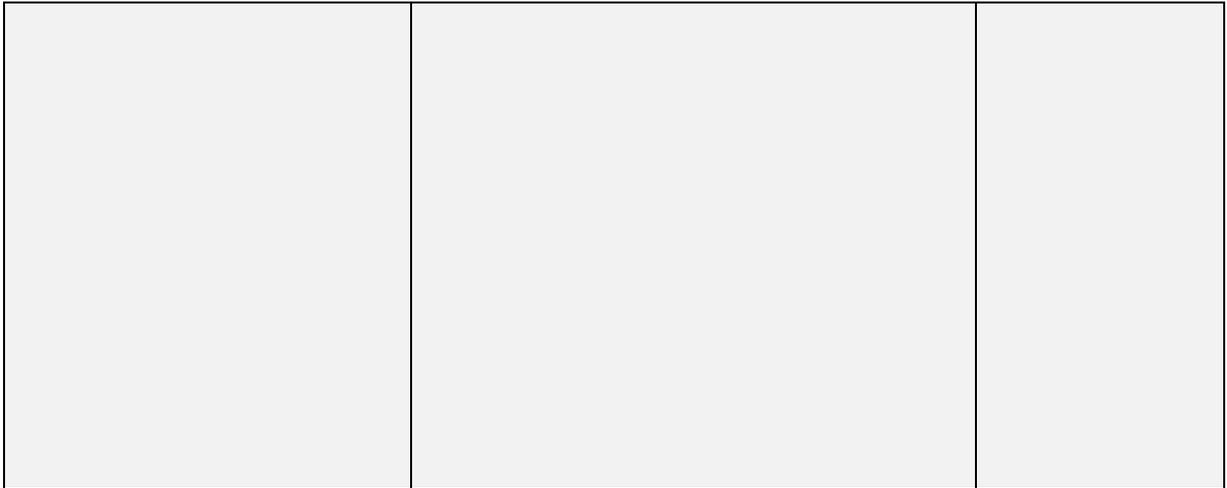
No decorrer da correção, os alunos participaram com bastante envolvimento. Sempre procurando entender seus acertos e erros. Ao término desse momento de correção, mostramos a quantidade de acertos e erros de cada aluno. Em seguida, explicamos que com base no total de acertos e erros da turma, os alunos não teriam se saído muito bem em duas habilidades de leitura.

### Segundo momento de intervenção

O quadro abaixo traz de forma resumida os textos e atividades trabalhados no segundo momento de intervenção. Em seguida, descrevemos como foi em sala de aula.

**QUADRO 6 – SEGUNDO MOMENTO DE INTERVENÇÃO**

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<p>Trabalhar o descritor D3- inferir o sentido de uma palavra ou expressão;</p> <p>Compreender o sentido com que a palavra foi usada no texto em estudo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de leitura silenciosa;</li> <li>- Leitura compartilhada;</li> <li>- Explicação dos vários sentidos que a palavra saco pode ter de acordo com o texto;</li> <li>- Exploração do sentido da palavra saco presente no texto da propaganda “Saco é um saco”, propaganda promovida pelo estado do Rio de Janeiro;</li> <li>- Leitura e preenchimento da atividade relativa ao texto;</li> <li>- Correção coletiva e esclarecimentos das possíveis dúvidas.</li> </ul>	<p>1-Propaganda: Saco é um saco (Anexo A)</p>



Inicialmente, foi entregue o texto publicitário de uma propaganda intitulada: Saco é um saco,( Anexo A), a propaganda refere-se ao uso das sacolas de plástico. Essa propaganda foi divulgada pela prefeitura do Rio de Janeiro, com o intuito de gerar uma campanha para reduzir o uso do plástico. Depois da entrega dos textos, a professora/pesquisadora explicou que nele continha a palavra *saco*, cujo sentido poderia mudar, de acordo com o texto onde a mesma tivesse inserida. Lançou para os alunos o objetivo de observar durante a leitura da propaganda qual seria a palavra que estaria sendo utilizada com sentidos diferentes. Dado o objetivo de leitura, os alunos partiram para leitura silenciosa, logo após, a professora explorou o gênero propaganda. Vale salientar que os alunos já haviam trabalhado com esse gênero.

Resgatamos os objetivos das propagandas, naquele caso, a propaganda divulgava uma campanha e não a venda de um produto. Chamamos a atenção dos alunos para o formato da propaganda, cujo texto estava inserido dentro de um desenho de uma sacola de plástico. Em seguida, aconteceu a leitura oral com a participação dos alunos. A professora enfatizou o porquê do uso das sacolas terem se tornado um “*saco*”, como estava dito no slogan “*Saco é um saco*”. A frase foi colocada na lousa e questionamos se os sentidos variavam ou não. Tendo finalizado essa primeira exploração do texto, partimos para a atividade de interpretação textual, composta por três (3) questões abertas. A primeira solicitava que os alunos conseguissem perceber os sentidos da palavra *saco* no slogan da campanha. A maioria dos alunos percebeu que, no primeiro uso da palavra *saco*, o termo referia-se ao objeto e no segundo uso significava algo chato. Uma das alunas explicou que quando você fala “*estou de saco cheio*” quer dizer que estamos chateados. À medida que a atividade acontecia, a professora explicava a pergunta e solicitava que os alunos respondessem de forma individual. Depois da atividade individual de interpretação, foi realizada a correção coletiva. Alguns

comentários dados sobre as respostas, à questão 3 nos chamou a atenção, pois alguns alunos ao responderem sobre como percebemos os sentidos que podemos atribuir às palavras, produziram as seguintes respostas : “ *Através do texto, das pistas textuais e também do conhecimento que já temos*”; “ *através do nosso conhecimento*”. Isso significa dizer que os alunos apreenderam, durante a aula, por meio das explicações dadas, as estratégias necessárias para uma interpretação significativa.

Percebemos que os alunos conseguiram realizar a atividade sem demonstrar muitas dificuldades. Nesse momento, notamos que os alunos, por meio das suas respostas, já começavam a compreender que a palavra pode mudar de sentido de acordo com o texto estudado.

### **Terceiro momento de intervenção**

O quadro abaixo traz de forma resumida os textos e atividades trabalhados no terceiro momento de intervenção. Também, descrevemos como foi em sala de aula.

#### **QUADRO 7 – TERCEIRO MOMENTO DE INTERVENÇÃO**

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<p>- Relacionar as possibilidades que levantou com as alternativas apresentadas na questão e selecionar a que considerar correta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura individual do fragmento do conto: A boneca Guilhermina;</li> <li>- Resolução da questão de múltipla escolha referente ao texto;</li> <li>- Resolução das questões abertas relativas ao texto;</li> <li>- Correção coletiva e discussão do gabarito;</li> <li>- Leitura individual da tirinha: O menino Maluquinho;</li> <li>- Resolução da questão de múltipla escolha relativa ao texto;</li> <li>- Resolução das questões abertas referentes a tirinha;</li> <li>- Correção das questões e comentários sobre as alternativas e o gabarito.</li> </ul>	<p>Texto A - Conto: A boneca Guilhermina (Anexo A)</p> <p>Atividade em folha referente ao texto.</p> <p>Texto B: Tirinha: O menino Maluquinho (Anexo A)</p> <p>Atividade em folha referente ao texto.</p>

A aula começou com a recapitulação do que tínhamos trabalhado na aula anterior. Solicitamos que os alunos relembassem o que havia sido discutido em relação aos vários sentidos das palavras. A princípio, alguns alunos lembraram das palavras já trabalhadas, como **barra** e **saco**. Em seguida, colocamos alguns exemplos na lousa, tais como: “*engolir sapo*”, explicamos, que os adultos a utilizam bastante, quando se referem ao ambiente de trabalho, indicamos o sentido que ela adquire. Ou quando usam a expressão “*hoje descasquei um abacaxi no trabalho*”. Aqui, destacamos a palavra **abacaxi** e questionamos se, na frase dada como exemplo, referia-se à fruta. Os alunos responderam, interagiram, dizendo que não. Logo após um dos alunos dar como exemplo a expressão “*pagar o pato*”, aproveitamos para explorar o sentido. E assim várias outras expressões são citadas como “*enxugar gelo*”, “*capar o gato*”. Nesse momento, chamamos atenção para a palavra **bateria** e colocamos na lousa a seguinte frase: *No feriado renovei minha bateria*. Discutimos o sentido da palavra, e os alunos perceberam que se refere a renovar as energias do corpo. Uma das alunas reformulou a frase da seguinte forma: “*No feriado renovei a bateria do meu celular*”. Entendemos que houve compreensão e construção de sentido sobre a palavra em estudo.

Após esse momento de resgate do conhecimento de mundo dos alunos, partimos para aplicação das atividades referentes ao texto A, um fragmento intitulado: A boneca Guilhermina e o texto B, uma tirinha do Menino Maluquinho, (Anexo A). Solicitamos a leitura silenciosa para que em seguida fossem respondida a questão de múltipla escolha sobre o texto em estudo. Já na atividade da tirinha, além da questão de múltipla escolha, continha questões abertas que estimulavam o aluno a refletir sobre sua resposta, como também a produzir frases com a expressão utilizada pelo Menino Maluquinho: “*cuca fresca*”. Alguns alunos conheciam a expressão, outros não. Essa variável dificultou a produção das frases, pois quem não conhecia a expressão não teve como fazer o solicitado, deixando a atividade sem resposta.

Ao término da aula, os alunos socializaram suas respostas. Discutimos sobre o gabarito das questões. Além disso, os discentes refletiram sobre todas as alternativas, justificando as incorretas. E assim fomos percebemos que o conhecimento foi se consolidando.

#### **Quarto momento de intervenção**

O quadro abaixo traz os objetivos, as ações e os textos trabalhados no quarto momento de intervenção, após, descrevemos como foi em sala de aula.

### QUADRO 8 – QUARTO MOMENTO DE INTERVENÇÃO

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<p>- Relacionar as possibilidades que levantou com as alternativas apresentadas na questão e selecionar a que considerar correta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitulação do estudo anterior;</li> <li>- Explanação de exemplos com a palavra cara de usos e sentidos das palavras em diferentes contextos;</li> <li>- Atividade coletiva oral;</li> <li>- Leitura individual do fragmento: Ela é super;</li> <li>- Resolução da questão de múltipla escolha referente ao texto;</li> <li>- Correção coletiva da questão e comentários sobre o gabarito e as demais alternativas.</li> </ul>	<p>Texto: Ela é super, fragmento. (revista Recreio,2009).</p> <p>Atividade referente ao texto. (Anexo A)</p>

Iniciamos a aula recapitulando o estudo anterior sobre o sentido das palavras de acordo com os textos. Partimos para um momento de sensibilização para que os aprendizes se sentissem estimulados a participarem da aula. Comentamos as atividades realizadas nas aulas anteriores. Os alunos foram informados que o objetivo dessa aula seria observar o uso de outras palavras para que os mesmos fossem aperfeiçoando a habilidade de inferir o sentido das palavras em contextos diversos.

Em seguida, apresentamos para os alunos um trecho de um texto intitulado Tal pai, tal filho, e destacamos que iríamos observar coletivamente o uso da palavra **cara**. O trecho foi contextualizado para os alunos, explicamos que no texto havia duas personagens, o pai e o filho, e que as frases ali colocadas eram a fala do filho. O trecho diz o seguinte: “*Ele era um cara legal, um cara que metia a cara. Assim, meio cara de pau, meio caradura*”. A partir de então, chamamos a atenção dos alunos para o uso da palavra cara. Perguntamos se a palavra teria o mesmo sentido em todas as frases. Exploramos quais seriam as características que o filho estaria atribuindo ao pai. Ao comentarmos uma a uma, os alunos participaram respondendo e construindo o sentido de cada expressão naquele texto. Um dos alunos colocou que “*meter a cara*” teria o sentido de ser corajoso. Já outro explicou que *cara de pau* seria agir sem vergonha. Em meio à discussão, uma aluna lembra dos nomes de programas que teriam no título a palavra cara, como, por exemplo, Os cara de pau (seriado da TV da Rede Globo) e A cara do pai, também outro seriado (canal 3). Aproveitamos o comentário para

explorarmos o sentido da palavra nesses contextos. Voltamos ao texto em estudo e exploramos mais uma expressão: *caradura*. Perguntamos qual seria o sentido dela, uma aluna prontamente explicou que seria uma *cara fechada*. Revelando, assim, seu repertório linguístico, de acordo com o seu conhecimento de mundo.

Após esse momento, pedimos aos alunos que escrevessem no caderno outros exemplos de expressões com a palavra cara, para que pudéssemos perceber o sentido atribuído em cada uma delas. As expressões foram as seguintes: “*cara a cara*”, “*de cara*”, “*quebrar a cara*”, “*cara ou coroa*”, “*estar na cara*”. Todos participaram e suas explicações demonstraram que a compreensão em relação aos sentidos que uma mesma palavra pode ter vários sentidos, estava, aos poucos, sendo consolidada.

Depois desse momento, os alunos realizaram uma atividade de leitura e compreensão do fragmento intitulado “Ela é super”, (Anexo A), explicamos que faríamos uma leitura silenciosa e individual do texto, em seguida a atividade de interpretação de uma (1) questão objetiva, referente ao sentido da palavra **presa**, contida no texto. Em outra questão objetiva, sobre o mesmo texto, os alunos responderam sobre o significado da palavra **aguçados**. Relembramos que o texto era conhecido, pois já havia sido lido em sala de aula. Destacamos para os alunos, mais uma vez, a importância de observarem a palavra naquele determinado contexto de uso. Ao realizarem a atividade, individualmente, observamos se a compreensão leitora estariam acontecendo, após todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

Para finalizarmos esse momento, os alunos responderam a atividade proposta e depois realizamos a correção coletiva com a turma. Entendemos que a correção também é um espaço de reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Os alunos perceberam, especificamente, quais atividades não conseguem responder por não terem um conhecimento linguístico ou de mundo, com os quais possam construir sentido para suas leituras.

### **Quinto momento de intervenção**

O quadro abaixo traz de forma resumida os objetivos, as ações e os textos trabalhados no quinto momento. Descrevemos, em sequência, como foi em sala de aula.

### QUADRO 9 – QUINTO MOMENTO DE INTERVENÇÃO

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o sentido com qual a palavra em estudo foi usada no texto;</li> <li>- Relacionar as possibilidades que levantou com as alternativas apresentadas na questão e selecionar a que considerar correta;</li> <li>- Explorar a palavra em estudo utilizada em outros textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recapitulação do estudo anterior;</li> <li>-Leitura silenciosa;</li> <li>-Leitura coletiva mediada pela professora;</li> <li>-Exploração das palavras em estudo contidas no texto;</li> <li>-Formação de grupos de discussão para que os alunos possam compartilhar o que leram e responderam a fim de que os mesmos comparem e tomem consciência dos diferentes significados que as palavras podem assumir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto: A invenção do futebol de Ricardo Silvestrin.</li> <li>Atividade escrita sobre o texto.</li> <li>(Anexo A)</li> </ul>

Esse momento, com duas (2) aulas seguidas, iniciou-se com a recapitulação do que foi estudado na aula anterior. Logo depois, explicamos os objetivos da aula, distribuimos o texto, o poema “A invenção do futebol”, de Ricardo Silvestrin, (Anexo A), e realizamos a leitura coletiva com a participação dos alunos. Tendo finalizado a leitura, exploramos o tema do texto, mas nos detivemos a enfatizar o uso da palavra **mão**, em vários versos do poema. Chamamos a atenção dos alunos para que observassem se o sentido da palavra **mão** foi o mesmo em todo o texto. Fomos estimulando a participação dos alunos a darem explicações de como entendiam o uso da palavra dentro do texto. Uma das alunas, ao participar da aula, ativou seu conhecimento de mundo e colocou o uso da palavra **mão** na expressão “*eu não boto a minha **mão** no fogo por você*”. Ao fazer essa associação, ela mostrou compreender que uma mesma palavra por ter vários sentidos. Continuamos explorando a palavra dentro do texto. Perguntamos como eles entendiam a expressão *mão-furada*, grande parte da turma destacou que já havia escutado essa expressão em outro contexto situacional, quando a mãe reclamava chamando-os de desajeitados.

Após esse momento de exploração oral do texto, pedimos aos alunos que respondessem individualmente a atividade de interpretação, composta por cinco (5) perguntas,(Anexo A), entre objetivas e abertas. Ao terminarem, a turma foi dividida em grupos de três alunos, para que pudessem compartilhar suas respostas e compará-las. Foi um momento extremamente

significativo, pois os alunos ora discordavam do colega, ora concordavam. Para finalizar esse momento da intervenção, retomamos o texto e fizemos a correção coletiva.

Concluimos, então, em 10 (dez) aulas, distribuídas em cinco (5) momentos consecutivos, o trabalho de ensino das estratégias de leitura, relacionadas ao D3.

Na sequência, apresentamos o relato sobre como foi o trabalho em sala de aula com o D11, descritor que compreende a habilidade de distinguir fato de opinião relativa a esse fato. O ensino das habilidades leitoras referentes ao D11 foram trabalhadas em oito (8) aulas, distribuídas em quatro (4) momentos diferentes. Vejamos.

### **Ensino de leitura com o descritor D-11**

#### **Primeiro momento de intervenção**

O quadro a seguir traz uma descrição resumida dos objetivos, ações e textos trabalhados no primeiro momento destinado ao trabalho com as estratégias de leitura que o D11 requer.

**QUADRO 10 – PRIMEIRO MOMENTO DE INTERVENÇÃO**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>MATERIAIS</b>
Trabalhar o D11- Distinguir um fato da opinião relativa deste fato;  Compreender e diferenciar fato e opinião.	-Realização da leitura silenciosa e depois coletiva do texto A causa da chuva de Millôr Fernandes;  -Exploração do que é fato e das opiniões dada ao fato que move a história;  -Realização da atividade de interpretação do texto lido;  -Correção coletiva da atividade de interpretação do texto;  - Construção do pré-conceito em relação ao que os alunos entendem por fato e por opinião referente ao fato.	Texto 1 – A causa da chuva Millôr Fernandes (Anexo B)

Nesse primeiro momento de intervenção dedicado ao D11, tivemos uma conversa com a turma para apresentarmos os objetivos das próximas aulas. Informamos que iríamos

desenvolver atividades que os ajudassem a compreender e distinguir melhor o que é fato e a opinião sobre esse fato dentro dos textos. A turma entendeu e se dispôs a participar das atividades. Como forma de incentivá-los ainda mais, reforçamos que o desempenho deles nas aulas anteriores tinha sido muito bom, todos estavam se dedicando ao estudo.

Feito isso, explicamos os objetivos daquela aula, fazendo-os perceber o que se considera fato ou opinião dentro de um texto narrativo. Nesse caso, um texto do gênero conto. Entregamos o texto *A causa da chuva*, de Millôr Fernandes, (Anexo B), e colocamos para os alunos, como objetivo de leitura, o seguinte: reconhecer se as falas das personagens demonstram fato ou opinião. Com isso, buscávamos observar o conhecimento prévio deles em relação ao que iríamos trabalhar. Orientamos, então, para que eles fizessem uma leitura individual. Após a leitura, iniciamos uma discussão sobre o enredo da história. Todos, muito eufóricos, queriam participar. Solicitamos que dissessem se conseguiram encontrar no texto algum fato ou opinião. Alguns alunos responderam que, nas falas dos personagens, havia muitas opiniões. Retomamos o texto fazendo uma leitura oral e fomos respondendo, coletivamente, a atividade de interpretação.

Pedimos que os alunos colocassem como resposta a uma das questões, a opinião deles, sobre como observavam quando a chuva estava para chegar. Logo após, participaram oralmente, expondo suas opiniões. Diante das respostas dadas, aproveitamos para mostrar que as opiniões podem ser parecidas ou divergentes. Assim, os alunos foram respondendo as questões e fomos discutindo. Colocamos exemplos no quadro e apontamos para os alunos que fato poderia ser considerado um acontecimento, uma evidência. Demos como exemplo de um fato a seguinte frase “*Lá fora está chovendo muito*” e de opinião essa outra “*Essa chuva vai atrapalhar muita gente*”.

Depois, citamos o gênero reportagem, já estudado por eles, e perguntamos se nesse gênero também poderíamos encontrar opiniões. Pretendíamos que os alunos atentassem para a ideia de que fatos e opiniões podem aparecer em textos diferentes, ou seja, não só em textos narrativos como o estudado naquela aula. Entendemos que a maioria da turma já começava a compreender os conceitos explorados. Terminamos de realizar a atividade e aproveitamos para destacar a atenção e o bom empenho deles em participar da aula.

## Segundo momento de intervenção

O quadro abaixo traz uma descrição resumida dos objetivos, ações e textos trabalhados no segundo momento destinado ao ensino das estratégias de leitura que o D11 requer.

**QUADRO 11 – SEGUNDO MOMENTO DE INTERVENÇÃO**

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e diferenciar fato e opinião;</li> <li>- Identificar fato e opinião relativa esse fato em textos jornalísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitulação dos conceitos de fato e opinião identificados no texto anterior;</li> <li>- Realização de leitura silenciosa e depois coletiva;</li> <li>- Atividade de interpretação com ênfase na distinção do fato principal do texto e as opiniões dos alunos em relação ao fato;</li> <li>- Correção coletiva e discussão sobre as questões relativas ao texto.</li> </ul>	Texto: Crise da água? (Revista Recreio, 1998) (Anexo B)

Iniciamos a aula com um resgate do texto anterior *A causa da chuva*, de Millôr Fernandes. Perguntamos se os alunos lembravam sobre o que estudamos a partir dessa história. Muitos participaram explicando que lembravam. Feito esse momento de recapitulação, explicamos que iríamos trabalhar o texto “Crise da água?”, (Anexo B), da revista *Ciências Hoje*, tendo como objetivo de leitura: identificar fatos e opiniões em um texto jornalístico. Antes de entregarmos o texto, colocamos apenas o título na lousa para estimularmos a reflexão dos alunos a respeito do assunto e levá-los a opinar sobre o mesmo. Perguntamos se a crise da água existia, e todos responderam que sim. Aproveitamos, então, para dizermos que estávamos diante de uma afirmação, de uma evidência. Portanto, tínhamos um fato. Perguntamos também “Por que essa crise acontecia?”, e os alunos deram suas opiniões apontando diversos motivos, por exemplo, o desperdício de água, a falta de chuvas na nossa região, de acordo com o conhecimento de cada um. Enfatizamos por que suas respostas eram opiniões e não fatos.

Diante das respostas dos alunos, solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa com o intuito de observar se no texto teria opiniões sobre essa crise da água. Após esse momento,

perguntamos se o texto lido era igual ao texto *A causa da chuva*, de Millôr Fernandes. Os alunos responderam que não. O texto de Millôr Fernandes era uma história inventada. O outro texto falava de um fato real, a crise da água. Em seguida, fizemos uma leitura coletiva, dividindo-a de acordo com os parágrafos do texto. E fomos conduzindo-os a perceber as opiniões dentro dele. Como o texto apresentava a fala de especialistas, pedimos que os alunos identificassem se esses especialistas opinavam sobre a crise da água. Os alunos conseguiram identificar claramente, sublinhando no texto as opiniões encontradas.

Continuamos a aula, orientando-os a responderem a atividade de interpretação sobre o texto. Durante a resolução das questões, fomos mediando e nas respostas ao exercício percebíamos que os alunos não apresentavam muita dificuldade em distinguir o que era fato ou opinião. Quando houve a necessidade de justificarem suas respostas, um aluno colocou assim *“opinião é o que cada um acha e fato é o que aconteceu”*. Observamos, então, apropriação do conceito.

Para finalizarmos o segundo momento de intervenção, realizamos a correção coletiva e todos participaram com suas respostas e explicações.

### **Terceiro momento de intervenção**

O quadro a seguir traz uma descrição resumida, do terceiro momento, destinado ao trabalho com as estratégias de leitura que o D11. Em seguida, detalhamos melhor como foi em sala de aula.

**QUADRO 12 – TERCEIRO MOMENTO DE INTERVENÇÃO**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>MATERIAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e diferenciar fato e opinião;</li> <li>- Construir opinião a respeito de um fato dado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada da aula anterior;</li> <li>- Exploração oral da opinião dos alunos referentes ao problema da água;</li> <li>- Sequências de frases para que os alunos possam distinguir fato e opinião;</li> <li>- Explicação da atividade;</li> <li>- Atividade de construção de opiniões em relação às frases identificadas como fato na atividade anterior;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade em folha</li> <li>- Sequências de frases sobre assuntos diversos (Anexo B)</li> </ul>

	- Correção da atividade e comentários a fim de esclarecer as dúvidas.	
--	---	--

A aula começou com uma retomada dos conceitos sobre fato e opinião. Relembramos as falas dos alunos e fomos anotando na lousa o que eles já compreendiam. Após esse momento, entregamos a atividade e orientamos como os alunos a responderiam. A atividade era composta por sete (7) frases que expressavam fatos e opiniões sobre assuntos diversificados do dia a dia. Pedimos que realizassem uma leitura individual da primeira parte da atividade e que marcassem ( F ) se a frase fosse fato ou ( O ) se fosse uma opinião.

Feito isso, os alunos realizaram a segunda parte da atividade. Escolheram as frases marcadas como fato na questão anterior e, na sequência da atividade, eles deveriam atribuir suas opiniões sobre os fatos identificados por eles. Ao realizarem essa segunda parte da atividade, percebemos que os alunos, por não terem ainda um poder de argumentação elevado, não sabiam muito bem como emitir suas opiniões. Contudo, tivemos construções de opiniões bem interessantes, como, por exemplo: “O trabalho infantil é crime”. Para esse fato, a aluna produziu a seguinte opinião “ *Concordo que o trabalho infantil é crime, porque as crianças precisam brincar, viver, estudar*”. Já para a frase “Os povos indígenas fazem festa para agradecerem pelo alimento que colhem da terra”, um outro aluno escreveu como opinião “*Concordo porque é uma coisa que é tradição deles*”.

Para finalizarmos esse momento de intervenção, realizamos a correção coletiva e todos participaram corrigindo suas respostas e reformulando as respostas do haviam errado.

#### **Quarto momento de intervenção**

O quadro abaixo traz uma descrição resumida dos objetivos, ações e textos trabalhados no quarto momento destinado ao trabalho com as estratégias de leitura que o D11. Em seguida, detalhamos como foi em sala de aula.

### QUADRO 13 – QUARTO MOMENTO DE INTERVENÇÃO

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
- Identificar fatos e opiniões dentro de um texto da esfera jornalística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura individual de uma notícia;</li> <li>- Leitura coletiva e exploração oral do texto;</li> <li>- Atividade em dupla: identificação de fatos e opiniões contidas no texto em estudo;</li> <li>- Atividade de preenchimento dos fatos e opiniões encontrados no texto;</li> <li>- Atividade oral: Identificação das opiniões relativas aos fatos contidas do texto em estudo;</li> <li>- Correção coletiva e discussão das respostas.</li> </ul>	Notícia: Queimadas mudam rotina de animais silvestres e podem até sacrificar suas vidas ( Agência Brasil, 09/2017) (Anexo B)

No quarto e último momento de intervenção, referente ao trabalho com as estratégias de leitura que permitem desenvolver a habilidade do D11, iniciamos informando aos alunos que faríamos com eles mais uma atividade de leitura. Essa atividade teria como objetivo: identificar fatos e opiniões relativas ao fato dentro de um texto jornalístico, nesse caso, a notícia. Entregamos a notícia intitulada “Queimadas mudam a rotina de animais silvestres e podem até sacrificar suas vidas”,(Anexo B), publicada no jornal Agência Brasil, em 14/09/2017. Pedimos que realizassem uma leitura individual, já observando a presença de fatos e opiniões dentro do texto. Após a leitura individual, discutimos o assunto. Em seguida, orientamos para que os alunos formassem duplas, com o intuito de juntos identificarem no texto os fatos e as opiniões. Indicamos que eles poderiam sublinhar os fatos e circular as opiniões no texto.

Após esse momento de orientação, os alunos iniciaram a atividade. Fomos mediando e questionando se as frases identificadas por eles eram fatos ou opiniões. Os alunos argumentavam apontando pistas textuais, que lhes confirmavam suas escolhas. Indicavam que quando a frase continha expressões como “ele advertiu” ou “segundo o biólogo” isso ajudava a distinguir, o mesmo ocorria com a presença de adjetivos nas frases. Assim, demonstravam que haviam apreendido o conhecimento de distinguir fatos e opiniões. Em seguida, preencheram uma tabela, cujo título era “Loteria às avessas”(Anexo B). O desafio era preencher a tabela com fatos e opiniões presentes no texto trabalhado. Finalizada a atividade, fizemos a correção coletiva e, mais uma vez, todos participaram explicando suas respostas.

Ao concluirmos a intervenção pedagógica, comunicamos aos alunos que seria realizada outra avaliação diagnóstica com eles, para que pudéssemos analisar os possíveis avanços

quanto à compreensão leitora deles, em relação às habilidades referentes aos descritores D-3 e D-11.

Passemos ao próximo tópico para a apresentação e análise dos dados coletados, a partir da realização da avaliação diagnóstica final, com o propósito de refletirmos sobre os resultados alcançados.

#### **4.4 - A avaliação diagnóstica final**

Assim como na avaliação diagnóstica inicial, planejamos a avaliação diagnóstica final. Selecionamos 10 (dez) questões de múltipla escolha, (Apêndice B), cinco (5) referentes ao descritor D3 e mais cinco (5) relativas ao descritor D11, todas seguidas de 1 (uma) questão aberta, nessa pesquisa, entendida como um protocolo de leitura. Vale ressaltar que, não contemplamos todos os descritores do Tópico I – Procedimentos de Leitura, por termos detectado maiores dificuldades, nos descritores D3 e D11. A aplicação ocorreu no primeiro horário de aula, de 7:30h às 9:30h. Dos 26 alunos da turma, 24 realizaram a avaliação diagnóstica final. Tratavam-se dos mesmos participantes que responderam a avaliação diagnóstica inicial. Os alunos se empenharam em responder todas as questões e os protocolos de leitura. Essa atividade teve como objetivo verificar se, após o trabalho realizado com o plano de ação interventiva, os alunos conseguiram desenvolver suas habilidades em leitura, especificamente, as associadas aos descritores trabalhados. Como também, se ao responderem aos protocolos, demonstraram um nível maior de consciência leitora das suas respostas. A aplicação deu-se, de forma tranquila, a maioria dos alunos, responderam sem nenhuma dificuldade na interpretação, tanto do texto como das questões.

No tópico subseqüente, tratamos de descrever a avaliação diagnóstica final, bem como a análise dos dados encontrados referentes aos percentuais de acertos e erros e aos protocolos de leitura que justificam suas escolhas. Do mesmo modo como fizemos em relação à análise da avaliação diagnóstica inicial, aqui também selecionarmos para análise as respostas dadas aos protocolos, fizemos um recorte daquelas que se assemelhavam quanto à explicação dada, de modo que nem todas as respostas serão referidas na análise.

##### **4.4.1 Análise das questões da avaliação diagnóstica final em relação ao descritor D-3**

O descritor D3, como já dissemos, consiste em que o aluno seja capaz de reconhecer, por meio das pistas textuais oferecidas pelo autor, o sentido de uma palavra ou expressão

destacada no texto. O leitor precisará acionar seu conhecimento prévio e linguístico para que seja capaz de mostrar sua compreensão leitora em relação à questão a ser respondida.

Abaixo, apresentamos a primeira questão referente ao D3:

**D3** ————— **QUESTÃO 01** —————

Leia o texto abaixo:

De onde vêm os sonhos?

Da nossa mente inquieta e criativa. Quando sonhamos, a parte mais racional do cérebro, que comanda todo o seu funcionamento e é o verdadeiro "chefão" da nossa massa cinzenta, adormece. Assim as outras áreas aproveitam para fazer a festa e ficam mais aceleradas. Resultado: partes do cérebro que nunca entram em contato quando estamos acordados passam a interagir e você mistura memórias da infância e situações recentes, que viveu naquele dia mesmo. E, como a parte do cérebro responsável pelos sentimentos também é ativada, é comum você sonhar com cenas muito alegres e se sentir assim - ou o contrário. Ficar apavorada nos pesadelos. Os sonhos duram cerca de duas horas por noite e podem explicar muita coisa sobre você.  
*Capricho* 1115, ano 60, n. 2, p. 84.

(SAEPE) Nesse texto, a expressão "fazer a festa" significa:

- (A) agitar o corpo humano.
- (B) preparar um festejo.
- (C) provocar pesadelo.
- (D) ser ativadas.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5) ANO. Acesso em:30 de outubro de 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
4 alunos	2 alunos	5 alunos	13 alunos
16%	8%	20%	54%

Nessa questão, referente ao descritor D3, o aluno deve verificar qual o sentido de uma palavra, por meio do contexto e das pistas linguísticas encontradas no texto, como também

depreender o que está nas entrelinhas. Para que o leitor chegasse à resposta correta, a letra D (“ser ativadas”), seria necessário também que entendesse o assunto do texto, observasse as informações explícitas e, a partir disso, inferisse que a expressão “fazer a festa” não estava sendo usada no seu sentido comum, ou seja, de festejar.

Como podemos ver, nos dados da tabela, a questão apresentou certa dificuldade para uma boa parte dos alunos, pois apenas treze (13), (54%) dos 24 alunos, um pouco mais da metade, escolheram a alternativa correta. Eles apresentaram a habilidade de deduzir o significado de uma expressão própria da linguagem informal, porém utilizada dentro de um texto mais formal, com conteúdo científico, exigindo uma leitura mais atenta dos alunos.

Vejamos como os alunos responderam o protocolo de leitura: Como você explica que a expressão “fazer a festa” tem o mesmo sentido da palavra que você marcou como resposta?

As respostas dadas pelos alunos deixam indícios do percurso trilhado por eles ao escolherem uma alternativa, seja ela correta ou não. Quando os alunos que acertaram essa questão explicam: *“Porque o cérebro fica desativado e os outros ficam ativos”*. *“Porque no texto diz parte do cérebro ficam desativadas”*, *“Por que dentro do texto diz a resposta. Ser ativadas ficam aceleradas.”*, entendemos que fazem seleção de trechos do texto que justificam suas escolhas, recorrem assim a pistas inferenciais. Alguns alunos também usam o conhecimento de mundo que já possuem: *“Eu já tinha ouvido muito essa palavra e foi assim que eu descobri”*. Outros compreendem o sentido global do texto, quando respondem: *“Eu li só essa faz sentido e a expressão fazer a festa é tipo aproveitar, ou seja fazer a festa é criar os sonhos”*. Usam hipóteses para inferir e verificar qual é a alternativa correta: *“Porque eu li as frases e escolhi”*.

Os quatro (4) alunos (16%) que optaram pela alternativa “A”, possivelmente, perceberam que os significados são muito próximos, mas não atentaram para observar que a alternativa refere-se ao corpo e não ao cérebro e suas respectivas áreas, dentre as respostas dadas, encontramos, por exemplo, essa justificativa: *“Porque o corpo humano dança, se agita”*

Os dois (2) alunos (8%) que erraram ao escolherem a opção “B”, provavelmente, consideraram apenas o sentido mais usual da expressão, relacionando-a à palavra festejo, pois justificaram assim no protocolo: *“Porque fazer a festa é como preparar um festejo”*, *“Vai fazer a festa na cabeça deles provocar pesadelos”*. Já os cinco (5) alunos (20%) que escolheram a letra “C” indicaram não ter entendido o assunto do texto e a falta de habilidade

na construção das inferências, pois demonstraram não saber explicar bem suas escolhas e responderam dessa forma ao protocolo: “*Eu acho que tá na resposta*”, “*Lendo o texto e as perguntas*”, “*Provocar pesadelos*”.

Ao analisarmos as justificativas dadas pelos alunos que não acertaram a resposta dessa questão, percebemos que foram vários os motivos que os levaram a marcar a alternativa incorreta, dentre os quais: não compreender o conteúdo do texto ou seu sentido global, não atentar para o título, fazer inferências incorretas, bem como relacionar a expressão “fazer a festa” ao uso mais comum que se faz dela no dia a dia. Questões dessa natureza podem prejudicar, fundamentalmente, a interpretação do texto. Vale lembrar que dois (2) alunos não justificaram suas respostas, deixando o protocolo em branco.

Atentemos, agora, para a segunda questão da avaliação diagnóstica final:

### D3 ————— **QUESTÃO 02** —————

(PM-CAMAÇARI). Leia o texto abaixo e responda.

#### **O ladrão e o cão de casa**

Querendo um ladrão entrar em uma casa de noite para roubar, achou à porta um cão, que com latidos o impedia. O cauteloso ladrão, para acalmá-lo, lhe lançou um pedaço de pão. Mas o cão disse: — Bem entendo que me dás este pão para que cale, e te deixe roubar a casa, não por amor que me tenhas: porém já que o dono da casa me sustenta toda a vida. Não deixarei de latir, se não for embora, até que ele acorde, e te venha surrar. Não quero que este bocado de pão que me custe morrer de fome toda a minha vida.

Moral: sempre terá amanhã, aquele que valoriza o que tem hoje.

No trecho “O **cauteloso** Ladrão, para acalmá-lo, lhe lançou um pedaço de pão”, a palavra destacada significa que o ladrão é

- ( A ) cuidadoso
- ( B ) desleixado
- ( C ) exibido
- ( D ) desatento

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5 ANO](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5 ANO). Acesso em: 31 de outubro de 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
18 alunos	2 alunos	3 alunos	1 aluno
75%	8%	12%	4%

A questão 02 também solicita que os alunos demonstrem a habilidade de inferir o sentido de uma palavra dentro de um texto. A leitura a ser realizada é de um gênero textual com o qual o aluno de 5º ano, possui familiaridade, trata-se da fábula, gênero que apresenta uma estrutura narrativa simples e um vocabulário mais acessível a eles. Costuma ser um gênero bastante trabalhado em sala de aula, e geralmente bem compreendido pelos alunos. Observando os dados da tabela, podemos comprovar o significativo índice de acerto, na escolha da alternativa “A”, feita por dezoito (18) alunos, equivalente a 75%. Eles conseguiram perceber que a palavra **cauteloso** foi empregada no sentido de ser **cuidadoso**.

Os alunos responderam o protocolo: “Como você percebeu que, a palavra **cauteloso**, nesse texto, pode ter o mesmo significado da palavra marcada como resposta?”. Em resposta, aqueles que marcaram a alternativa correta assim indicam sua compreensão leitora, ao darem as seguintes justificativas: “*Porque eu acho que essa palavra tem o significado da que eu marquei, cuidadoso*”, “*Cauteloso é ter o cuidado de não fazer barulho nenhum*”, “*Porque eu tenho certeza que é cuidadoso*”, “*Porque cauteloso é um pessoa com cautela, com cuidado*”. Essas explicações demonstram que a leitura não se deu apenas no nível da decodificação, mas na relação entre as pistas textuais e as informações inferenciais construídas pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, ao conhecimento ilocucional e comunicacional.

Outros alunos demonstraram ter apreendido o sentido da palavra graças à compreensão de que a personagem do texto tinha o objetivo de efetuar um roubo, e as pessoas que roubam precisam, de modo geral, ser cuidadosas. Com isso, assim justificaram terem assinalado a alternativa correta: “*O cauteloso Ladrão, para acalmá-lo, lhe lançou um pedaço de pão*”; “*Por que o ladrão tem que ter muito cuidado para não ser pego*”, “*Porque o texto fala sobre uma tentativa de roubo*”, “*Ele teve cuidado com o cão para roubar a casa*”. Isso significa que os alunos, leitores ainda iniciantes, já conseguem utilizar estratégias adequadas, como construir hipóteses de acordo com os fatos narrados. Eles começam a entender a relação semântica com o contextual.

Mais algumas explicações dadas foram: “Pois a minha vó sempre diz pra eu ser cautelosa e assim eu cheguei a resposta”, “Por que eu já conhecia”. “Tá na cara a resposta”. Tais respostas demonstram que os leitores acionaram seu conhecimento prévio para compreender o texto. Eles resgataram, possivelmente, leituras anteriores, vivências cotidianas, para assim, chegarem à resposta adequada.

Em relação aos discentes que marcaram as alternativas incorretas, dois (2) deles deram como resposta a letra B (“desatento”), podemos levantar a hipótese de que eles não têm a palavra em estudo em seu repertório linguístico. Vejamos: “Por que desleixado é parecido com cauteloso”. “Porque eu acho que que tem o significado da palavra que marquei desleixado”.

Quanto aos quatro (4) alunos que fizeram opções pelas alternativas “C” e “D”, as explicações dadas por eles nos levam a crer que não entenderam a intenção da personagem, não compreenderam os fatos narrados, conforme podemos observar a seguir: “Porque o texto tem dicas”, “Porque o ladrão chegou para acalmar o cão”, “Lendo”, nos protocolos de leitura.

Passemos agora à análise das repostas dadas à terceira questão relativa ao D3:

### D3 ————— QUESTÃO 03 —————

Leia o texto e, a seguir, responda.



Disponível em: <<https://www.slideshare.net/viasdosaber/o-diagnostico-fonoaudiologico-no-tratamento-do-tdah>>. Acesso em: 30 maio 2017.

Na tirinha, a palavra “bateria” significa:

- (A) instrumento musical.
- (B) fonte de eletricidade.
- (C) animação.
- (D) cansaço.

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
-----	1 aluno	23 alunos	-----
-----	4%	95%	-----

Como podemos observar, a questão não apresentou dificuldade para a maioria dos alunos, pois vinte e três (23) alunos (95%) demonstraram a habilidade de inferir o significado e responderam à alternativa correta “C”, por observarem, também, o texto não-verbal.

Nessa questão, o descritor também exige que o aluno perceba o sentido de uma palavra, em específico, a palavra “bateria”. Diferentemente da questão anterior, aqui, por tratar-se do gênero história em quadrinhos, com uma personagem bastante conhecida em vários meios de comunicação, “o Menino Maluquinho”, podemos dizer que isso facilita a compreensão leitora. Todavia, por tratar-se de um gênero multimodal, o leitor precisaria estabelecer relações entre as linguagens verbal e não-verbal, ambas com recursos diversificados, assim como ativar seu conhecimento de mundo, considerando o contexto, estratégia de leitura pertinente a todos os textos.

Foi apresentado aos alunos o seguinte protocolo de leitura: Observe sua resposta e explique o sentido da palavra bateria utilizada no texto da tirinha. Em resposta, os alunos deram as seguintes explicações: “*Porque no segundo quadrinho ele está pulando e alegre*”, “*É só olhar na tirinha*” “*Por que o menino não para*”. Tais afirmações confirmam que os alunos compreenderam que a personagem da tirinha é um menino “ativo” e que não parece cansar nunca, ou seja, verificaram observando a linguagem não-verbal da tirinha para inferirem o sentido da palavra *bateria* dentro do contexto.

Salientamos que os alunos utilizaram o conhecimento prévio para entenderem em qual sentido a palavra bateria estava sendo utilizada. Comprovamos com as seguintes explicações: “*Por se fosse em outro sentido não teria lógica*”, “*Bateria no sentido de muito inquieto, animado, bagunceiro*”, “*Na tirinha a palavra significa que ele tem muita energia, não é*

*bateria de tocar*”, “*Bateria significa animação, não tem sentido nem A,B, D*”. Os discentes analisaram as possíveis hipóteses das opções de respostas e selecionaram a alternativa correta.

Quanto ao único discente que assinalou a resposta incorreta (4%), optando pela alternativa “B” e atribuindo um sentido inadequado à palavra bateria. Ele assim justificou sua escolha: “*porque ele tem muita energia para fazer tudo*”. Essa resposta nos mostra que o aluno inferiu de maneira inadequada,

não relacionou as informações visuais e não-visuais, os implícitos do texto, desconsiderando, nesse contexto, o sentido conotativo da palavra bateria. Compreendemos que esse aluno realizou uma leitura global, mas não alcançou o nível de inferência necessário, para entender a palavra dentro do contexto.

Passemos à análise da quarta questão.

D3

**QUESTÃO 04**

**Os meninos morcegos**

Os meninos  
Da Vila Sossego  
Viraram morcego.

Pernas para cima  
Cabeças para o ar.

Passa um mosquito  
Inhac  
Outro mosquito,  
Inhac  
Pernas para cima  
Cabeças para o ar.

Os meninos  
Da Vila Sossego  
Viraram Morcego.

Fingem que dormem  
Estão acesos

Se pensa que passa,  
Melhor não passar  
Inhac, inhac.

CAPPARELLI, Sergio. Os meninos morcegos. In: revista Ciência Hoje das Crianças. Poema originalmente publicado em 1999.I.

Nos versos “Fingem que dormem/ Estão acesos”, a palavra sublinhada significa que os meninos estão:

- ( A ) alegres.
- ( B ) nervosos.

( C ) acordados.

( D ) dependurados.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5) ANO. Acesso em: 02 de novembro 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
1 aluno	_____	23 alunos	_____
4%	_____	95%	_____

A questão avalia, mais uma vez, a capacidade do aluno de atribuir sentido a uma palavra, a partir do contexto de um poema, gênero textual que traz particularidades linguísticas e semânticas muito próprias da linguagem poética, subjetiva. A leitura do poema requer do leitor uma compreensão do “jogo de palavras” construído pelo autor. Assim, entendemos que o aluno precisa demonstrar maturidade de um leitor competente, que apreende o contexto e faz inferências a partir da linguagem figurativa do texto.

Como vemos, na tabela, a compreensão do jogo de palavras existente no poema foi alcançada por 23 alunos (95%), ou seja, praticamente todos entenderam a relação de sentido estabelecida entre as palavras *acesos* e *acordados* e escolheram a alternativa correta, a “C”.

Os alunos responderam o seguinte protocolo de leitura: Como você entende que o sentido da palavra “acesos” nesse texto pode ser o mesmo que você marcou como resposta? Em uma das explicações dadas, temos: “*Porque são como morcegos*”, logo, acreditamos que esses alunos acionaram seu conhecimento prévio, pois sabendo que os morcegos são animais que não dormem à noite, inferiram que os meninos citados no texto também não dormem, apenas fingem, como está explícito no verso “*fingem que dormem*”.

Alguns alunos associaram a palavra em estudo, *acesos*, a outras situações de uso, explicando em seus protocolos da seguinte forma: “*É porque quando uma lâmpada está ligada ela esta acesa e quando o menino esta aceso que dizer que ele esta acordado*”, “*Porque essa palavra pode ter outros sentidos tipo acender de luz fogo e aqui não*” e “*Pelo sentido, porque aceso é ativo acordados*”. Outros alunos também recorreram a pistas trazidas na superfície do texto, observando a relação entre os segmentos textuais ou, mais uma vez, usando o que está armazenado na memória: “*Antes da palavra acesos já tinha a resposta era*

só ler e prestar atenção”. “Porque no poema dis que fingem que dormem estão acordados”. “Porque eu já ouvi falar eu li e re-li e descobri a resposta”. Temos, ainda, alguns alunos que, embora tenham marcado a alternativa correta, trazem justificativas que demonstram a falta de certeza quanto à escolha feita. Vejamos: “Eu acho que '(C)”, Porque são parecidas”.

O único aluno que não acertou compreendeu a palavra *acesos* como sinônimo de *alegres*. Não observaram as informações explícitas, tampouco as implícitas do texto. Também não soube expressar seu raciocínio para justificar a resposta dada por ele, deixando seu protocolo em branco.

Sigamos para a última questão referente ao **D3**

**D3** ————— **QUESTÃO 05** —————

(PROEB). Leia o texto abaixo.

**O HOMEM DO OLHO TORTO**

No sertão nordestino, vivia um velho chamado Alexandre. Meio caçador, meio vaqueiro, era cheio de conversas - falava cuspiando, espumando como um sapo-cururu.

O que mais chamava a atenção era o seu olho torto, que ganhou quando foi caçar a égua pampa, a pedido do pai. Alexandre rodou o sertão, mas não achou a tal égua. Pegou no sono no meio do mato e, quando acordou, montou num animal que pensou ser a égua. Era uma onça. No corre-corre, machucou-se com galhos de árvores e ficou sem um olho. Alexandre até que tentou colocar seu olho de volta no buraco, mas fez errado. Ficou com um olho torto.

RAMOS, Graciliano. *História de Alexandre*. Editora Record. In *Revista Educação*, ano 11, n. 124, p. 14.

Leia novamente a frase: “Alexandre **rodou** o sertão, mas não achou a tal égua.”

Nessa frase, **rodou** significa:

- ( A ) analisou
- ( B ) girou
- ( C ) percorreu
- ( D ) rodopiou

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5) ANO. Acesso em: 02 de novembro 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
_____	1 aluno	20 alunos	3 alunos
_____	4%	83%	12%

Nessa última questão, também esperava-se que o aluno reconhecesse, por meio das pistas textuais e do contexto, o sentido de uma palavra ou expressão utilizada no texto. Nesse caso, a habilidade de inferir o significado da palavra “**rodou**” no texto “O homem do olho

torto”, de Graciliano Ramos. A questão exige do leitor seu conhecimento de mundo, como também o seu conhecimento linguístico, inclusive, sobre variação linguística, porque o texto traz em si um universo semântico e regional que pode facilitar para a compreensão do vocábulo dentro desse contexto. A familiaridade com o texto narrativo, por ser um tipo textual muito comum na escola, também traz à tona conhecimentos que contribuem para o entendimento da história.

Ao responderem o protocolo de leitura, pudemos observar que os alunos que escolheram a alternativa correta, letra “C”, demonstraram a habilidade de inferir o significado da palavra “**rodou**” no sentido de “*percorrer*”, observando indícios que o texto oferece, depreendendo o que estava nas entrelinhas do texto, na segunda parte da frase ( *mas não achou a tal égua*) em complemento a primeira (*Alexandre rodou o sertão...*), ou seja, seguiram as pistas textuais relacionadas à construção sintática das orações.

Vejamos as explicações dadas pelos alunos ao protocolo: Por que a palavra **rodou** nesse texto pode ter o mesmo sentido da palavra marcada como resposta? Um dos alunos respondeu: “*Por que ele estava procurando a égua*”, identificando, a partir do explícito, o que estava nas entrelinhas do texto. Outros alunos afirmaram: “*Por que quando agente fala ele rodou o centro todinho que dizer que ele percorreu*”. “*Porque eu e minha família usamos essa expressão*”. Com essas respostas, observamos que o conhecimento textual, a identificação do enredo da história são elementos que também favoreceram a compreensão leitora, bem como a associação da palavra em estudo ao seu uso no cotidiano, em situações reais. Tivemos, ainda, alguns discentes que acionaram as estratégias de verificar e selecionar informações, como podemos constatar nas explicações a seguir: “*Analisei se tinha sentido a outra palavra*”. “*Porque a palavra “rodou” se tivesse outro sentido não teria lógica se você analisar a frase*”. Identificamos também outras justificativas que demonstram que os alunos analisaram a relação existente entre as palavras, conforme podemos observar: “*Por que as duas tem o mesmo sentido*”. “*Por que a palavra rodou percorreu é andar pelo lugar*”. “*Por que rodou esta no sentido de andar e percorrer também*”.

Os alunos que escolheram as alternativas B e D, respectivamente, um (1) aluno e três (3) alunos, demonstram ter atribuído o sentido denotativo ao termo **rodou**, estabelecendo a relação de sinonímia entre os termos “rodou”, “girou” e “rodopiou”. Dos quatro (4) alunos que não acertaram, apenas um (1) justificou a sua resposta, com a seguinte frase: “*Porque*

*rodou tem o mesmo sentido que rodopiou*”. Ou seja, esse discente não considerou o contexto na qual a palavra estava inserida.

Passemos, agora, a refletir sobre os resultados apresentados pelos alunos no que diz respeito às relativas ao D-11.

#### 4.4.2- Análise das questões da avaliação diagnóstica final em relação ao descritor D-11

O descritor D11 requer a habilidade de distinguir as partes do texto referentes a um fato e as relativas opiniões relacionadas a esse fato, expressas pelo autor, narrador ou por alguma personagem. Assim, espera-se que o aluno saiba distinguir o que são afirmações baseadas em opiniões, e afirmações baseadas em evidências/fatos. Todavia, é importante ressaltar que para atingir a habilidade requerida pelo descritor o aluno precisará acionar outras habilidades como localizar, selecionar as partes de um texto, por exemplo.

Temos, a seguir, a primeira questão:

#### D11 ————— **QUESTÃO 06** —————

(PROEB). Leia o texto para responder a questão abaixo:

#### ENTENDA MELHOR ESSE FENÔMENO

Primeiro o céu fica bem escuro e começa a chover. Aí vem um clarão bem forte, seguido de um barulho enorme. E a gente toma o maior susto! O nome desse fenômeno, poderoso e às vezes assustador, é raio. O raio nasce em nuvens grandes e escuras, que têm a parte de baixo lisa. Elas são conhecidas como cúmulos-nimbos e ficam bem altas, entre 2 e 18 quilômetros do chão. Quando estão cheias de gotículas de água e pequenos pedaços de gelo, caem grandes tempestades. Com o vento as pedrinhas de gelo batem umas nas outras. Essa agitação cria partículas de eletricidade na nuvem.

Se uma nuvem com muitas partículas elétricas negativas encontra outra com muitas partículas positivas, elas trocam essas partículas, formando uma corrente elétrica poderosa.

Também pode acontecer de se formar uma corrente elétrica entre uma nuvem e o solo. Nos dois casos, o resultado final é o raio.

(MOIÓLI, Júlia. Revista Recreio n.411. Janeiro/2008)

A opinião do autor a respeito dos raios é que:

- (A) nascem em grandes nuvens escuras.
- (B) são fenômenos poderosos e assustadores.**
- (C) são formados por corrente elétrica.
- (D) surgem num clarão seguido de um barulho.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 02 de novembro 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
3 alunos	15 alunos	3 alunos	3 alunos
12%	62%	12%	12%

A habilidade avaliada pelo descritor D11, nessa questão, requer do aluno, por meio do texto lido, a leitura inferencial de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Para tanto, é necessário que o leitor observe as informações presentes no texto expressas pelo autor, narrador ou personagem. Fazer essa distinção representa uma leitura bastante proficiente. Por tratar-se de um texto cujo conteúdo é de cunho científico, logo entendemos que o aluno precisaria distinguir afirmações baseadas em fatos e opiniões baseadas em julgamento de valor, como também analisar recursos linguísticos, como a adjetivação. Ao analisarmos as alternativas vimos que todas partem das informações presentes no texto, diante disso, o aluno precisa ir além da superfície textual para poder responder com maior segurança.

Como podemos ver na tabela acima, os quinze (15) alunos (62%) que responderam à alternativa correta “B” demonstraram saber distinguir um fato de uma opinião, uma vez que esta é revelada pelos adjetivos *poderosos e assustadores*, presentes na alternativa correta “*são fenômenos poderosos e assustadores*”. Outro aspecto que deve ser percebido pelo aluno é a voz do autor, colocando seu ponto de vista em relação ao assunto do texto.

Observemos, assim, as justificativas dadas pelos alunos ao protocolo: Por que você considera que, na sua resposta esta a opinião do autor?. Temos, inicialmente, as seguintes respostas: “*Por que os outros são características dos raios*”. “*Por que ele falou o que ele achava sobre os raios*”, “*Por que outra pessoa pode não achar que raios são poderosos e assustador*”, “*Por que pra ele são fenômenos poderosos assustadores para ele*”. *Porque esse é o ponto de vista dele, outras pessoas podem achar outra coisa*”, “*por que outros podem discordar da opinião dele*”. Como podemos observar, os alunos analisaram e construíram hipóteses que os levaram a deduzir que considerar os raios *poderosos e assustadores* tem valor opinativo, também entenderam que outros leitores do texto podem discordar do autor, além disso, atentaram para a adjetivação presente na frase.

Um dos alunos que acertou deu a seguinte resposta: “*Por que todas as outras são fatos*”, demonstrando certa segurança em explicar que entende a distinção entre fato e opinião. Como percebemos, os alunos que conseguiram acertar, apreenderam a noção do que seja fato

e do que seja opinião, uma vez que, em suas justificativas, deixam bem claro que a opinião é particular, os fatos são evidências.

Os três (3) alunos (12%) que escolheram a alternativa “A”, provavelmente, consideraram a adjetivação contida na frase “*nascem em nuvem escuras*”, pois, em resposta ao protocolo, tivemos justificativas como a que segue: “*Por que ele falou que nascem em grandes nuvens*”. Eles não compreenderam, no entanto, que essa caracterização não reflete a opinião do autor em relação aos raios.

Os outros três (3) que optaram pela letra “C”, possivelmente, não entenderam que a frase “*são formados por corrente elétrica*” corresponde a um fato, pois trata-se de uma evidência, um conceito, e não um ponto de vista.

Os três (3) alunos que decidiram pela letra “D” como resposta talvez não tenham percebido que a frase “*surgem num clarão seguido de um barulho*” não é um comentário com valor opinativo, mas uma afirmativa. É possível notarmos que os alunos que ainda não assimilaram a distinção entre fato e opinião demonstram insegurança em suas respostas, ao afirmarem: “*Porque sim*”, “*Porque ele esta falando*”.

Passemos para a análise das respostas dadas à próxima questão.

## D11 ————— **QUESTÃO 07** —————

(SAERO). Leia o texto abaixo.

### **Crianças no lixo**

[...] Grande parte das crianças em idade escolar – cerca de 30% – nunca foi à escola. O lixo é sua sala de aula, seu parque de diversões, sua alimentação e sua fonte de renda. Ganham de R\$1 a R\$ 6 por dia, mas o trabalho que fazem é fundamental para aumentar a renda de suas famílias. Vivem em condições de pobreza absoluta. Realizam um trabalho cruel. São crianças no lixo. Uma situação dramática e comum no Brasil. [...]

ABREU, Maria de Fátima. *Do lixo à cidadania: estratégias para a ação*. Brasília, Unicef, 2001.

Nesse texto, há uma opinião no trecho:

- (A) “... cerca de 30% – nunca foi à escola.”.
- (B) “Ganham de R\$ 1 a R\$ 6 por dia,...”.
- (C) “São crianças no lixo.”.
- (D) “Uma situação dramática e comum no Brasil.”.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em:02 de novembro2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
3 alunos	3 alunos	2 alunos	16 alunos
12%	12%	8%	66%

Na questão acima, temos um fragmento de um texto jornalístico intitulado “Crianças no lixo”, de Abreu (2001), no qual a autora aborda um problema social relativo à presença de crianças no lixo. Por esse motivo, o texto traz informações baseadas em evidências reais, dados concretos, juntamente com o ponto de vista da autora.

Nos dados apresentados na tabela, podemos verificar que, do total de 24 participantes da pesquisa, 16 alunos, cerca de 66%, apresentaram competência leitora em distinguir opinião de um fato, escolhendo a alternativa certa, letra “D”.

Ao responderem ao protocolo: Como você explica que, na alternativa marcada, está a opinião do autor?, Os alunos que assinalaram a resposta correta evidenciam como chegaram à resposta com as seguintes explicações: “*Porque outras pessoas podem achar que não é uma situação dramática, é comum.*”, “*Por que a autora disse que era uma situação dramática e comum no Brasil*”, “*Ela fez um comentário em relação a situação*”. O dizer desses alunos traz indícios de que eles perceberam que a autora expõe seu ponto de vista, de modo particular, uma vez que coloca a situação das crianças no lixo como **dramática** e **comum**. Entendemos que, ao apreciar o fato, a autora pode representar a opinião do leitor que concorda ou não com o tema em discussão. Ao ser capaz de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato, o aluno nos indica ter alcançado uma consciência leitora mais refinada, que lhe possibilita refletir e construir suas próprias opiniões.

Outros alunos justificaram suas escolhas com as seguintes respostas: “*Por que outra pessoa pode discordar*”. :“*Porque outras pessoas podem achar que não é uma situação dramática, é comum.*”. Com essas explicações, observamos que os alunos construíram hipóteses quando explicam que outras pessoas podem não concordar com a autora. Nessa direção, compreendemos que os discentes conseguiram inferir que a situação refere-se às crianças no lixo, ao mesmo tempo perceberam que a autora se posiciona, colocando seu juízo de valor diante desse problema social.

Quanto aos discentes que selecionaram as alternativas incorretas “A”, “B” e “C”, esses demonstram que ainda não entendem o que é fato nem opinião, pois, nas alternativas, está bem evidente que temos fatos, com elementos estatísticos a respeito do tema do texto, no entanto, esses alunos respondem aos protocolos de leitura com fatos que se fazem presentes nas frases das próprias alternativas. Vejamos: “*As crianças ganham um real por dia*”, “*Cerca de 30% não foi a escola*”. Há, ainda, um aluno que revela insegurança ao justificar sua escolha, pois faz uso de um verbo que representa sua própria opinião (“acho”): “*Eu acho que é essa a opinião*”.

Passemos à análise da próxima questão.

#### D11 ————— **QUESTÃO 08** —————

(SAERS). Leia o texto abaixo e responda.

#### **MANIA DE PLÁSTICO**

Toneladas de sacos, garrafas, copos, brinquedos e outros lixos estão fazendo mal ao nosso planeta.

Ele está em toda parte: sandálias, garrafas de refrigerante, escovas, copos, sacolas, computadores, etc. Não dá para pensar a nossa vida sem o plástico. Desde que os pesquisadores descobriram que era possível criar esse material a partir de elementos do petróleo, em 1862, as indústrias passaram a usá-lo cada vez mais. É claro que isso trouxe progresso, conforto e melhorias para todos nós. Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna. Quando não é reciclado, ele detona a natureza e polui cidades.

As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de mais de 100 mil animais marinhos (golfinhos, baleias e tartarugas) e um milhão de aves por ano. As sacolas de plástico podem levar 200 anos para se decompor. Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.

Evite comprar produtos que usem plásticos demais nas embalagens.

*Witch*, São Paulo: Abril. n. 77, p. 09.

A frase que apresenta uma opinião é:

- (A) “Toneladas de sacos [...] e outros lixos estão fazendo mal ao nosso planeta.”. (l. 1-2)  
**(B) “Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna.”. (l. 7-8)**  
 (C) “As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de...”. (l. 9)  
 (D) “Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.”. (l. 11-12)

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 02 de novembro 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

<b>Percentual de respostas às alternativas</b>			
A	B	C	D
1 aluno	19 alunos	3 alunos	1 aluno
4%	79%	12%	4%

A questão 08 solicita do aluno que, a partir da leitura do texto em estudo, compreenda e identifique qual das alternativas expressa a opinião do autor em relação ao tema. Para chegar à resposta correta, é necessário que o aprendiz observe as pistas textuais impressões deixadas pelo autor.

Consideramos o índice de acertos bastante significativo, pois dezenove (19) alunos (79%) optaram pela alternativa correta, a letra “B”. É possível que os alunos tenham identificado na frase “**Acredito** que o plástico é hoje, um dos maiores vilões da vida moderna” a presença do verbo acreditar, em primeira pessoa do singular, que permite entender a interferência da visão individual que o autor tem a respeito do tema em discussão.

Na análise do protocolo: Por que você acredita que o trecho marcado como resposta, é uma opinião?, podemos confirmar a ideia apresentada acima, através dessas respostas: “Porque o autor do texto falou ‘acredito’, ou seja é sua opinião.”, “ Por que ele disse acredito que o plástico pra mim essa é a resposta certa”, “ Por que o autor tá dizendo ‘acredito’ só por essa palavra já dá pra ver que é uma opinião” “Porque o autor dá pista que ele acredita”, “Eu percebo pela palavra acredito ele acredita outra pessoa pode não acreditar”, “Porque é o que ele acha sobre o plástico” “Outra pessoa pode discordar da opinião dele”. Portanto, verificamos que os alunos conseguiram acionar estratégias que demonstram seu conhecimento linguístico, pois observaram a pista textual que aponta para a opinião do autor, com o emprego do verbo acreditar. Essa atitude dos alunos nos indica a utilização das estratégias metacognitivas por parte deles, já que fizeram uma leitura global do texto e selecionaram as informações necessárias à compreensão e alcance do objetivo de leitura.

O único aluno que escolheu a letra “A” como resposta pode ter considerado na frase “Toneladas de sacos [...] e outros lixos estão fazendo **mal** ao nosso planeta.” o uso do advérbio *mal*, e não conseguiu perceber que temos uma evidência concreta dos fatos. Fazemos essa análise ao observarmos a resposta desse discente ao protocolo: “Porque lixo faz mal ao planeta”.

Em relação à alternativa “C”, três (3) alunos, ao escolhê-la, também não compreenderam que a frase “As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de...”. expressa um fato e não uma apreciação positiva ou negativa sobre o mesmo. Eles não

conseguiram fazer suas justificativas com segurança: “Porque diz que quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes”, “Porque ele fala que as peças de plástico boiando no mar podem causar morte”.

Em relação à alternativa D, apenas um (1) aluno optou por essa resposta, talvez por concordar com a frase: “Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.”, acreditando assim que seria uma opinião. Na resposta ao protocolo, afirma o aluno: “Porque outras pessoas podem achar que toneladas de sacos, garrafas e copos não é lixo.”

Nas respostas dadas a essa questão, especificamente, percebemos que os alunos se utilizaram das próprias alternativas para refletirem sobre como chegaram as suas escolhas. Verificamos, então, que eles não compreenderam o necessário para assinalar a resposta correta, indicando-nos que estão, de certa forma, entendendo que precisam concordar ou não com as informações explícitas nas alternativas.

Passemos à análise da questão 09:

#### D11 ————— **QUESTÃO 09** —————

(SAEPI). Leia o texto abaixo.

#### Quadrinhos verdes

Conheça Animalândia, a fantástica terra onde todos os bichos são vegetarianos e conversam com o homem sobre a importância da preservação do meio ambiente! Este foi o sonho de Florinha. Ela resolveu contá-lo durante a aula e a professora aproveitou para falar sobre ecologia e preservação com toda a turma. Aposto que você também vai adorar!

*Ciência Hoje das Crianças. n. 220. jan./fev. 2011. p. 24.*

Nesse texto, o trecho que apresenta uma opinião do autor é:

- (A) “... onde todos os bichos são vegetarianos...”.
- (B) “Este foi o sonho de Florinha.”.
- (C) “... resolveu contá-lo durante a aula...”.
- (D) “Aposto que você também vai adorar!”

Disponível em: <http://profwarles.blogspot.com/simulado-D11-PORT-5-ANO>. Acesso em: 02 de novembro 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
2 alunos	6 alunos	3 alunos	13 alunos
8%	25%	12%	54%

A questão acima também requer do aluno a capacidade de distinguir a opinião do autor a respeito de um fato. Para tanto, ele (aluno) terá que, mais uma vez, observar marcas textuais que possibilitem perceber a apreciação do autor. Alguns dos 13 alunos (54%) que responderam a alternativa correta, letra “D”, “*Aposto que você também vai adorar!*”.

Vejam como os alunos justificaram suas respostas, ao responderem ao protocolo: Você considera que, na resposta que marcou, tem alguma pista que indica a opinião do autor? Dentre as respostas que justificaram a opção pela resposta correta, temos: “*Sim. O ‘aposto’*” demonstra ter identificado que o emprego do verbo apostar, na primeira pessoa do singular, indica um traço opinativo do autor. Já nessa outra resposta: “*Porque ele acha que você vai adorar*”, em que o aluno troca o termo “apostar” por “adorar”, de modo a sinalizar que se trata de uma opinião; e nas respostas “*Sim porque outra pessoa pode dizer que você vai odiar*”; “*Sim, uns podem discordar*”, em que os alunos demonstram que se trata de uma opinião porque diferentes pessoas podem ter diferentes opiniões sobre o mesmo fato; e, ainda, na resposta “*Sim, porque eu li o texto, as outras alternativas são fatos*”, em que o aluno demonstra que releu o texto e verificou que as outras alternativas correspondiam a fatos.

Os dois (2) alunos que escolheram a alternativa “A” ainda não conseguem distinguir enunciados que revelam opinião dentro de um determinado contexto. Os que optaram pela opção “B”, seis (6) alunos, possivelmente, responderam de forma aleatória, sem realizar uma leitura mais atenta, ou até mesmo demonstrando confusão entre a definição de fatos e opiniões. Já os três (3) alunos que responderam a alternativa “C” não conseguiram perceber que se tratava de um fato, uma ação narrada dentro do enredo da história. Esses alunos demonstram ter feito uma leitura linear do texto, não considerando as pistas linguísticas que o autor deixa, para evidenciar a opinião dele. Isso se verifica nas respostas dadas ao protocolo: “*Eu entendi que essa é a resposta certa*”, “*Por que tá no texto*”, “*Sim, o sonho da floresta*”.

Agora, nos deteremos na última questão referente ao **D11**:

## D11 ————— **QUESTÃO 10** —————

### **O Lobo e a Ovelha**

Um lobo, muito ferido devido a várias mordidas de cachorros, descansava doente e bastante alquebrado em sua toca. Como estava com fome, ele chamou uma ovelha que passava ali perto, e pediu-lhe para trazer um pouco da água de um riacho que corria ao lado dela.

Assim, falou o lobo: — “se você me trazer água, eu ficarei em condições de conseguir meu próprio alimento.”

— “Claro!” respondeu a ovelha.

— “Se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento.”

[http://cantinodasfabulas.vilabol.uol.com.br/oloboeaove\\_lha.html](http://cantinodasfabulas.vilabol.uol.com.br/oloboeaove_lha.html)

Qual é a frase que apresenta uma opinião de um das personagens do texto?

- ( A ) “Como estava com fome, ele chamou uma ovelha que ia passando”.
- ( B ) O lobo pediu que a ovelha trouxesse água para ele.
- ( C ) “Se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento”.
- ( D ) Um lobo repousava doente e bastante debilitado.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5\\_ANO](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5_ANO). Acesso em: 03 de novembro 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
3 alunos	1 alunos	20 alunos	_____
12%	4%	83%	_____

Iniciamos a análise das respostas relativas à questão 10 com a convicção de que o (re)conhecimento do gênero textual a ser lido facilita a compreensão de um texto. Na fábula em análise, conhecer os elementos que compõem a narrativa contribuiu para que os alunos pudessem identificar a exposição dos fatos e das opiniões construídas, especificamente, identificar a opinião da personagem, a ovelha. Assim, os alunos teriam que selecionar, entre as alternativas, a que expunha a opinião de uma personagem da história, elemento conflituoso para a compreensão dos alunos, em entenderem que em histórias ficcionais, também há a presença de opiniões, assim como a ativação de conhecimentos prévios.

Como podemos observar, vinte (20) alunos, (83%), escolheram a alternativa correta, a letra “C”, que traz a seguinte frase: “*Se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento*”. Os alunos que selecionaram a alternativa correta conseguiram ler nas entrelinhas e observaram o juízo de valor que a ovelha expressou em relação à atitude da outra personagem da história, o lobo.

Ao responderem ao protocolo “Como você explica que, na resposta que marcou, está a opinião de uma das personagens do texto?”, os alunos revelam: “*A ovelha acha que vai ser o alimento do lobo pode ser que não*”; “*Ela fez um comentário ao lobo*”; “*Porque a ovelha diz*

*que sem duvida seria o alimento*”; *“Porque a ovelha pensa assim”*. Verificamos, com essas justificativas, que os discentes conseguiram perceber que opinião pode tratar-se de um comentário feito por meio do próprio pensamento conclusivo de uma personagem perante uma situação vivenciada na história.

Quando os alunos respondem: *“Porque pode ser que aconteça ou não”*, *“A ovelha acha que vai ser o alimento do lobo pode ser que não”*, *“Porque ela diz que será o alimento mais alguém pode dizer que ela não será alimento”*, eles entendem que opinião é um juízo de valor a que alguém pode se contrapor.

Outros alunos atentaram para o fato de que, entre as alternativas, somente uma exprimia a fala da personagem, as outras correspondiam aos fatos ocorridos na narrativa, como revela essa resposta: *“Porque as outras eram fatos ou seja acontecimento, e também não tem lógica as outras alternativas elas não se parecem com uma opinião”*. Por outro lado, observaram que a pontuação, especificamente, o travessão contribuiu para identificar a fala do personagem que representava uma opinião: *“Porque no texto tem um travessão que significa fala”*. É importante ressaltar que também tivemos alunos que responderam corretamente, mas não explicaram que estratégias utilizaram, apenas registraram: *“Porque sim”*.

Os quatro (4) alunos que migraram para as alternativas incorretas não souberam analisar e concluir que outras alternativas revelavam fatos narrados, ações das personagens, tendo dois deles deixado o protocolo em branco e outros dois dado as seguintes explicações, *“Eu acho que é essa resposta aqui a da personagem”*, *“Está no começo do texto”*.

No tópico seguinte, apresentamos a discussão dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações inicial e final, comparando os seus respectivos resultados.

#### **4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesse tópico, tratamos de comparar e analisar o desempenho dos alunos em relação às avaliações diagnósticas inicial e final. Primeiro, apresentamos um gráfico referente ao D3 – descritor que avalia a habilidade em inferir o sentido das palavras ou expressões dentro do texto. Em seguida, apresentamos outro gráfico com o D11 – descritor que requer a habilidade de distinguir fato de opinião relativa a esse fato.

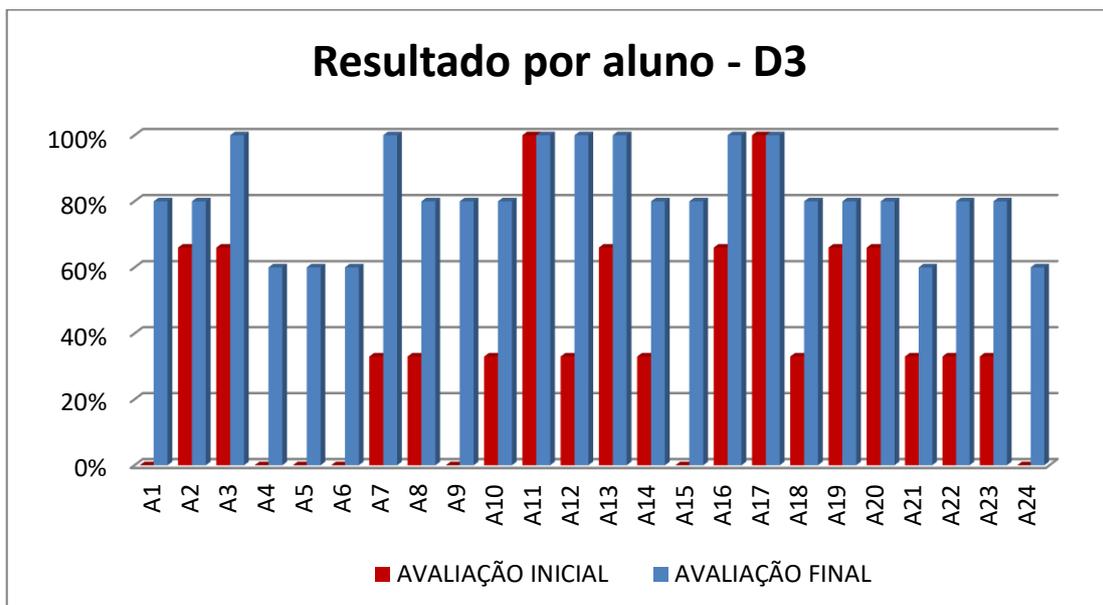
Vale ressaltar que as avaliações diagnósticas inicial e final foram compostas por um número diferente de questões. Na avaliação inicial, tivemos, para cada um dos sete (5)

descritores, três (3) questões, totalizando 15 questões. A análise revelou que os alunos tiveram maior dificuldade em relação aos descritores D-3 e D-11, de modo que, para a avaliação diagnóstica final, resolvemos ampliar o número, cinco (5) questões para cada descritor, uma vez que, agora, só seriam dois descritores para avaliação, totalizando assim 10 questões. Ressaltamos, no entanto, que realizamos uma média ponderada para que pudéssemos legitimar os resultados obtidos.

#### 4.5.1 Resultados do desempenho dos alunos em relação ao D-3

Atentemos, a seguir, para os resultados apresentados no Gráfico relativo ao D3.

**Gráfico 1 – Avaliação do descritor D3**



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Como podemos observar, os dados do gráfico 1 revelam um resultado bastante expressivo ao compararmos o desempenho inicial e final dos alunos nas duas avaliações. Inicialmente, um dado que nos chamou atenção foi o resultado do desempenho da aluna 17, que obteve 100% em ambas as avaliações, o que demonstra que a aluna tem devidamente consolidada a habilidade de inferir o sentido das palavras ou expressões dentro do texto. Outro dado bastante significativo foi que, dos 24 discentes que participaram da pesquisa, seis (6) deles (A3, A7, A11, A12, A13, A16)- obtiveram, respectivamente, o seguinte percentual de acertos na avaliação diagnóstica inicial: 66%, 33%,33%,33%,66%,66%. Na avaliação diagnóstica final, todos eles obtiveram um excelente rendimento, tendo atingido um percentual de 100% de acertos.

Observamos que treze (13) alunos: A1, A2, A5, A8, A9, A10, A14, A15, A18, A19, A20, A22, A23, que obtiveram, respectivamente, 0,0%, 66%, 0,0%, 33%, 0,0%, 33%, 33%, 0,0%, 33%, 66%, 66%, 33% e 33% na avaliação diagnóstica inicial, conseguiram obter um percentual de 80% de acertos na avaliação diagnóstica final, o que significa um nível elevado de acertos. Dessa maneira, apresentaram um domínio muito bom da habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro do texto.

Os alunos A4, A5, A6 e A24, tiveram na avaliação diagnóstica inicial, um percentual de 0,0%, não conseguiram demonstrar a habilidade referente ao descritor D3. Na avaliação diagnóstica final atingiram um desempenho expressivo, visto que acertaram 60% do total das questões. Esse resultado é muito significativo, uma vez que esses alunos saíram de uma situação de desempenho nulo, pois não acertaram nenhuma questão na avaliação inicial. Já o aluno A21 saiu de 33% para 60%, obtendo também um avanço.

Vale ressaltar que não detectamos nenhum aluno que tenha atingido níveis inferiores a 20% ou 40%, nem tampouco alunos que retrocederam em seu desempenho, na avaliação diagnóstica final.

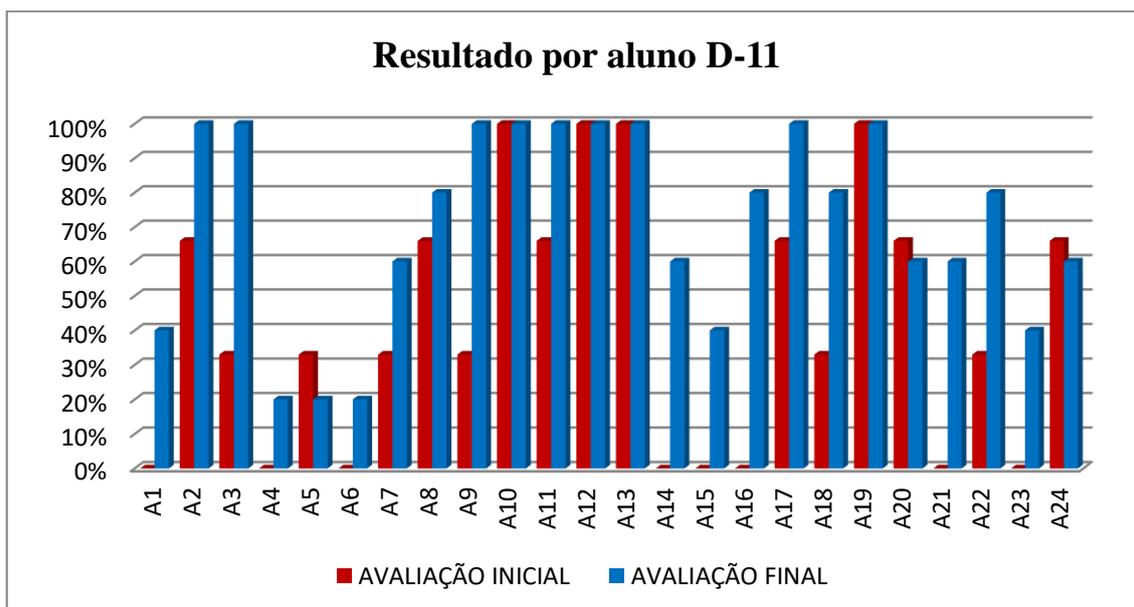
Diante dos dados obtidos, consideramos que, de modo geral, ocorreu um progresso muito significativo por parte dos alunos, que adquiriram a habilidade de construir inferências e, para isso, em como também adquirir conhecimento enciclopédico e linguístico, habilidades promovidas por meio da leitura. Dessa maneira, o leitor poderá percorrer um caminho mais seguro e maduro durante o desenvolvimento da compreensão textual.

Passemos para o gráfico que compara os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações inicial e final, em relação ao D-11.

#### **4.5.2 Resultados do desempenho dos alunos em relação ao D-11**

Observemos, a seguir, os resultados apresentados no Gráfico 2, relativo ao descritor D-11.

### **Gráfico 2 – Avaliação do descritor D11**



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao fazermos a leitura do gráfico 2, verificamos que os discentes também demonstraram um progresso relevante em relação ao descritor D-11, uma vez que o percentual de acertos na avaliação diagnóstica final, após a Plano de Intervenção Pedagógica, foi bastante acentuado, revelando a aquisição da habilidade adquirida: distinguir fato de opinião relativa a esse fato.

Conforme o gráfico 2, os alunos A2, A3, A9, A11, A17 saíram, respectivamente, de índices de 66%, 33%, 33%, 66%, 66%, obtidos na avaliação diagnóstica inicial, e alcançaram êxito total na avaliação diagnóstica final, quando obtiveram 100% de acertos. Destacaram-se, ainda, os alunos A10, A12, A13 e o A19, pois já haviam obtido índices de 100% na avaliação diagnóstica inicial e mantiveram esses índices na avaliação diagnóstica final. Assim, consideramos que esses discentes revelam ter consolidado uma habilidade já adquirida.

Observamos, ainda, que três (3) alunos, A8, A18 e A22, que obtiveram 66%, 33% e 33% na avaliação diagnóstica inicial atingiram um nível muito bom, 80% de acertos na avaliação diagnóstica final. Vale destacar também o êxito alçado por A16, que saiu de um percentual de 0,0%, no diagnóstico inicial, para atingir 80%, na avaliação final.

Três (3) outros alunos, A7, A14, A21, que, na atividade diagnóstica inicial, obtiveram índices de 33%, 0,0% e 0,0%, respectivamente, atingiram um desempenho um percentual de 60% de acertos das questões, na avaliação final. Nesse caso, é importante ressaltar, especificamente, o desempenho de A14 e A21, que haviam apresentado um desempenho nulo

e, após o Plano de Intervenção, demonstraram ter compreendido melhor a habilidade relativa ao D-11.

Outros cinco (5) alunos, A1, A4, A6, A15, e A23, também conseguiram superar um índice bastante negativo na avaliação inicial (0,0%), e atingiram um aproveitamento de 40%, 20%, 20%, 40% e 40%, respectivamente, na avaliação diagnóstica final. É pertinente ressaltar que, mesmo que estes sejam considerados baixos índices de aproveitamento podemos dizer que, ainda assim, houve um acanhado avanço em relação aos resultados obtidos por esses alunos na avaliação inicial.

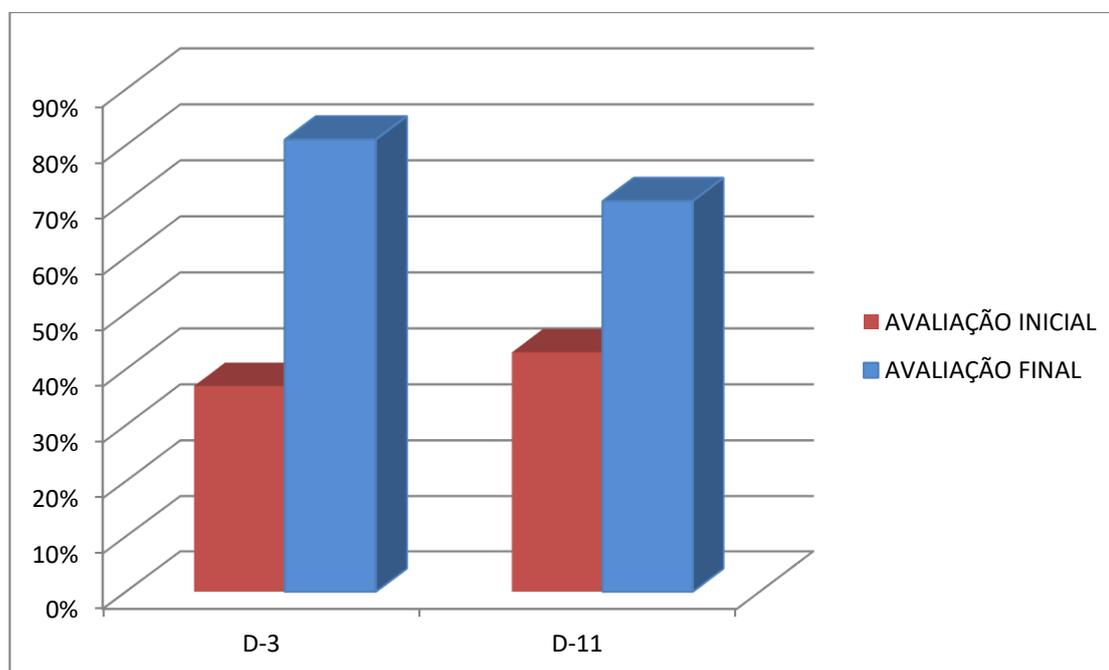
A partir dos dados analisados, podemos afirmar que os alunos conseguiram desenvolver sua compreensão leitora, aperfeiçoando-a, no que diz respeito à habilidade requerida pelo D-11.

Atentemos, a seguir, para o resultado comparativo entre os Gráficos 1 e 2

#### 4.5.3 Resultado Comparativo entre as avaliações inicial e final

O gráfico 3 representa o resultado geral ao desempenho dos alunos, nas avaliações inicial e final, respectivamente, em relação às habilidades correspondentes aos descritores D3 e D11.

**GRÁFICO 3 – Comparativo de resultado geral**



FONTE: Dados da pesquisa (2018)

Como podemos observar, na avaliação diagnóstica inicial, em relação ao D-3, os alunos obtiveram o percentual de 37% de acertos. Já na atividade diagnóstica final, eles obtiveram 81% de acertos, no total das questões. Esses dados revelam um melhor desempenho por parte dos discentes, que demonstraram desenvolver muito bem a habilidade de inferir o sentido das palavras ou expressões dentro dos textos, dos mais variados gêneros textuais.

Em relação ao D11, na atividade diagnóstica inicial, os alunos atingiram um percentual de 43% de acertos. Já na atividade diagnóstica final, eles obtiveram 70% de acertos. Mais uma vez, constatamos resultados exitosos, evidenciam que os alunos demonstraram ter compreensão acerca da habilidade de distinguir fato de opinião relativa a esse fato, em que consiste o D-11. É importante ressaltar que os participantes da pesquisa eram alunos do 5º ano, e, muitas vezes, para eles, essa é uma competência ainda difícil de ser apreendida, pois se tratam de leitores iniciantes. A interpretação do texto, com a finalidade a que compete o D-11, torna-se mais laboriosa por necessitar dos alunos uma leitura mais madura e proficiente, no sentido de compreender por meio de marcas linguísticas mais complexas para eles, a diferença entre fato e opinião referente a esse fato.

Com os resultados alcançados, consideramos que o Plano de Intervenção Pedagógica contribuiu fundamentalmente para o aprimoramento dos alunos no processo de leitura, uma vez que observamos, já durante a execução da intervenção pedagógica, um progresso por parte dos discentes, que, em grupo ou individualmente, demonstravam refletir sobre as questões, lançar mão de diferentes estratégias metacognitivas para responder as questões de interpretação de texto.

Passamos agora às considerações finais, apresentando uma reflexão mais ampla em relação à pesquisa realizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial voltarmos ao ponto de partida e revisitarmos a questão que nos despertou a desenvolver esta pesquisa: Como ampliar a competência leitora dos alunos, de modo a torná-los sujeitos críticos e reflexivos? Para tanto, percorremos as perspectivas teóricas que conceituam a leitura e optamos pela visão da leitura como um processo interacionista e sociocognitivo, por acreditarmos que o sujeito é resultado dos conhecimentos armazenados em sua memória, bem como da sua interação com o meio social. Dessa forma, compreendemos que o diálogo entre leitor-texto-autor considera os fatores cognitivos e sociais dos que envolvem os sujeitos que interagem no ato da leitura.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi imprescindível resgatar os processos de leitura discutidos por Leffa (1996;1999 ), Menegassi e Angelo (2005;2008) e também os estudos de Solé ( 1998), a respeito das estratégias de leitura, Kleimam (2003;2013), Tomitch (2007), entre outros, que contribuíram para o embasamento teórico do estudo em questão. A partir desses autores, construímos um Plano de Intervenção Pedagógica constituída por etapas: aplicação da atividade diagnóstica inicial, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) atividade diagnóstica final. Também estabelecemos, como instrumento metodológico, a aplicação e análise de protocolos de leitura, na tentativa de compreendermos o nível de consciência leitora, o pensar em voz alta dos alunos, para que, dessa maneira, pudéssemos entender melhor o percurso da construção de sentidos trilhado pelos alunos no ato da leitura, como também sabermos intervir nesse processo de aquisição da competência leitora.

Com a pesquisa, entendemos que não basta somente aplicar avaliações diagnósticas e mensurar índices de acertos e erros produzidos pelos alunos. É preciso fazer uso desses resultados para desenvolver um trabalho sistemático de ensino e aprendizagem da leitura. A partir dos resultados da avaliação diagnóstica inicial, traçamos então o plano de ação que abordou as estratégias de leitura em sala de aula, oportunizando aos alunos/leitores uma aprendizagem mais eficaz.

Com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica inicial, vimos que os alunos do 5º ano apresentaram dificuldades, em especial, em relação a dois ( 2 ) descritores da Matriz de Referências das habilidades de leitura, o D-3 e D-11. Os discentes revelaram dificuldades em inferir o sentido das palavras ou expressões utilizadas dentro do texto; bem como a falta de entendimento na distinção entre o que é fato e opinião dentro dos textos. A partir dos protocolos foi possível identificarmos que alguns alunos justificavam suas escolhas com

bastante consciência leitora. Esses alunos demonstram um nível de compreensão onde a interação entre texto e leitor produz o sentido esperado para cada objetivo de leitura, de acordo com os textos lidos na atividade. Já outros apresentavam justificativas pouco consistentes, pois em vários protocolos tínhamos como justificativas frases como: “*lendo o texto*” ou “*acho que é a resposta*”, até mesmo um “*não sei*”. Os protocolos de leitura nos deram um subsídio para que pudéssemos entender como os alunos chegavam à respostas. Portanto, avaliação diagnóstica inicial forneceu muito mais do que apenas dados estatísticos.

Diante dos dados iniciais, partimos para um plano de ação. Por meio de uma proposta de ensino de leitura visando à mediação e a reciprocidade entre professora e alunos, desenvolvemos atividades de leitura, durante um período de 19 horas/aulas, distribuídos em nove (9) encontros semanais. Durante a aplicação do plano de ação interventiva, foi possível trabalharmos atividades de leitura que instigassem o aluno a pensar, a elaborar suas respostas, para, assim, desenvolverem e consolidarem as estratégias de leitura. Com essa percepção, fomos observando que, ao longo das atividades aplicadas, os alunos apresentaram suas dificuldades em compreender um texto, tais como: ler nas entrelinhas, observar as pistas que o texto traz, inferir o sentido das palavras. Ao identificarmos esses problemas, fomos direcionando o trabalho para que os alunos pudessem superar as lacunas encontradas. Quando optamos por realizar atividades de leitura que os levassem a trabalhar as estratégias metacognitivas, queríamos que os discentes desenvolvessem sua consciência leitora, como também superassem as dificuldades encontradas na atividade diagnóstica inicial. Ao término da execução do Plano de Intervenção Pedagógica, identificamos avanços expressivos em relação ao amadurecimento da consciência leitora dos alunos.

A partir da concretização do plano de ação, pudemos confirmar nossas expectativas de que se os alunos são submetidos a aulas de ensino de leitura, por meio de um trabalho sistemático que enfoque as habilidades básicas de leitura, de acordo com o nível de estudo no qual se encontram, nesse caso, 5º ano, objetivos maiores poderão ser alcançados, como o de formar alunos leitores proficientes e autônomos.

Os avanços percebidos durante o período destinado ao desenvolvimento das atividades de leitura foram confirmados com a aplicação da avaliação diagnóstica final. Constatamos um avanço bastante significativo em relação às habilidades referentes ao D-03 e D-11. Ao compararmos as duas avaliações, percebemos um progresso no que se refere às habilidades de leitura que envolvem os referidos descritores. Os alunos demonstraram melhor compreensão

dos textos, fizeram a leitura interpretativa com uso de inferências, seleção de ideias e observações das pistas textuais deixadas pelo autor, como também o acionamento de vários tipos de conhecimento, como o de mundo, que implica no conhecimento prévio, o linguístico e o textual foram bastante evidenciados, pelos alunos, na atividade diagnóstica final.

O domínio de estratégias básicas como seleção, predição, verificação ficaram evidente por meio das respostas dadas pelos alunos aos protocolos de leitura, também aplicados nessa última etapa da proposta. Na atividade diagnóstica final, percebemos que os discentes tinham mais segurança para explicar como chegaram à resposta correta acerca da compreensão dos mais variados gêneros textuais. Ao analisarmos os protocolos de leitura, vimos que os alunos explicitaram justificativas que mostravam o uso das estratégias de leitura utilizadas por eles ao responderem. Esse fato nos permitiu interpretar com maior clareza os percentuais obtidos nessa etapa.

A partir do trabalho realizado, entendemos que o professor é o principal agente transformador dos sujeitos que constituem sua sala de aula, devendo esta ser compreendida como um ambiente propício para construirmos leitores proficientes, críticos e conhecedores de seu lugar no mundo, podendo atuar neste com autonomia. Mas para que isso aconteça, é preciso que os professores se tornem pesquisadores de sua sala de aula, verificando quais as dificuldades que seus alunos enfrentam e investigando como podem contribuir para transformar essas dificuldades em aprendizado. Ao concluirmos essa pesquisa, entendemos ainda que o fazer pedagógico reflexivo sempre contribuirá para o aperfeiçoamento da nossa prática em relação ao ensino de quaisquer conteúdos, mas, em relação à leitura – objeto de estudo deste trabalho, pode nos tornar profissionais mais conscientes do nosso papel na construção da competência leitora dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-335.

BORBA, Valquíria C. M. Preditibilidade – uma estratégia de leitura. **Odisseia**, Natal, v. 1., n. 1, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2046/1480>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2329/2278>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

DUARTE, Adriana. Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana ( Orgs ). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p.161-182.

FREITAS, Dirce Nei Texeira. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão, normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1997. p. 41-49.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Língua portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/331c34b5-c27c-44b2-a676-cd624490cce7.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

JUCHUM, M. ; GABRIEL, R. . Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura de professores do ensino fundamental. In: XIX SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS do Paraná, 2009, Cascavel. **Anais do Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.p. 69.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). **Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MENEGASSI, Renilsson José P.; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilsson José P. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

\_\_\_\_\_. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. **Acta Sci. Lang.Cult**. Maringá, v. 30, n. 2, p.129- 137, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3074/307426640001/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: Eduem, 2005. p. 27- 75 (Formação de professores EAD, 18).

RODRIGUES, Maristela Bürguer. **Avaliando a Avaliação:** documentos orientadores do Ensino Médio e as provas de compreensão leitora – ENEM, SAEB, PISA. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz – UNISC. Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Cruz do Sul, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão.** São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun.1999.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro da. (org.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

TOMITCH, Lêda Maria B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa de leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244/197>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

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

**APÊNDICE A**  
**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL**

Olá, turminha!!! Leiam com atenção antes de responder cada questão e marque um X na opção que você escolher como a correta. Após marcar sua resposta explique como você pensou para respondê-la:

**D1** ————— **QUESTÃO 01** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda a questão 01.

**ELA É SUPER**

Conheça as incríveis habilidades da onça-pintada e saiba mais sobre esses felinos. Capaz de disfarçar na mata, andar com leveza, escalar árvores altas e atravessar rios, a onça parece ter os poderes de invisibilidade de um guerreiro ninja. Ela usa todas essas habilidades para caçar e se proteger. Costuma ser mais ativa quando o sol se põe e pode caçar à noite, pois enxerga bem no escuro e tem audição e olfato aguçados.

Como tem pernas curtas, ela não corre, esconde-se, segue a presa sem ser percebida e ataca saltando de um galho ou do meio da mata de repente, com uma mordida mais forte do que a de felinos maiores.

*Revista Recreio, São Paulo: Abril, n.487, p. 20, 9 de jul. 2009. Fragmento.*

De acordo com o texto, a onça usa todas as suas habilidades para

- (A) ser invisível.
- (B) morder a presa.
- (C) caçar e se proteger.
- (D) correr dos predadores.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Como você chegou a essa conclusão?**

---



---



---

**D1** ————— **QUESTÃO 02** —————

(AvaliaBH). Leia o texto abaixo:

**O Papagaio Especial**

O freguês entrou na loja de animais e disse ao vendedor:

- Queria um papagaio que fosse especial.
- Chegou na hora certa! Temos um bilíngue. Se levantar a patinha direita, ele fala Inglês.

Se levantar a patinha esquerda, ele fala Francês.

- E se eu levantar as duas patinhas?

O papagaio respondeu:

– Aí eu caio!

Disponível em: <<http://boaspiadas.blogspot.com/2007/07/piada-infantil.html>>. \*Adaptado:  
Reforma Ortográfica.

O título dessa história é **O Papagaio Especial**, porque o papagaio:

- A) caía ao falar.
- B) era bilíngue.
- C) era engraçado.
- D) levantava as patinhas.

**Como você chegou a essa resposta?**

---



---



---

D1

**QUESTÃO 03**

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda a questão.

**Conheça a coruja-das-neves**

A coruja-do-ártico ou coruja-das-neves vive nas regiões geladas do Alasca, Ártico, Estados Unidos e Canadá. Não é por acaso que a espécie tem a plumagem branquinha: ela serve para a ave se camuflar na neve e, assim, ter maiores chances de uma boa refeição. Ao contrário das outras espécies de corujas, ela está acostumada com o brilho branco intenso da neve, portanto pode caçar a qualquer hora, mesmo se for de dia.

Ela sempre procura pontos mais altos para pousar, isso faz com que ela tenha uma visão melhor a seu redor. Principalmente para localizar a presa e ver se não há predadores por perto. E essas corujas são caçadoras de mão cheia e implacáveis.

Disponível em <http://recreio.uol.com.br/noticias/zoo/ave-superpoderosa.phtml>.

De acordo com o texto, a plumagem branquinha da coruja-da-neve serve para ela

- (A) localizar a presa.
- (B) caçar durante o dia.
- (C) se camuflar na neve.
- (D) ter uma visão melhor.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**O que você leu no texto que o levou a assinalar essa resposta?**

---



---

D3 ————— **QUESTÃO 04** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

**Sem barra**

Enquanto a formiga  
carrega comida  
para o formigueiro,  
a cigarra canta,  
canta o dia inteiro.  
A formiga é só trabalho.  
A cigarra é só cantiga.  
Mas sem a cantiga  
da cigarra  
que distrai a fadiga,  
seria uma barra  
o trabalho da formiga.

*José Paulo Paes. In: Henriqueta Lisboa et 2003. ali. Varal de poesia. São Paulo: Ática, 2003. p. 50.*

No verso “seria uma **barra**”, a expressão sublinhada significa

- (A) leve.
- (B) penoso.
- (C) tranquilo.
- (D) vagaroso.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Como você descobriu o significado da palavra barra?**

---



---



---

D3 ————— **QUESTÃO 05** —————

(PROEB). Leia o texto abaixo.



Na frase “É hora de **esquentar** a briga contra o mosquito”, a palavra destacada significa:

- A) aumentar.
- B) dividir.
- C) por fogo.
- D) por medo.

**Como você chegou à conclusão que “esquentar” tem o mesmo significado da palavra que você marcou como resposta?**

---



---



---

**D3** ————— **QUESTÃO 06** —————

(Projeto (Con(seguir) - DC). A questão 6 refere-se a este texto:

**CUIDADO COM A DENGUE**

(Fragmento)

A dengue é uma doença infecciosa transmitida pela fêmea do mosquito *Aedes aegypti*. A danada vive somente 30 dias, mas é o tempo suficiente para infectar um monte de gente. E é um mundaréu de doentes mesmo: a dengue já é a principal doença transmitida por mosquito no mundo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), pode haver até 100 milhões de casos, em dezenas de países.

<http://www.canalkids.com.br/portal/barra/clubv.php?u=../saude/index.htm>

Neste trecho “A **danada** vive somente 30 dias”, a palavra em destaque refere-se

- (A) à dengue. (ℓ. 1)
- (B) à doença infecciosa. (ℓ. 1)
- (C) à fêmea do mosquito. (ℓ. 1-2)
- (D) à OMS. (ℓ. 8)

**Como você descobriu a quem a palavra danada se refere?**

---



---



---

**D4** ————— **QUESTÃO 07** —————

Leia o texto abaixo.



A fala do personagem no segundo quadrinho indica que ele quer:

- A) ficar meditando sobre seu trabalho.
- B) ganhar tempo até começar a trabalhar.
- C) saborear o almoço que lhe foi servido.
- D) trabalhar depois do almoço.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Como você chegou à essa conclusão?**

---



---



---

#### D4 ————— **QUESTÃO 08** —————

(AvaliaBH). Leia o texto abaixo e responda.

##### **O Cão e a Carne**

Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca. Quando passou ao lado do rio, viu sua própria imagem na água.

Pensando que havia na água um novo pedaço de carne, soltou o que carregava para apanhar o outro.

O pedaço de carne caiu na água e se foi, assim como a sua imagem.

E o cão, que queria os dois, ficou sem nenhum.

LA FONTAINE. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=ptR&q=cache:>>..

Qual é a moral dessa história?

- A) Cão que ladra não morde.
- B) Nada como um dia após o outro.
- C) Nunca deixe o certo pelo duvidoso.
- D) Quem ri por último ri melhor.

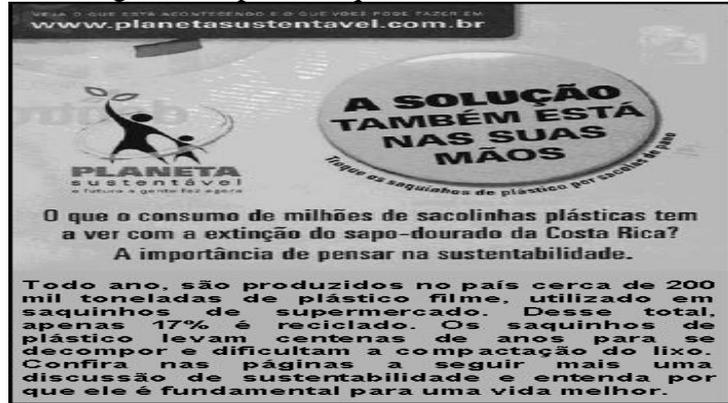
Você observou alguma informação no texto para responder a questão? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

---

---

D4 ————— **QUESTÃO 09** —————

Leia o texto abaixo, em seguida responda a questão.



Saúde. Abril, nov. 2007.

De acordo com esse texto, qual é a solução que está nas mãos das pessoas?

- A) A fabricação de sacos plásticos.
- B) A preservação do planeta.
- C) O consumo de produtos.
- D) O cuidado com o sapo-dourado.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D4-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D4-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

O texto dá alguma pista que o ajudou a responder a questão proposta? \_\_\_\_\_

Qual?

---

---

D6 ————— **QUESTÃO 10** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda a questão 10.

### Porco-espinho valente enfrenta 15 leões e sai vivo da emboscada

Pode até parecer mentira, mas um pequeno porco-espinho conseguiu escapar de um grupo com 11 leões e quatro leões na reserva de Londolozi, na África do Sul. O grupo de predadores se interessou pelo pequeno guerreiro durante um final de tarde comum, e por horas tentaram —convencer o animalzinho de que ele seria o prato do dia.

Mas o bichinho não parou de lutar! Jogando suas costas —espinhentas! em cima dos leões, o porco-espinho conseguiu causar desinteresse do grupo e sair bem dessa. Que sorte!

Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2014/11/porco-espinho-valente-enfrenta-15-leoes-e-sai-vivo-da-emboscada.html>.

Qual o assunto do texto?

- (A) O ataque de leões a um pequeno porco-espinho.
- (B) O interesse de predadores por um porco-espinho.
- (C) Um grupo de leões na reserva de Londolozi, na África do Sul.
- (D) Um porco-espinho ter conseguido escapar de um bando de leões.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D6-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D6-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Como você conseguiu identificar o assunto do texto?**

---



---



---



---

D6

### QUESTÃO 11

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

#### **Brincou na pracinha? Lavar as mãos! Entenda a importância de higienizar as mãos**

Veja como o sol brilha lá fora. É um dia maravilhoso para brincar na pracinha! Você se diverte no balanço, escorregador, nas caixas de areia, construindo castelos. E depois de brincar? É preciso lavar bem as mãos! "Por quê?" você pergunta. Ora, porque, na areia em que você brincou pode haver parasitas, organismos que vivem às custas de seres de outras espécies. Eles chegam à sua pracinha através das fezes de hospedeiros como cães, gatos e até seres humanos que, ao irem ao banheiro nas redondezas da praça, voltam sem lavar as mãos e contaminam o ambiente. Você não acredita?

<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/brincou-na-pracinha-lave-as-maos/>. acesso em 17/05/2015.

Qual é o principal assunto do texto?

- A) As brincadeiras nas pracinhas.
- B) Os cães e gatos que brincam na areia.
- C) Os parasitas que contaminam o ambiente.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D6-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D6-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Por que você acredita que o assunto do texto seja esse?**

---



---

**D6** ————— **QUESTÃO 12** —————

Leia o texto abaixo e responda à questão.

**CACHORROS**

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

[www.recreionline.com.br](http://www.recreionline.com.br)

O assunto tratado nesse texto é a:

- A) relação entre homens e cães.
- B) profissão de zoológico
- C) amizade entre os animais.
- D) alimentação dos cães.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D6-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D6-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Qual a informação do texto que confirma sua resposta?**

---



---

**D11** ————— **QUESTÃO 13** —————

(SAERJ). Leia o texto abaixo.

**O CÁGADO NA FESTA DO CÉU**

Certa vez houve uma grande festa no céu para a qual foram convidados os bichos da floresta. Todos se encaminharam para lá, e o cágado também – mas este era vagaroso demais, de modo que andava, andava, e não chegava nunca.

A festa era só de três dias e o cágado nada de chegar. Desanimado, pediu a uma garça que o conduzisse às costas. A garça respondeu:

— Pois não. E o cágado montou.

A garça foi subindo, subindo, subindo. De vez em quando perguntava ao cágado se

estava vendo a terra.

— Estou, sim, mas lá longe. A garça subia mais e mais.

— E agora?

— Agora já não vejo o menor sinalzinho de terra.

A garça, então, que era uma perversa, fez uma reviravolta no ar, desmontando o cágado. Coitado! Começou a cair com velocidade cada vez maior. E enquanto caía, murmurava:

— Se eu desta escapar, léu, léu, léu, se eu desta escapar, nunca mais ao céu me deixarei levar. Nisto avistou lá embaixo a terra. Gritou:

— Arredai-vos, pedras e paus, senão eu vos esmagarei! As pedras e paus se afastaram e o cágado caiu. Mesmo assim arreventou-se todo, em cem pedaços.

Deus, que estava vendo tudo, teve dó do coitado. Afinal de contas aquela desgraça tinha acontecido só porque ele teimou em comparecer à festa no céu. E Deus, juntou outra vez os pedaços.

É por isso que o cágado tem a casca feita de pedacinhos emendados uns nos outros.

Monteiro Lobato.

Histórias de Tia Nastácia. Obras Completas, v.3.

O autor dá sua opinião sobre a garça em:

- (A) “A garça foi subindo, subindo, subindo.
- (B) “A garça respondeu: – Pois não.”.
- (C) “A garça subia mais e mais.”.
- (D) “A garça, então, que era uma perversa,”.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5\\_ANO](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5_ANO). Acesso em: 08 de março 2017

**Por que você considera que, na resposta que marcou, está a opinião do autor?**

---



---

D11 ————— **QUESTÃO 14** —————

(Avalia BH). Leia o texto abaixo:

### MEIO AMBIENTE

#### A descoberta do estranhíssimo sapo-fóssil

Apareceu pelas colinas da Índia um sapo bem esquisitão. Para começar, ele é roxo (“*creedo!*”). Tem sete centímetros e um focinho pontudo. A cabeça é meio pequena para o corpo, e, por isso, o bicho parece mais uma bolha gosmenta roxa (*Creedo!*) do que um ser vivo. E mais estranho que isso só é o nome dele: *Nasikabatrachus sahyadrensis* (mas esse nome-palavrão na verdade quer dizer uma coisa bem simples – “sapo da montanha Sahyadri”).

O sapo pode até ser feioso, mas, para os seus descobridores, ele é o bicho mais bonito do mundo. É que o sapo da montanha é um fóssil vivo, de 130 milhões de anos atrás. Os antepassados dele viveram na época dos dinossauros, e, por isso, o sapão roxo é muito

importante para entender como os anfíbios da família dele evoluíram. Logo... o Nasika é lindo!

Pois é... se o amor é cego, a ciência também! (mas que mal gosto, hein?)

Disponível em: <[http://www.canalkids.com.br/central/arquivo/meio\\_sapofossil.htm](http://www.canalkids.com.br/central/arquivo/meio_sapofossil.htm)>

De acordo com esse texto, qual é a opinião dos pesquisadores sobre o sapo encontrado na Índia?

- A) Ele é o bicho mais lindo do mundo.
- B) Ele tem sete centímetros e focinho pontudo.
- C) É roxo e apareceu nas colinas da Índia.
- D) É um fóssil vivo de 130 milhões de anos.

**Qual a parte do texto confirma que a resposta que você marcou é a opinião dos pesquisadores sobre o sapo?**

---



---

**D 11** ————— **QUESTÃO 15** —————

Leia o texto:

**MINHA CHUPETA VIROU ESTRELA**

(fragmento)

Todas às vezes em que penso na minha chupeta, olho pro céu, procurando a estrela-chupeta verde. Agora, a saudade, em vez de crescer como eu, fica menor a cada noite. Deve ser porque meninos grandes gostam mais de estrelas no céu do que de chupetas, eu acho.

Quando a noite apareceu, meu pai chegou do trabalho e se deitou na cama comigo, olhando pro céu, procurando a minha estrela-chupeta verde. Eu vi primeiro e nós dois batemos palmas pra ela! Aí eu só me lembro de adormecer com aquele brilho de estrela no meu olho e a sensação do abraço enorme do meu pai.

<http://revistaescola.abril.com.br>

O trecho que expressa uma opinião é:

- (A) “meninos grandes gostam mais de estrelas no céu do que de chupetas, eu acho” (ℓ .5)
- (B) “olho pro céu, procurando a estrela-
- (C) “Todas às vezes em que penso na minha chupeta, olho pro céu...” (ℓ .1)
- (D) “A saudade, em vez de crescer como eu, fica menor a cada noite.” (ℓ .3-4)

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 08 de março 2017

**Por que você acredita que esse trecho que assinalou é uma opinião?**

---



---

## ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL

### FOLHA DE RESPOSTAS

NOME DO (A)

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

#### ORIENTAÇÕES:

- 1- LEIA COM ATENÇÃO E MARQUE SUAS RESPOSTAS.
- 2- FAÇA UM X NA OPÇÃO QUE VOCÊ ESCOLHER COMO CORRETA.

QUESTÃO	LETRA A	LETRA B	LETRA C	LETRA D
D1 - 01				
D1 - 02				
D1 - 03				
D3 - 04				
D3 - 05				
D3 - 06				
D4 - 07				
D4 - 08				
D4 - 09				
D6 - 10				
D6 - 11				
D6 - 12				
D11 - 13				
D11 - 14				
D11 - 15				

## APÊNDICE B

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

Olá, turma!!! Leiam com atenção antes de responder cada questão e marque com um X a opção que você escolher como a correta. Após marcar sua resposta tente explicar como você pensou para respondê-la:

#### D3 ————— **QUESTÃO 01** —————

Leia o texto abaixo:

De onde vêm os sonhos?

Da nossa mente inquieta e criativa. Quando sonhamos, a parte mais racional do cérebro, que comanda todo o seu funcionamento e é o verdadeiro "chefão" da nossa massa cinzenta, adormece. Assim as outras áreas aproveitam para fazer a festa e ficam mais aceleradas. Resultado: partes do cérebro que nunca entram em contato quando estamos acordados passam a interagir e você mistura memórias da infância e situações recentes, que viveu naquele dia mesmo. E, como a parte do cérebro responsável pelos sentimentos também é ativada, é comum você sonhar com cenas muito alegres e se sentir assim - ou o contrário. Ficar apavorada nos pesadelos. Os sonhos duram cerca de duas horas por noite e podem explicar muita coisa sobre você.

*Capricho* 1115, ano 60, n. 2, p. 84.

(SAEPE) Nesse texto, a expressão "fazer a festa" significa:

- (A) agitar o corpo humano.
- (B) preparar um festejo.
- (C) provocar pesadelo.
- (D) ser ativadas.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5) ANO. Acesso em: 30 de outubro de 2017.

- Como você explica que a expressão "fazer a festa" tem o mesmo sentido da palavra que você marcou como resposta?

---



---



---

#### D3 ————— **QUESTÃO 02** —————

(PM-CAMAÇARI). Leia o texto abaixo e responda.

#### O ladrão e o cão de casa

Querendo um ladrão entrar em uma casa de noite para roubar, achou à porta um cão, que com latidos a impedia. O cauteloso ladrão, para acalmá-lo, lhe lançou um pedaço de pão. Mas o cão disse: — Bem entendo que me dás este pão para que cale, e te deixe roubar a casa, não por amor que me tenhas: porém já que o dono da casa me sustenta toda a vida. Não deixarei de latir, se não for embora, até que ele acorde, e te venha sorrir. Não quero que este bocado de pão que me custe morrer de fome toda a minha vida.

Moral: sempre terá amanhã, aquele que valoriza o que tem hoje.

No trecho “O **cauteloso** Ladrão, para acalmá-lo, lhe lançou um pedaço de pão”, a palavra destacada significa que o ladrão é,

- ( A ) cuidadoso
- ( B ) desleixado
- ( C ) exibido
- ( D ) desatento

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5\\_ANO](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5_ANO). Acesso em:31 de outubro de 2017

- Como você percebeu que a palavra **cauteloso**, nesse texto, pode ter o mesmo significado da palavra marcada como resposta?

---



---



---

### D3 ————— **QUESTÃO 03** —————

Leia o texto e, a seguir, responda.



Disponível em: <<https://www.slideshare.net/viasdosaber/o-diagnostico-fonoaudiologico-no-tratamento-do-tdah>>. Acesso em: 30 maio 2017.

Na tirinha, a palavra “bateria” significa:

- (A) instrumento musical.
- (B) fonte de eletricidade.
- (C) animação.
- (D) cansaço.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D03-PORT-5\\_ANO](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5_ANO). Acesso em:31 de outubro de 2017.

- Observe sua resposta e explique o sentido da palavra bateria utilizada no texto da tirinha?

---

---

**D3** ————— **QUESTÃO 04** —————**Os meninos morcegos**

Os meninos  
Da Vila Sossego  
Viraram morcego.

Pernas para cima  
Cabeças para o ar.

Passa um mosquito  
Inhac  
Outro mosquito,  
Inhac  
Pernas para cima  
Cabeças para o ar.

Os meninos  
Da Vila Sossego  
Viraram Morcego.

Fingem que dormem  
Estão acesos

Se pensa que passa,  
Melhor não passar  
Inhac, inhac.

CAPPARELLI, Sergio. Os meninos morcegos. In: revista Ciência Hoje das Crianças. Poema originalmente publicado em 1999.I.

Nos versos “Fingem que dormem/ Estão acesos”, a palavra sublinhada significa que os meninos estão:

- ( A ) alegres.
- ( B ) nervosos.
- ( C ) acordados.
- ( D ) dependurados.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado D03-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5) ANO. Acesso em:02 de novembro 2017

- Como você entende que o sentido da palavra **acesos** nesse texto pode ser o mesmo que você marcou como resposta?
- 
- 
-

D3 ————— **QUESTÃO 05** —————

(PROEB). Leia o texto abaixo.

### O HOMEM DO OLHO TORTO

No sertão nordestino, vivia um velho chamado Alexandre. Meio caçador, meio vaqueiro, era cheio de conversas - falava cuspiando, espumando como um sapo-cururu.

O que mais chamava a atenção era o seu olho torto, que ganhou quando foi caçar a égua pampa, a pedido do pai. Alexandre rodou o sertão, mas não achou a tal égua. Pegou no sono no meio do mato e, quando acordou, montou num animal que pensou ser a égua. Era uma onça. No corre-corre, machucou-se com galhos de árvores e ficou sem um olho. Alexandre até que tentou colocar seu olho de volta no buraco, mas fez errado. Ficou com um olho torto.

RAMOS, Graciliano. *História de Alexandre*. Editora Record. In *Revista Educação*, ano 11, n. 124, p. 14.

Leia novamente a frase: “Alexandre **rodou** o sertão, mas não achou a tal égua.”

Nessa frase, **rodou** significa:

- ( A ) analisou
- ( B ) girou
- ( C ) percorreu
- ( D ) rodopiou

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado D03-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D03-PORT-5) ANO. Acesso em:02 de novembro 2017

- Por que a palavra **rodou** nesse texto pode ter o mesmo sentido da palavra marcada como resposta?

---



---



---

D11 ————— **QUESTÃO 06** —————

(PROEB). Leia o texto para responder a questão abaixo:

### ENTENDA MELHOR ESSE FENÔMENO

Primeiro o céu fica bem escuro e começa a chover. Aí vem um clarão bem forte, seguido de um barulho enorme. E a gente toma o maior susto! O nome desse fenômeno, poderoso e às vezes assustador, é raio. O raio nasce em nuvens grandes e escuras, que têm a parte de baixo lisa. Elas são conhecidas como cúmulos-nimbos e ficam bem altas, entre 2 e 18 quilômetros do chão. Quando estão cheias de gotículas de água e pequenos pedaços de gelo, caem grandes tempestades. Com o vento as pedrinhas de gelo batem umas nas outras. Essa agitação cria partículas de eletricidade na nuvem.

Se uma nuvem com muitas partículas elétricas negativas encontra outra com muitas partículas positivas, elas trocam essas partículas, formando uma corrente elétrica poderosa.

Também pode acontecer de se formar uma corrente elétrica entre uma nuvem e o solo. Nos dois casos, o resultado final é o raio.

(MOIÓLI, Júlia. Revista Recreio n.411. Janeiro/2008)

A opinião do autor a respeito dos raios é que:

- (A) nascem em grandes nuvens escuras.
- (B) são fenômenos poderosos e assustadores.
- (C) são formados por corrente elétrica.
- (D) surgem num clarão seguido de um barulho.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em:02 de novembro 2017

- Por que você considera que, na sua resposta, está a opinião do autor?
- 
- 
- 

## D11 ————— **QUESTÃO 07** —————

(SAERO). Leia o texto abaixo.

### Crianças no lixo

[...] Grande parte das crianças em idade escolar – cerca de 30% – nunca foi à escola. O lixo é sua sala de aula, seu parque de diversões, sua alimentação e sua fonte de renda. Ganham de R\$1 a R\$ 6 por dia, mas o trabalho que fazem é fundamental para aumentar a renda de suas famílias. Vivem em condições de pobreza absoluta. Realizam um trabalho cruel. São crianças no lixo. Uma situação dramática e comum no Brasil. [...]

ABREU, Maria de Fátima. *Do lixo à cidadania: estratégias para a ação*. Brasília, Unicef, 2001.

Nesse texto, há uma opinião no trecho:

- (A) “... cerca de 30% – nunca foi à escola.”.
- (B) “Ganham de R\$ 1 a R\$ 6 por dia,...”.
- (C) “São crianças no lixo.”.
- (D) “Uma situação dramática e comum no Brasil.”.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em:02 de novembro2017

- Como você explica que, na alternativa marcada, está a opinião do autor?
- 
- 
- 

## D11 ————— **QUESTÃO 08** —————

(SAERS). Leia o texto abaixo e responda.

### MANIA DE PLÁSTICO

Toneladas de sacos, garrafas, copos, brinquedos e outros lixos estão fazendo mal ao nosso planeta.

Ele está em toda parte: sandálias, garrafas de refrigerante, escovas, copos, sacolas, computadores, etc. Não dá para pensar a nossa vida sem o plástico. Desde que os pesquisadores descobriram que era possível criar esse material a partir de elementos do petróleo, em 1862, as indústrias passaram a usá-lo cada vez mais.

É claro que isso trouxe progresso, conforto e melhorias para todos nós. Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna. Quando não é reciclado, ele detona a natureza e polui cidades.

As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de mais de 100 mil animais marinhos (golfinhos, baleias e tartarugas) e um milhão de aves por ano. As sacolas de plástico podem levar 200 anos para se decompor. Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.

Evite comprar produtos que usem plásticos demais nas embalagens.

*Witch*, São Paulo: Abril. n. 77, p. 09.

A frase que apresenta uma opinião é:

- (A) “Toneladas de sacos [...] e outros lixos estão fazendo mal ao nosso planeta.”. (ℓ. 1-2)
- (B) “Acredito que o plástico é, hoje, um dos maiores vilões da vida moderna.”. (ℓ. 7-8)
- (C) “As peças de plástico boiando no mar podem causar a morte de...”. (ℓ. 9)
- (D) “Quando são largadas nas ruas, entopem bueiros e provocam enchentes.”. (ℓ. 11-12)

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 02 de novembro 2017

- Por que você acredita que o trecho, marcado como resposta, é uma opinião?

## D11 ————— **QUESTÃO 09** —————

(SAEPI). Leia o texto abaixo.

### Quadrinhos verdes

Conheça Animalândia, a fantástica terra onde todos os bichos são vegetarianos e conversam com o homem sobre a importância da preservação do meio ambiente! Este foi o sonho de Florinha. Ela resolveu contá-lo durante a aula e a professora aproveitou para falar sobre ecologia e preservação com toda a turma. Aposto que você também vai adorar!

*Ciência Hoje das Crianças*. n. 220.

jan./fev. 2011. p. 24.

Nesse texto, o trecho que apresenta uma opinião do autor é:

- (A) “... onde todos os bichos são vegetarianos...”.
- (B) “Este foi o sonho de Florinha.”.
- (C) “... resolveu contá-lo durante a aula...”.
- (D) “Aposto que você também vai adorar!”

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 02 de novembro 2017

- Você considera que, na resposta que marcou, tem alguma pista que indica a opinião do autor?

D11

**QUESTÃO 10****O Lobo e a Ovelha**

Um lobo, muito ferido devido a várias mordidas de cachorros, descansava doente e bastante alquebrado em sua toca. Como estava com fome, ele chamou uma ovelha que passava ali perto, e pediu-lhe para trazer um pouco da água de um riacho que corria ao lado dela.

Assim, falou o lobo: — “se você me trouxer água, eu ficarei em condições de conseguir meu próprio alimento.”

— “Claro!” respondeu a ovelha.

— “Se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento.”

Qual é a frase que apresenta uma opinião de um das personagens do texto?

- ( A ) “Como estava com fome, ele chamou uma ovelha que ia passando”.
- ( B ) O lobo pediu que a ovelha trouxesse água para ele.
- ( C ) “Se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento”.
- ( D ) Um lobo repousava doente e bastante debilitado.

Disponível em: [http://profwarles.blogspot.com/simulado\\_D11-PORT-5](http://profwarles.blogspot.com/simulado_D11-PORT-5) ANO. Acesso em: 03 de novembro 2017.

- Como você explica que, na resposta que marcou, está a opinião de um das personagens do texto?

---

---

---

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL****FOLHA DE RESPOSTAS****NOME DO (A)****ALUNO(A):** \_\_\_\_\_**ORIENTAÇÕES:**

- 1- LEIA COM ATENÇÃO E MARQUE SUAS RESPOSTAS.**
- 2- FAÇA UM X NA OPÇÃO QUE VOCÊ ESCOLHER COMO CORRETA.**

<b>QUESTÃO</b>	<b>LETRA A</b>	<b>LETRA B</b>	<b>LETRA C</b>	<b>LETRA D</b>
<b>D3 - 01</b>				
<b>D3 - 02</b>				
<b>D3 - 03</b>				
<b>D3 - 04</b>				
<b>D3 - 05</b>				
<b>D11 - 06</b>				
<b>D11 - 07</b>				
<b>D11 - 08</b>				
<b>D11 - 09</b>				
<b>D11- 10</b>				

## APÊNDICE C



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a)

O(a) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada Avaliação e mediação do ensino de leitura: Um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da mestrandia/pesquisadora Janicleide Silva Gomes e da orientadora Profa. Dra. Laurênia Souto Sales. Nesta pesquisa pretendemos avaliar o nível de consciência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande – PB, com fins à ampliação da competência leitora desses estudantes. Solicitamos do(o) menor sob sua responsabilidade a participação nas aulas e oficinas que ministraremos, bem como participação nas duas atividades diagnósticas que serão aplicadas no decorrer da pesquisa. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do Menor sob sua responsabilidade ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) Menor sob sua responsabilidade será mantido em sigilo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. O Menor sob sua responsabilidade não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. A participação dele (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Informamos que o risco envolvido nessa pesquisa é o mesmo que pode ocorrer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de leitura: o fato de um aluno expor sua opinião a partir do que será lido/avaliado pelo professor poderá inibir o aluno. Todavia, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação prevêem que esses riscos são mínimos, pois existe um bom relacionamento entre a professora-pesquisadora, os alunos e as suas famílias e o contexto no qual o processo ocorrerá e que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Caso o Senhor(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar o consentimento de participação do Menor sob sua responsabilidade da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores a qualquer tempo. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. .

Mais informações: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Campus IV – Mestrado Profissional em Rede - <http://www.ccae.ufpb.br/ccanovo/> (83) 3292-9450. Diante do exposto, declaro que fui informado(a) dos

objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de consentimento de participação do Menor sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do(a) responsável legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

---

Assinatura da Testemunha

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Janicleide Silva Gomes.

Endereço (Setor de Trabalho): E.M.E.F. Gustavo Adolfo Cândido Alves

Rua: Pedro Serrão, s/n. Sandra Cavalcante, Campina Grande – PB

☎ (83) 3331-4359 CEP: 58410-762

Atenciosamente,

---

Profa.Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales  
Professora Orientadora

---

Janicleide Silva Gomes  
Pesquisadora Responsável

## ANEXO A

### ATIVIDADES UTILIZADAS NAS AULAS COM O DESCRITOR D3

#### Atividade 1

Leia com atenção o texto abaixo. Em seguida, vamos observar o uso da palavra **saco**.



O uso das sacolas plásticas para embalar mercadorias fica restrito no Rio de Janeiro a partir do dia 16 de julho de 2010, quando entra em vigor a Lei n 5.502. Leve sempre com você uma sacola retornável. O planeta agradece!

Recomendações: Separar as sacolas usadas para transportar alimentos crus das demais e não carregar itens como roupas e livros nas sacolas de comida. Higienizar as sacolas semanalmente.

Fonte: <http://www.sacoeumsaco.com.br/blog/sacola-retornavel/em 08/10/2017>.

AGORA VAMOS RESPONDER:

- a) Quais os sentidos que podemos atribuir a palavra **saco**, na frase: Saco é um saco expressa na propaganda acima?

---

---

---

- b) Quando usamos a expressão em destaque na frase: Estou de **saco cheio** dessa conversa! O que queremos demonstrar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) E na frase: Não devemos usar sacos plásticos, o planeta agradece! Com qual sentido a palavra **saco** foi usada? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Então, podemos entender que as palavras mudam de sentido? \_\_\_\_\_

3- Como podemos descobrir o sentido das palavras? \_\_\_\_\_

## ATIVIDADE 2

Leia com atenção os textos abaixo. Em seguida, responda:

Texto A

### A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A Boneca Guilhermina*. In: *As Reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum - Vol. 8.

Questão 1- No trecho "Mas quando ela chora, eu não aguento" (l. 7), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de:

- (A) paciência.
- (B) pena.
- (C) raiva.
- (D) solidão.

TEXTO B:

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.



Disponível em: <http://www.espacoprofessor.com/2013/08/24-tirinhas-do-menino-maluquinho.html>. Acesso em 09/10/2017.

1-No trecho "... e o pessoal aí diz que eu sou **fogo!**", a palavra destacada significa que o menino é

- A) quieto.
- B) levado.
- C) esquentado.
- D) comportado.

➤ Explique sua resposta, cite exemplos de como utilizamos a palavra fogo com o mesmo sentido da tirinha.

---



---

2- No segundo quadrinho da tirinha temos o uso da expressão “cuca fresca”. Você conhece essa expressão?\_\_\_\_\_. Quando a utilizamos o que pretendemos expressar?

---



---

3- Produza uma frase com a expressão “cuca fresca”.

---



---

### ATIVIDADE 3

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

#### ELA É SUPER

Conheça as incríveis habilidades da onça-pintada e saiba mais sobre esses felinos. Capaz de disfarçar na mata, andar com leveza, escalar árvores altas e atravessar rios, a onça parece ter os poderes de invisibilidade de um guerreiro ninja. Ela usa todas essas habilidades para caçar e se proteger. Costuma ser mais ativa quando o sol se põe e pode caçar à noite, pois enxerga bem no escuro e tem audição e olfato aguçados.

Como tem pernas curtas, ela não corre, esconde-se, segue a presa sem ser percebida e ataca saltando de um galho ou do meio da mata de repente, com uma mordida mais forte do que a de felinos maiores.

*Revista Recreio*, São Paulo: Abril, n.487, p. 20, 9 de jul. 2009. Fragmento. Acesso em: 06/10/2017.

1- Dentro do contexto o significado da palavra **presa** expressa no texto refere-se à:

- (A) Ser vivo que um animal pode caçar.
- (B) Cada um dos dentes mais desenvolvidos do animal.
- (C) Unha curva e pontiaguda de ave de rapina: garra.
- (D) Pessoa que está na prisão.

2- Produza 2 (duas) frases com o mesmo sentido utilizado no texto acima.

---

---

---

3- Na frase “...tem audição e olfato **aguçados**”. A expressão sublinhada que dizer:

- (A) Pouco apurados
- (B) Bem desenvolvidos
- (C) Muito lentos
- (D) De má qualidade

➤ Na frase “... tem audição e olfato aguçados”, a palavra **aguçados** pode ser substituída por apurados? \_\_\_\_\_. Explique os significados das palavras.

---

---

## ATIVIDADE 4

Leia o texto abaixo com atenção:

### A invenção do futebol

*Ricardo Silvestrin*

Antes, muito antes  
do futebol,  
inventaram a bola.

Podia ser  
uma cebola  
ou qualquer  
coisa que rola.

A diversão  
era passar a bola  
de mão em mão.

Mas sempre tinha  
um mão-furada,  
que era motivo  
de gozação.

Até que um dia  
o mão-furada  
dos mãos-furadas  
bolou de devolver  
a bola com o pé.

foi uma surpresa,  
uma sensação

a invenção do primeiro boleiro.

Mais tarde,  
os que não abriram mão  
de jogar com a mão  
viraram goleiros.

1- Leia abaixo novamente os versos:

Mas sempre tinha  
um **mão-furada**,  
que era motivo  
de gozação.

Nesses versos, a expressão “mão-furada” significa:

- (A) Defendia a bola com a mão aberta.
- (B) Deixava a bola cair facilmente.
- (C) Jogava a bola para outro colega.
- (D) Tinha um furo no meio da mão.

- 2- Leia a frase: “Esse menino tem a **mão-furada!** – disse sua mãe”, podemos dizer que a sua resposta dada na questão 1 mostra que a expressão em destaque tem o mesmo sentido empregado nessa frase? Explique.

---



---



---

- 3- Você já leu ou escutou a expressão mão –furada sendo usada em outras situações?\_\_\_\_\_

- 4- A palavra mão é usada em vários versos do poema lido. Leia a seguir:

- (A) O mão-furada dos mãos-furadas.  
 (B) Os que não abriam mão de jogar com a mão.  
 (C) De mão em mão.  
 (D) Um mão-furada

- a) Relacione cada expressão com as frases abaixo.

- ( ) Quando a bola passa das mãos de uma pessoa para as mãos de outra pessoa e assim por diante.  
 ( ) Quando uma pessoa deixa a bola cair facilmente.  
 ( ) A pessoa que mais deixa a bola cair.  
 ( ) As pessoas que insistiram em jogar com as mãos.

- 5- Agora, observe na estrofe abaixo a palavra em destaque:

Até que um dia  
 o mão-furada  
 dos mãos-furadas  
**bolou** de devolver  
 a bola com o pé.

- a) Explique o sentido da palavra **bolou** utilizada no verso: “ bolou de devolver/a bola com o pé”.

---



---

- b) Na frase “Fiquei muito **bolado** com o que meu pai me disse!”, a palavra em destaque foi usada com o mesmo sentido da palavra bolou no poema? Explique.

---



---



---

## ANEXO B

### ATIVIDADES UTILIZADAS NAS AULAS COM O DESCRITOR D11

#### ATIVIDADE 1

##### A causa da chuva

Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.

– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro, esclareceu a galinha.

– Ora, que bobagem! disse o sapo de dentro da lagoa. Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.

– Como assim? disse a lebre. Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d'água que tem dentro.

Nesse momento começou a chover.

– Viram? gritou a galinha. O teto do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!

– Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? disse o sapo.

– Mas, como assim? tornava a lebre. Parecem cegos? Não vêem que a água cai das folhas das árvores?

(MILLOR FERNANDES, Fábulas Fabulosas)

##### Compreendendo o texto

1- Por que os animais começaram a discutir sobre a chuva?

---



---

2- Para responder sobre quando cairá a chuva, cada animal deu sua opinião? \_\_\_\_\_

3- Para você, quais são os sinais de que vai chover?

---



---



---



---

a) Isso é um fato ou uma opinião? Explique sua resposta.

---



---

Adaptação de uma atividade disponível no site: [www.portaldoprofessor/acesado](http://www.portaldoprofessor/acesado)  
em:03/out,20017.

#### ATIVIDADE 2

Leia o texto abaixo:

### “Crise da água”?

As principais fontes de água doce são os rios, os lagos, as lagoas e os lençóis freáticos, como é chamada a camada de água que fica sob o solo. Aqui no Brasil, essas fontes, que já são mal distribuídas pelo território, sofrem também com a poluição.

Os rios estão com a qualidade de suas águas comprometida. É que, ao mesmo tempo em que fazem uso das águas, as indústrias lançam nelas toda a sujeira que acumulam enquanto estão trabalhando. Grande parte dessa sujeira é formada por substâncias venenosas às plantas e aos animais. Por isso, vemos com frequência peixes mortos em rios e lagos.

Alguns cientistas acreditam que o aumento do consumo de água doce somado à sua poluição são fatores que mais vão colaborar para a redução desse líquido no nosso planeta. Pesquisadores avaliam que num futuro muito próximo alguns países poderão brigar mais por reservas de água doce do que por petróleo. E essa “crise da água” poderá acontecer já no século 21.

Por isso, temos a importante tarefa de evitar o desperdício de água doce e reduzir a poluição. Não devemos também nos esquecer de recuperar o que já foi destruído. Será preciso muito trabalho para trazer de volta a qualidade desse líquido que se torna cada vez mais raro.

A grande preocupação dos cientistas é que, ao contrário de outros recursos, como o petróleo, para qual existem meios de compensar a falta, a água doce não tem substituto. Então, é bom controlar a torneira!

**FONTE:** Ciência Hoje das Crianças, n. 80, maio 1998.  
(Encarte Petrobrás; texto adaptado).

Compreendendo o texto:

1- Mostre que você sabe, de acordo com o texto lido, o que é fato e o que é opinião, marcado (F) para fato e (O) para opinião:

- a) ( ) As principais fontes de água doce são os rios, os lagos, as lagoas e os lençóis freáticos.
- b) ( ) Lençóis freáticos é a camada de água que fica sob o solo.
- c) ( ) O aumento do consumo de água doce somado à sua poluição vão colaborar para a redução da água no nosso planeta.
- d) ( ) Num futuro muito próximo alguns países poderão brigar mais por reservas de água doce do que por petróleo.

- Como você diferencia fato de opinião? \_\_\_\_\_

- a) Por que a água é tão valiosa no nosso planeta?

---



---



---



---

2- O texto compara a água doce com o petróleo.

a) Dê sua opinião: Por que a água é mais importante que o petróleo?

---



---



---



---

3- O texto diz que uma “crise da água” poderá acontecer no século 21.

a) O que se pode entender por “crise da água”?

---



---



---



---

b) O que pode causar essa “crise”?

---



---

c) Dê sua opinião, o que é preciso fazer para diminuir essa “crise”?

---



---



---

### ATIVIDADE 3

#### FATO ou OPINIÃO?

Marque F para fato e O para opinião. Justifique o que você marcou como **opinião**.

1- Os mineiros desperdiçam menos água que os goianos. ( )

---



---

2- A minha escola é a melhor do Brasil. ( )

---



---

3- Em minha escola os alunos são todos bem educados. ( )

---



---



---

4- Nada melhor que um copo de refrigerante para matar a sede. ( )

---

---

5- O dia 5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente e Ecologia. ( )

---

---

6- O trabalho infantil é crime. ( )

---

---

7- Os povos indígenas fazem festas para agradecerem pelo alimento que colhem da terra.

---

---

➤ Para as frases que você marcou como fato, reescreva-as e dê sua opinião.

Frase ( )

Opinião: \_\_\_\_\_

Frase ( )

Opinião: \_\_\_\_\_

Frase ( )

Opinião: \_\_\_\_\_

---

## ATIVIDADE 4

O texto abaixo é uma notícia. Leia-o para saber mais sobre o perigo das queimadas na vida dos animais silvestres.

### **QUEIMADAS MUDAM ROTINA DE ANIMAIS SILVESTRES E PODEM ATÉ SACRIFICAR SUAS VIDAS, DIZ BIÓLOGO**

**Agência BRASIL**/jornal do Brasil em 14/09/2017

As queimadas que se espalham pelo país afetam diretamente a vida dos animais silvestres. Nos últimos dias, especialistas da Floresta Nacional de Brasília (Flona) e agentes da Polícia Ambiental resgataram várias espécies, de pássaros raros a tatus e tamanduás. O biólogo Léo Gondi, analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), alertou que os impactos a médio e longo prazo são assustadores.

“Há um impacto terrível. [Antes das queimadas] os animais tinham um território, agora eles se veem obrigados a buscar outro local que está ocupado por animais, na maioria das vezes predadores”, disse o biólogo. “É um problema gravíssimo, pois os animais que mudam de *habitat* são expulsos do seu [ambiente] natural e enfrentam a escassez de comida”.

Apenas nos últimos dias, o ICMBio contabilizou 56 animais silvestres que tentavam escapar das queimadas na região da Flona. Foram recolhidos lobos-guará, tamanduás-bandeira, veados campestres e papagaios. Também foram acolhidos, machucados, um veado e um tamanduá-bandeira. Foram encontradas três cobras mortas.

Segundo Gondi, o animal silvestre, quando tem seu território destruído, sai em busca de outro local para viver. Quando o encontra e o local está sob domínio de espécies distintas ou até mesmo de animais da sua espécie, surge uma disputa por espaço. De acordo com ele, os animais passam a se enfrentar e sobrevive o mais forte. “A média de uma queimada a cada dois anos é ruim para manter a sobrevivência das espécies”, advertiu.

O especialista disse que as queimadas geram a extinção de espécies ou sua drástica redução, além da adaptação forçada a um novo *habitat*. O biólogo acrescentou que os efeitos das queimadas também pesam sobre os recursos hídricos e a vegetação como um todo.

Você agora fará uma loteria às avessas! Na tabela abaixo, existem três colunas. A segunda e a terceira colunas já estão marcadas, indicando se o que será preenchido na primeira coluna

deverá ser FATO OU OPINIÃO. Seu desafio é preencher a primeira coluna retirando informações da notícia, de forma que a loteria esteja completa e corretamente preenchida.

	FATO	OPINIÃO
	X	
		X
	X	
		X
	X	
		X

	X	
		X

Atividade retirada do livro: Prova Brasil e Saeb: estratégias para desenvolver as capacidades avaliadas.

## ANEXO C

### Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CPE

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA: Um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** JANICLEIDE SILVA GOMES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 71307817.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Paraíba

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.352.749

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE CAMPUS IV – MAMANGUAPE, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna JANICLEIDE SILVA GOMES, sob orientação da professora Laurênia Souto Sales.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Objetivo geral desta pesquisa é avaliar o nível de consciência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande–PB, com fins à ampliação da competência leitora desses estudantes.

##### Objetivos Secundários:

Diagnosticar o nível de compreensão leitora dos alunos mediante aplicação de uma atividade diagnóstica inicial sem a mediação do professor;

Aplicar um plano de intervenção com tarefas de leituras compartilhadas que favoreçam o uso das estratégias metacognitivas de leitura, tornando o aluno um leitor consciente;

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.352.749

Compreender o processo de consciência leitora dos alunos, a partir da aplicação de protocolos verbais que contribuirão para entendermos como se dá a compreensão do aluno diante do texto;

Analisar a eficácia do plano de intervenção desenvolvido, no que diz respeito aos possíveis avanços por parte dos alunos e à mediação feita pela professora-pesquisadora.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Acreditamos em riscos mínimos, tanto individuais ou coletivos aos participantes potenciais da pesquisa em pauta, uma vez que as atividades propostas, como também as informações coletadas a partir das mesmas serão mantidas sob a responsabilidade da principal pesquisadora desse estudo.

Benefícios:

Pretendemos ampliar a competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental tornando-os conscientes do processamento das estratégias metacognitivas necessárias na compreensão dos mais variados gêneros discursivos/textuais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, avaliar o nível de consciência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande-PB, com fins à ampliação da competência leitora desses estudantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

**Recomendações:**

RECOMENDAMOS QUE ANTES DA APLICAÇÃO DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO/ASSENTIMENTO SEJAM INSERIDOS OS DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA, A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL, DOCUMENTO DEVOLUTIVO

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOÃO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: etcc@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.352.749

COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS E A PESQUISA NA ÍNTEGRA, TODOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista o cumprimento das pendências elencadas em pareceres anteriores, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_910304.pdf	06/10/2017 15:34:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/10/2017 14:24:58	JANICLEIDE SILVA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	06/10/2017 14:22:44	JANICLEIDE SILVA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	06/10/2017 14:22:17	JANICLEIDE SILVA GOMES	Aceito
Outros	img022.pdf	21/08/2017 16:08:51	JANICLEIDE SILVA GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	img024.pdf	21/08/2017 16:07:57	JANICLEIDE SILVA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	jane.pdf	03/05/2017 13:45:30	JANICLEIDE SILVA GOMES	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.061-900  
UF: PB Município: JOAO PESSECA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccs.ufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.359.749

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 27 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**

**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com