



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

LEIDE JANE DUARTE DO NASCIMENTO

**O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVEDO NOVAS HABILIDADES**

Mamanguape – PB

2017

LEIDE JANE DUARTE DO NASCIMENTO

**O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVEDO NOVAS HABILIDADES**

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

Mamanguape – PB

2017

N244e Nascimento, Leide Jane Duarte do.
O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em
leitura no ensino fundamental: promovendo novas habilidades /
Leide Jane Duarte do Nascimento. - Mamanguape, 2017.
130 f.: il. -

Orientadora: Laurênia Souto Sales.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCAE

1. Leitura. 2. Ensino Fundamental - Leitura. 3. Cognição e
Linguística. 4. Compreensão textual. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 028(043)

LEIDE JANE DUARTE DO NASCIMENTO

O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO NOVAS HABILIDADES

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

Aprovada em: 24/03/14.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales (Orientadora)



Profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves

(MPLE-MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS)



Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau (PROFLETRAS-UFPB)

Dedico

Aos meus pais, que com tanto amor sonharam e batalharam pelo meu crescimento, conquistas e vitórias. Se cheguei até aqui, foi porque fui impulsionada pelo amor que eles me dedicaram. Foi este Amor que me fez ser quem eu sou: forte e capaz de superar os desafios impostos pela caminhada ao longo da vida. Sei o quanto estariam lisonjeados e felizes se tivessem a oportunidade de presenciar mais esta conquista. Aos meus pais, meu profundo agradecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Ele agradeço por me fazer forte na hora das fraquezas, nas noites que passei em claro, acreditando que não iria conseguir, foi Ele quem me fortaleceu para que eu continuasse de pé. Ao meu Deus, agradeço, dou honra, glória e louvor.

Ao meu esposo, que esteve sempre ao meu lado e fez tudo que estava ao seu alcance para que eu pudesse concluir esta jornada.

Às minhas filhas, minha linda Lorrana, que orava pedindo a Deus para ajudar a mamãe a conseguir concluir seu trabalho; a minha pequena Isabela que trouxe em seus primeiros sorrisos, refúgio e descanso para os meus momentos de angústia.

Aos meus alunos, que foram estímulo e inspiração, sem eles este trabalho não seria possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação (CAPES), por nos oferecer condição, através de financiamento, para realizar o curso de Mestrado.

Aos coordenadores do curso, professora Dra. Marluce Pereira da Silva e o professor Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel pela preocupação com a nossa turma.

À minha orientadora, professora Dra. Laurênia Souto Sales, por todo apoio, paciência e orientação que foram fundamentais nessa jornada.

Aos colegas do Curso de Mestrado, companheiros queridos. Nossa unidade nos deu forças para que erguêssemos uns aos outros em todo o caminho.

Às amigas Ana Maria e Edenia, que me apoiaram e me estimularam com palavras positivas, impulsionando-me a dar passos mais largos, confiando em mim, mesmo quando eu já não acreditava que poderia conseguir. Obrigada meninas, pela mão estendida, pelo ombro amigo, por enxugar minhas lágrimas e por acreditarem na minha capacidade de vencer obstáculos.

RESUMO

O ensino da leitura é um dos principais desafios que o docente de Língua Portuguesa enfrenta em sala de aula, pois a dificuldade de compreensão leitora apresentada pelos alunos perpassa desde o simples ato da decodificação dos signos, estendendo-se à interpretação dos mais variados tipos de textos. Temos, em sala de aula, alunos que não conseguem fazer inferências, analogias, interpretação de textos, e que, conseqüentemente, não conseguem escrever coerentemente poucas linhas. Essa realidade é reflexo de uma educação limitada que não propicia condições para que os alunos migrem da situação de alunos leitores passivos para ativos. Embora este fato seja aprofundado nas escolas públicas, é possível desenvolver estratégias com a finalidade de enfrentar os dados estatísticos apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ainda está muito aquém do desejado, especialmente no tocante à leitura. Desse modo, estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa; propiciar o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual localizada no município de Cabedelo-PB, por meio de atividades pautadas no Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil. Em termos específicos, constituem-se nossos objetivos para o desenvolvimento da pesquisa: identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito às habilidades leitoras; propor e executar um plano de ação que contribua para a superação de possíveis dificuldades de compreensão leitora enfrentadas pelos alunos; avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos após a aplicação das atividades. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e intervencionista, que foi construída com fundamento nos estudos sobre aprendizagem de leitura desenvolvidos por Pelosi (2014), Leffa (1996) e Feltes (2008), que discorrem sobre a metacognição da leitura, e Solé (1996), com sugestivas estratégias de leitura que podem contribuir para melhor desenvolver o processo de interpretação e compreensão da leitura por parte do aluno. Para desenvolvermos a pesquisa, decidimos utilizar como principal instrumento de avaliação os descritores da Prova Brasil, especificamente, os descritores relativos ao Tópico I – Procedimentos de Leitura, uma vez que o referido instrumento é reconhecido e elaborado pelo MEC para mensurar o grau de competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental. A aplicação de uma avaliação de sondagem inicial resultou em um plano de intervenção que priorizou o ensino de estratégias metacognitivas de leitura acerca descritores que os alunos apresentaram maior dificuldade, quais sejam: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Finalizamos o plano de ação com uma avaliação de sondagem final para verificação do desenvolvimento das competências leitoras dos alunos, e constatamos que houve um significativo avanço na aprendizagem dos alunos no que diz respeito às estratégias metacognitivas de leitura trabalhadas em sala de aula. Dos descritores trabalhados, observamos que o descritor D11 apresentou maior avanço de aprendizagem entre os alunos.

Palavras-chave: Leitura. Competências leitoras. Estratégias metacognitivas de leitura. Prova Brasil.

ABSTRACT

The teaching of reading is one of the principal challenges that the Portuguese Language teacher faces in the classroom, because the difficulty of reading comprehension presented by students passes through since the simple act of decoding signs, extending to the interpretation of the most varied types of texts. We have, in the classroom, students that cannot make inferences, analogies, texts interpretation, and consequently cannot coherently write a few lines. This reality is a reflection of a limited education that does not provide conditions for the students to migrate from the situation of passive readers to active ones. Although this fact is deepened in public schools, it is possible to develop strategies in order to face the statistical data presented by the United Nations Organization (UNO), which recognizes that the Brazilian Education Development Index (BEDI) is still far below the desired level, especially in relation to reading. This way, we establish as general objective for this research, to provide the development of the reading competence of 6th grade Elementary School students, from a state public school located in the city of Cabedelo- PB, through activities based on Topic I of reference of the Brazil Test. In specific terms, our objectives for the development of the research are: to identify the possible difficulties faced by students with regard to reading skills; Propose and execute a plan of action that contributes to overcome the possible difficulties of reading comprehension faced by the students; Evaluate the level of reading comprehension of the students after the application of the activities. This is a research of qualitative and interventionist nature, which was built with fundament on the studies on reading learning developed by Pelosi (2014), Leffa (1996) and Feltes (2008), which discuss about the reading metacognition, and Solé (1996), with suggestive strategies of reading that can contribute to better develop the process of interpretation and comprehension of reading by the student. So that the research be developed, we decided to use as main instrument of evaluation the descriptors of Brazil Test, specifically, the descriptors related to Topic I – Reading procedures, since the referred instrument is recognized and elaborated by the MEC to measure the degree of reading competence of the students from Elementary School. The application of an initial survey evaluation resulted in a plan of intervention that prioritized the teaching of metacognition strategies of reading about descriptors that students presented greater difficulty, such as: D3 – inferring the meaning of a word or expression; D4 – inferring an implicit information in a text and D11- Distinguishing a fact from the opinion related to this fact. We finish the action plan with a final survey evaluation for the verification of the students' reading skills development, and we found that there was a significant advance in the students learning regarding the learning metacognitive strategies utilized in the classroom. From the descriptors worked, we observed that the descriptor D11 presented greater learning progress among the students.

Keywords: Reading. Reading competences. Metacognitive reading strategies. Brazil Test.

LISTA DE SIGLAS

ONU – Organização das Nações Unidas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descritores de Leitura do Saeb- 5º ano	31
QUADRO 2 – Sondagem inicial: Número de acertos por aluno	38
QUADRO 3 – Sondagem inicial: percentual de acertos por descritor	39
QUADRO 4 – Frases e informações implícitas	46
QUADRO 5 – Frases e respostas dos alunos – fato e opinião	50
QUADRO 6 – Sondagem final: número de acertos por aluno	54
QUADRO 7 – comparativo: Percentual de acerto da avaliação inicial em relação ao percentual de acertos da avaliação final dos descritores D3, D4 e D11.....	56
QUADRO 8 – Resultado da questão 6 – D3.....	59
QUADRO 9 – Resultado da questão 7 – D3.....	61
QUADRO 10 – Resultado da questão 8 – D3.....	62
QUADRO 11 – Resultado da questão 9 – D3.....	64
QUADRO 12 – Resultado da questão 10 – D3.....	65
QUADRO 13 – Resultado da questão 11 – D4.....	68
QUADRO 14 – Resultado da questão 12 – D4.....	69
QUADRO 15 – Resultado da questão 13 – D4.....	70
QUADRO 16 – Resultado da questão 14 – D4.....	72
QUADRO 17 – Resultado da questão 15 – D4.....	73
QUADRO 18 – Resultado da questão 1 – D11.....	75
QUADRO 19 – Resultado da questão 2 – D11.....	76
QUADRO 20 – Resultado da questão 3 – D11.....	77
QUADRO 21 – Resultado da questão 4 – D11.....	79
QUADRO 22 – Resultado da questão 5 – D11.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Porcentagem por acertos na sondagem final	56
GRÁFICO 2 – Resultados do descritor D3, por aluno	82
GRÁFICO 3 – Resultados do descritor D4, por aluno	83
GRÁFICO 4 – Resultados do descritor D11, por aluno	83
GRÁFICO 5 – Comparativo de desenvolvimento da aprendizagem, por descritor	84

APÊNDICES

APÊNDICE A – CAPA DA AVALIAÇÃO DE SONDAÇÃO INICIAL	91
APÊNDICE B – PLANO DE AULA- Descritor 3	92
APÊNDICE C – PLANO DE AULA – Descritor 4	93
APÊNDICE D – PLANO DE AULA - D11	94
APÊNDICE E – AVALIAÇÃO INICIAL	95
APÊNDICE F – AVALIAÇÃO DE SONDAÇÃO FINAL	104

ANEXOS

ANEXO A – A VELHA CONTRABANDISTA.....	117
ANEXO B – O DONO DA BOLA (utilizado na aula 3 do descritor D).....	119
ANEXO C – ATIVIDADE UTILIZADA NA AULA 3 DO DESCRITOR D4 - TEXTO: “O DONO DA BOLA”	121
ANEXO D – NAVEGAR É PRECISO (Texto utilizado na aula 2 do descritor D11)	122
ANEXO E – TEXTO UTILIZADO NA AULA 3 DO DESCRITOR D11	123
ANEXO F – GABARITOS DOS ALUNOS	125
ANEXO G – CERTIDÃO DO CONSELHO DE ÉTICA.....	15
ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA.....	228
ANEXO I – IMAGENS UTILIZADAS NA AULA 1 D4	129
ANEXO J – GABARITO E DESCRITORES - SONDAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS	130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LEITURA: ENSINO E CONCEPÇÕES	19
2.1 UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DA LEITURA	19
2.2 COGNIÇÃO E LINGUÍSTICA: SITUANDO O CAMPO DA PESQUISA	23
2.2.1 Estratégias metacognitivas de leitura	25
3 METODOLOGIA	27
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	28
3.2 A ESCOLA	29
3.3 OS PARTICIPANTES: SUJEITOS DA PESQUISA	30
3.4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – UTILIZANDO A PROVA BRASIL	30
3.4.1 A Prova Brasil e os descritores	31
3.4.2 Avaliação diagnóstica	33
3.4.3 Plano de ação	34
3.4.4 Sondagem final	36
4 COMPREENDENDO O TEXTO – DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS	36
4.1 SONDAÇÃO INICIAL	37
4.2 PLANO DE AÇÃO PARA A INTERVENÇÃO	40
4.2.1 Descritor D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	41
4.2.2 Descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	45
4.2.3 Descritor D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	48
4.3 SONDAÇÃO FINAL	53
5 COMPREENDENDO O PROCESSO: ANÁLISE DAS QUESTÕES	57
5.1 REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	91
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

Os professores de Língua Portuguesa devem ter como desafio constante o trabalho com a leitura compreensiva, ou seja, aquela que ultrapassa a superfície do texto, isso porque podemos apontar a leitura como a mais importante habilidade a ser desenvolvida pelos sujeitos.

Compreendemos aqui a leitura a partir de um conceito maior que perpassa a simples decodificação de símbolos gráficos, pois o ato de ler é uma interação entre o texto, autor e leitor, formando, assim um tripé necessário para que se dê a compreensão textual. Dito de outra maneira, a leitura vai além da escrita, estando relacionada não só com o que está escrito, mas com quem escreveu, e, sobretudo, com o leitor e com tudo o que envolve as condições de produção da leitura. Nesse contexto, percebemos a importância do ato de ler no que diz respeito a estabelecer relações entre o que está escrito e o que é compreendido durante a concretização desse ato. Entendemos que o ato de ler perpassa o espaço escolar, e a leitura imposta, muitas vezes pela escola, acontece pautada apenas na decodificação.

Salientamos, ainda, que, no momento em que o aluno está sendo colocado em contato com a escrita, assim, como a figura da mãe foi importante no desbravar da leitura, em seu primeiro contato com o mundo, a figura do professor, daquele que vai mediar, apontar caminhos e estratégias, é de suma importância para que a compreensão leitora se dê com êxito, sem que seja apenas uma mera decodificação. Diante disso, neste estudo, adotamos como desafio o (re) conhecimento das possíveis dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, a fim de contribuirmos com o ensino de estratégias leitoras que lhes permita sair da função de decodificador para a função mais ampla e plena de leitor.

Essa concepção de leitura que vai além da decodificação vem sendo objeto de estudo de muitos teóricos, a exemplo de Soares (2005), entre outros, que se referem à necessidade de ultrapassar os limites de decodificação da escrita por meio do letramento. Assim, afirma Soares:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde

adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2005, p.39).

As dificuldades com a leitura, portanto, muitas vezes, estão intimamente relacionadas à alfabetização sem letramento, melhor dizendo, à alfabetização mecânica, na qual o aluno, mesmo que seja “alfabetizado”, não domina as práticas letradas da escrita. É comum encontrarmos alunos, nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda decodificando pequenas construções frasais, mas não conseguindo compreendê-las.

A leitura é, portanto, um ato interativo de suma importância para a sociedade letrada, sendo, pois, um processo fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para a possibilidade de se obter novas conquistas pessoais, sociais e culturais, ou seja, por meio da leitura podemos adquirir novos conhecimentos, que nos proporcionarão crescimento pessoal, interação social e desenvolvimento intelectual. Além disso, a compreensão leitora exige habilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas em todo e qualquer sujeito, basta que o docente pautar seu planejamento em atividades que o façam refletir sobre a própria leitura. Sobre a importância da leitura, Cagliari (2004) afirma:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor (CAGLIARI, 2004, p.148).

A afirmação de Cagliari é incisiva e nos leva a elaborar algumas reflexões: como os professores têm desenvolvido as leituras em sala de aula? Que tipo de leitor estamos formando? Que relações os nossos alunos estão estabelecendo com a leitura? Diante dessas reflexões, como pergunta investigativa que norteie o nosso trabalho, temos: Quais habilidades de leitura os alunos ainda não conseguiram apreender e como o professor deve proceder para auxiliar o educando a superar tais dificuldades. Para responder a nossa pergunta de pesquisa elegemos como objetivo geral:

- Propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura que venham a tornar os alunos sujeitos leitores críticos e reflexivos.

Em termos específicos, constituem-se nossos objetivos para o desenvolvimento da pesquisa:

- Identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito às habilidades leitoras;
- Propor e executar um plano de ação que contribua para a superação de possíveis dificuldades de compreensão leitora enfrentadas pelos alunos;
- Avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos após a aplicação das atividades.

Entendemos que o presente trabalho se justifica devido aos muitos desafios encontrados pelo professor em sala de aula, no que diz respeito à compreensão leitora dos seus alunos. As dificuldades de leitura, por exemplo, podem propiciar diversas interferências negativas no processo de aprendizagem de todas as disciplinas da estrutura curricular do Ensino Básico. Sem a compreensão adequada de textos, o aluno não terá o seu pleno desenvolvimento no que tange às disciplinas curriculares, uma vez que a leitura perpassa o domínio da Língua Portuguesa e adentra em todas as esferas curriculares. O não desenvolvimento da habilidade leitora no seu tempo adequado acarreta em um prejuízo que pode prejudicar a vida do aluno como um todo, não apenas no espaço educacional, já que a necessidade da leitura está em toda esfera discursiva.

Esta pesquisa tem fins qualitativos, configurando-se como um estudo de natureza intervencionista. Para realizá-la, contamos com o apoio das matrizes de referência de aprendizagem de leitura da Prova Brasil de Língua Portuguesa, do 5º ano do Ensino Fundamental, que nos subsidiaram para a aplicação de atividades de leitura, tendo como base os procedimentos de leitura. Para isso, e optamos por trabalhar com os descritores do Tópico I – Procedimentos de leitura, especificamente, junto a uma turma de 6º ano de uma escola estadual do Município de Cabedelo, por entendermos que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II, em geral, com muitas dificuldades de leitura.

No que tange ao aspecto organizacional da presente dissertação, distribuimos o conteúdo resultante da pesquisa em cinco capítulos: a introdução, apresentamos o trabalho de forma ampla, de modo que o leitor possa identificar os objetivos, a metodologia os teóricos e linhas investigadas que escolhemos para desenvolver este trabalho.

No segundo capítulo, intitulado *Leitura: Ensino e Concepções*, discorremos sobre a leitura no que diz respeito ao ensino e às concepções com o objetivo de compor o quadro teórico que subsidiou a pesquisa. Distribuimos o conteúdo em três momentos: uma seção sobre o ensino da leitura, na qual discorremos sobre os processos de aprendizagem da leitura a partir das concepções de leitura vigentes, tendo como base os estudos de Solé (1998). O segundo momento foi destinado a discorrermos sobre cognição e a linguística com a função de entender a importância dessas ciências para o ensino da leitura no contexto da sala de aula do Ensino Fundamental, tendo como princípio fundamental dos tomando por base os estudos desenvolvidos por Pelosi (2014). Para finalizar este capítulo, abordamos as estratégias metacognitivas de leitura, baseando-nos em Leffa (1996) e Feltes (2014).

No terceiro capítulo, tratamos da metodologia utilizada na execução da pesquisa. Iniciamos, apresentando nossa escolha pela pesquisa-ação, buscando contextualizar a pesquisa, mais especificamente o *locus* da ação e o perfil dos alunos participantes e, por fim, descrevemos a proposta de intervenção pedagógica, explicando como-foi planejada a sondagem inicial, o plano de ação e a sondagem final.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da análise. Esses resultados são apresentados com base na proposta de intervenção pedagógica, com o intuito de explanar sobre os resultados da sondagem inicial, do plano de ação e da sondagem final.

No quinto capítulo, encerramos com as considerações finais, expressando os resultados obtidos durante a pesquisa e estabelecendo relações com o objetivo geral e os objetivos específicos inicialmente propostos.

Como relevância para este trabalho, destacamos a importância de se entender como uma escola pública concebe o principal exame que mede o grau de leitura, atribuindo ao professor o papel de estimular os alunos, e, principalmente, atribuir o papel de intervir como professor-pesquisador na sua realidade, buscando aprimorar as suas metodologias a partir do que se é traçado pelo MEC (Ministério

da Educação e Cultura), uma vez que a figura do professor é o principal elemento capaz de fazer uma educação diferente, a partir da adoção de novas práticas metodológicas.

2 LEITURA: ENSINO E CONCEPÇÕES

Entendendo o ato de ler como um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, trataremos, neste capítulo, de abordar esse processo, desde o despertar do aluno para a necessidade de aprender a ler, passando pelos processos de aprendizagem, com enfoque nas concepções de leitura, a saber, a estruturalista, a cognitivista e a interacionista. Abordaremos as três concepções, entretanto, nosso maior enfoque será aquela que subsidiará nossa pesquisa, a sociocognitiva.

2.1 UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DA LEITURA

Desde o princípio da vida, a criança é levada a conhecer um mundo cheio de códigos. Ela pode, por exemplo, reconhecer e decifrar olhares ou perceber o sentido de uma palavra pelo timbre de voz utilizado por quem a pronuncia. Mas há um código, em especial, que desperta a atenção da criança de uma forma peculiar: o código linguístico. Para desvelá-lo, ela precisa passar pelo processo de alfabetização.

Durante muito tempo, o processo da leitura é centrado na ideia de que, para se alcançar a leitura e a escrita, é necessário memorizar um conjunto de símbolos (letras) e relacioná-los formando sílabas; dessas sílabas, palavras; das palavras, frases. Essas palavras ou frases não necessitam estabelecer relação de sentido entre si. Contudo, esse processo não diz respeito apenas ao ato de desfazer um código, ou seja, decodificar. A alfabetização também não consiste apenas na transposição da fala para a escrita. Alfabetizar é um processo que pode envolver muitos fatores para que o indivíduo esteja apto a ler e a escrever. Nesse ínterim, podemos estabelecer uma relação entre o processo alfabetizador e o ensino da leitura, entendendo também que, segundo Solé (1998, p52), mesmo a escrita fazendo parte do referido processo, ela é posterior à leitura, já que, para escrever, o indivíduo precisa ter entendimento do que escreve, ou seja, precisa ler.

Para compreender como funcionam os processos de aprendizagem da leitura, vamos abordar algumas das principais concepções de leitura de acordo com as posições teóricas vigentes na atualidade. A primeira concepção de leitura que abordaremos é a concepção estruturalista, também chamada de decodificadora ou ascendente. É chamada de estruturalista porque se baseia na visão de que o texto possui uma estrutura predefinida que precisa ser conhecida pelo leitor. É chamada de decodificadora porque a estrutura textual é formada por letras, que geram palavras, e essas letras ou palavras estruturam-se em torno de um código que precisa ser desfeito para que seja entendido, e é chamada de ascendente porque o entendimento parte do texto para o autor. Segundo esta teoria, a leitura acontece quando há uma relação entre os signos linguísticos e as unidades sonoras presentes no texto escrito. É uma teoria centralizada no texto, como nos afirma Arcoverde (2007, p.4):

Essa concepção valoriza, assim, as informações explícitas no texto. O leitor põe em prática estímulos visuais do código (grafia), partindo daí para aprender a informação contida no texto. Nessa visão, o processo de leitura, está centrado no texto, e não, no leitor. Este só se utiliza das informações contidas na escrita para entender melhor o texto.

A concepção estruturalista entende a leitura textual como um processo linear que depende exclusivamente da decodificação dos signos linguísticos presentes e faz do leitor um ser inativo diante desse processo, não tendo ele direito a participações, inferências, reflexões ou relações de vivência com o texto. Ao leitor cabe apenas a capacidade de conhecer o código para solucioná-lo. Nesse contexto, o professor figura como o tradicional transmissor de conhecimento que terá a função de propiciar ao aluno o conhecimento do signo linguístico destrinchando o código. Sobre isso, Kato (1985, p.62) diz “A concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado”.

Em oposição ao processamento de informação ascendente, surgiu a teoria descendente, ou seja, a concepção cognitivista da leitura. Nessa concepção uma função básica do sujeito é ativar conhecimentos prévios para estabelecer relações com o texto. Assim, não basta decodificar os signos linguísticos. Se o leitor desfaz o código, mas não estabelece relação entre a palavra escrita e algo que ele já

conheça ou tenha vivenciado, aquela palavra ou texto não fará sentido, portanto não haverá interpretação e não terá acontecido a leitura. Desse modo, o leitor passa a ser um elemento ativo e participativo. A leitura, então, não é apenas o resultado da descoberta de um código, mas uma construção de sentidos que envolve experiências anteriores, inferências, reflexões, memórias e uma série de fatores que dependem não do texto, mas do leitor. Sendo assim, a teoria cognitivista da leitura é centrada no leitor e não no texto, como acontece com a concepção estruturalista. Os PCN, documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica, consideram a teoria descendente quando dizem:

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

Portanto, de acordo com esta concepção, a leitura é um processo que prioriza as experiências do leitor, suas relações com o texto de maneira intertextual. O texto não vem pronto para o leitor, mas ele é construído pelo leitor a partir de suas interpretações.

A terceira concepção de leitura, que se pauta na teoria interacionista da linguagem, estabelece uma relação entre as duas concepções anteriores. Segundo a concepção interacionista, a leitura é vista como um processo de interação social no qual interagem leitor, texto e autor, num diálogo contínuo que se utilizará tanto das informações linguístico-textuais, quanto dos conhecimentos prévios do leitor e de suas vivências sociais.

Na perspectiva interacionista, o sentido é construído pela interação do leitor com o texto e com o autor. Para isso, o leitor precisará ter conhecimento do código, mas estabelecerá sentidos para esse código de acordo com seus conhecimentos prévios, havendo assim a interação entre o texto, autor e leitor.

Abordamos até o momento as concepções de leitura vigentes, mas enfocaremos, a partir de agora, na perspectiva cognitivista que vai dar ênfase as

estratégias metacognitivas de ensino da leitura, embora não desconsideremos a perspectiva interacionista nessa concepção de atribuição de sentidos.

Solé (1998, p.55) acredita que, para compreender o código, o leitor necessita de uma consciência metacognitiva que se constroem durante suas primeiras vivências, nos primeiros contatos com a linguagem oral e a linguagem escrita, de modo que, à medida que ele vai conhecendo o código, este começa a fazer sentido e adquirir significados devido à consciência metacognitiva que já vem sendo construída. Assim, a criança vai construindo estratégias metacognitivas que a auxiliarão a integrar o código aos significados, estabelecendo sentidos, criando relações e encontrando caminhos que unificarão o que Saussure (1995) chamou significado e significante.

Nem sempre a criança perceberá como se dá o processo de construção dessas estratégias metacognitivas, por isso é necessária a participação de um adulto que faça a mediação do processo de aprendizagem de leitura, facilitando o acesso ao código, indicando caminhos para estabelecer significados a esse código de acordo com seus conhecimentos prévios, promovendo a interação entre leitor, texto e autor, que culminará no desenvolvimento das capacidades leitoras. No ambiente escolar, esse papel cabe ao professor, propiciando aos alunos a busca de diferentes estratégias de aprendizagem da leitura. Para isso, o professor precisa criar situações e atividades que explorem os conhecimentos prévios de seus alunos e, assim, promovam a ampliação de sentidos por meio dos conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais adquiridos, ou seja, o professor deve ensinar estratégias de compreensão leitora que preparem o aluno para entender os caminhos da aprendizagem, para aprender a aprender. Sobre as estratégias de compreensão leitora, Solé (1998, p.70) afirma: “As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

As estratégias de leitura encontram-se, portanto, no campo da reflexão. Todo leitor precisa refletir sobre seu entendimento acerca do texto, perceber quando não entende algo e buscar caminhos para chegar a tal entendimento. Esses caminhos podem ser de ordem cognitiva ou metacognitiva. Quanto maior for a experiência do leitor, mais estratégias ele utilizará, contudo de forma mecânica e inconsciente.

2.2 COGNIÇÃO E LINGUÍSTICA: SITUANDO O CAMPO DA PESQUISA

Para que possamos entender como funcionam as estratégias cognitivas de leitura, vamos apresentar, neste tópico, alguns conceitos sobre a cognição e como ela auxilia no processo da leitura, objeto de estudo desse trabalho.

Segundo Pelosi (2014, p.8), a cognição diz respeito à “capacidade humana de construir ou fazer emergir conhecimento significativo adequado às mais diversas situações com as quais nos confrontamos.” A autora destaca três paradigmas sobre cognição: o simbolismo, o conexionismo e o atuacionismo.

Para a visão simbolista da cognição, a mente humana é vista como um computador, a partir de uma dualidade, corpo e mente, na qual a mente se sobrepõe ao corpo. A visão conexionista difere em pouco da simbolista, já que nesta se preza por uma dualidade, corpo e mente, contudo, na visão conexionista, o corpo já passa a ter uma função, que é a de prover ao cérebro os meios para a entrada de estímulos. A terceira visão, por sua vez - a saber, a atuacionista –, tem como função integrar cérebro, mente, corpo e mundo, de forma que todos juntos possam contribuir para a construção do pensamento cognitivo, assim, homem e mundo contribuem mutuamente se modificando. A partir dessas visões e conceitos cognitivos, surgem os estudos da linguística cognitiva.

A linguística cognitiva, para Pelosi (2014), busca entender as proximidades de relações entre cognição e linguagem, provendo modelos capazes de assimilar essa inter-relação. Desse modo, a visão atuacionista de cognição assume a função de ser a que melhor aproxima cognição e linguística, por considerar a linguagem como uma das manifestações cognitivas do homem, tomando por base as experiências e relações humanas com o mundo que o cerca, modificando ambas as partes.

Para conhecermos um pouco mais acerca dos processos cognitivos, façamos uma reflexão acerca das implicações do processo cognitivo sobre as práticas de leitura. Entendemos que o ato de ler não diz respeito apenas à decodificação, mas ao processo de compreensão como um todo. Sem o entendimento do que se lê, a leitura não faz sentido algum para o leitor, e, nesse processo de atribuição de sentidos, entra em questão o desvelamento do código linguístico, assim, segundo Matta (2009, p.72), a produção de sentidos, da qual participam autor, texto e leitor.

Consideramos, portanto, que a leitura e a metacognição possuem relação estreita: o movimento de produção de significados, efetuado pelo leitor, na leitura de

um código linguístico, é fundamental para a construção do sentido do texto. Sendo assim, durante o ato de ler, o leitor precisa saber quando a leitura feita foi capaz de produzir sentidos sobre os objetos lidos, ou quando ela não passou, apenas, de um processo de transformação de códigos gráficos em fonéticos. Dessas reflexões, surge o seguinte questionamento: como a relação entre leitura e cognição pode contribuir com o leitor na sua prática de compreensão de textos? Para entendermos melhor, passemos a observar o tratamento dado a termos que nos auxiliarão na execução desta pesquisa. Iniciemos, retomando algo que já foi abordado neste trabalho, o termo cognição.

Entendemos que a cognição diz respeito ao conjunto de habilidades necessárias para a construção do conhecimento, habilidades estas que envolvem o raciocínio, o pensamento, a memória, a linguagem, entre outras funções regidas pelo cérebro e pela mente. Para muitos estudiosos, a exemplo de Pelosi (2014), esse termo agrupa uma farta abrangência de sentidos, geralmente relacionados ao cérebro. A autora afirma que:

A definição de cognição, longe de ser uma questão fechada, é por demais abrangente. A resposta à pergunta: O que é cognição? Não é única e dependerá do posicionamento filosófico e teórico adotado pelo pesquisador (PELOSI, 2014, p.8).

Observando as habilidades necessárias à cognição, consideramos o fato de o quanto elas também se relacionam com a leitura e percebemos, também, porque leitura e cognição são tão próximas e correlacionadas. Essa proximidade acontece devido ao fato de a linguagem ser uma das manifestações cognitivas do homem. Para expressar linguagem – seja verbal ou não-verbal –, ele utiliza processos cognitivos, logo não existe leitura ou qualquer outro processo de aquisição de conhecimento desligado da noção de cognição.

Posto, aqui, os sentidos que assumimos como conceito para o termo cognição, podemos começar a refletir sobre o que os estudiosos têm nomeado de metacognição. Para Feltes (2014), o termo é definido como sendo o

(...) processo de pensar o pensamento, ou ainda, o processo de pensar como se pensa. A partir desses processos, constroem-se formas de conhecimento sobre si mesmos e sobre os outros. Envolve aprender sobre as formas como os outros pensam e aprendem. (FELTES, 2014, p.171)

Dentro deste contexto de “pensar o pensamento”, poderíamos também refletir sobre as nossas práticas leitoras e avaliar que mecanismos utilizamos para compreender um texto, que habilidades desenvolvemos para que a leitura se torne produtiva.

De acordo com Feltes (2014), a metacognição é um processo que deriva de experiências diversas e inclui nessas experiências atividades escolares/acadêmicas, como a leitura, por exemplo, que pode levar à reflexão do conhecimento sobre o conhecimento. Além disso, é um processo que pode envolver diversas formas de conhecimento, sobre si (autoconhecimento), sobre os outros, sobre situações, tarefas e até sobre estratégias a seguir. Dessa maneira, o leitor pode avaliar seus níveis de aprendizagem e compreensão leitora, identificando, inclusive, as dificuldades interpretativas que ele possa enfrentar em sua interação com o texto. Quanto maior for o envolvimento da consciência do leitor, maior será também o seu poder de auto avaliação acerca de seu entendimento textual e maiores ainda serão as possibilidades de criação de estratégias da parte do leitor para que ele alcance a compreensão da qual ele necessita para ter uma consciência plena do texto.

2.2.1 Estratégias metacognitivas de leitura

Após discorrermos sobre os conceitos de cognição e de metacognição, passemos a apresentar o tratamento dado às estratégias metacognitivas de leitura para este estudo. Para tanto, iniciemos refletindo sobre o que significa o termo “estratégia”. Segundo Coll, um procedimento é, frequentemente, chamado de “regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.” (COLL, 1987, p. 89).

Pautados no referido autor, entendemos estratégia como um procedimento, método ou técnica utilizados para o alcance de alguma meta; no nosso trabalho, referimo-nos, especificamente, ao conjunto de ações, procedimentos, métodos ou técnicas utilizados para estabelecer a compreensão leitora, por isso, denominadas estratégias metacognitivas de leitura. Ao tratar da temática, Solé afirma que (1996, p.70) as “estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”. O uso desses procedimentos diz respeito à capacidade que o leitor tem de fazer inferências e relações entre o texto e aquilo que está em sua memória, ou seja, de avaliar o que entende e o que não entende sobre

o texto, de forma que use sua memória e sua cognição para atribuir sentidos ao texto. Assim, o leitor saberá o que compreendeu do texto e, quando o entendimento não foi possível, estabelecerá metacognitivamente critérios para alcançá-lo. Portanto, para que o leitor identifique suas dificuldades de compreensão leitora, faz-se necessário que acione a sua capacidade metacognitiva.

Consideradas “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1996, p.70). As estratégias de leitura são elementos importantes para que o leitor se torne apto à compreensão de textos. Entretanto, diante de alguma dificuldade de compreensão, cada leitor busca suas próprias técnicas ou mecanismos: alguns fazem uma releitura de um trecho, de um parágrafo ou de uma frase do texto; outros podem recorrer a outras estratégias como, por exemplo, o uso do contexto ou, ainda, a substituição de determinados termos por sinônimos. Sobre o processo de solução de problemas no campo da leitura, por meio da utilização de estratégias metacognitivas, Leffa (1996, p.50) explica: “A leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva”.

Entendemos, então, ser fundamental o estabelecimento de estratégias metacognitivas de leitura, mas, para isso, faz-se necessária a compreensão do uso dessas estratégias por parte do leitor.

Flavell, Miller e Miller (1993,1999) classificam o conhecimento metacognitivo em três categorias: a categoria do conhecimento de pessoas, que diz respeito ao conhecimento sobre si e sobre os outros; a categoria do conhecimento de tarefas, que se refere às relações de dificuldades entre tarefas; e, por último, a categoria do conhecimento de estratégias, que se relaciona ao que se pode aprender e, também, às estratégias utilizadas para recuperar o que já foi aprendido, mas esquecido. Nessa perspectiva de buscar estratégias metacognitivas para melhor aprendizagem da leitura, Leffa (1996) traz uma importante definição sobre o uso da metacognição da leitura, conforme se pode ver a seguir:

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato de leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos

que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p.46).

Por meio da metacognição da leitura, o leitor é capaz de fazer uma auto avaliação e verificar a qualidade de sua leitura, perceber se enfrentam problemas de entendimento do texto, reconhecer sua ação como eficiente ou ineficiente e estabelecer, inclusive, mecanismos de aprimoramento da compreensão textual.

Feltes (2014) explica que a metacognição envolve dois mecanismos que são interdependentes e se comunicam de forma contínua: o monitoramento e a autorregulação. O monitoramento diz respeito à capacidade que se tem de refletir sobre seus processos cognitivos. Ou seja, por meio do monitoramento, o indivíduo pode observar se ele conseguiu estabelecer entendimento a respeito do texto. Se, ao monitorar-se, ele percebe que não houve compreensão, ele pode recorrer ao mecanismo da autorregulação. A autorregulação refere-se ao controle estabelecido pelo indivíduo com relação ao planejamento e direcionamento de suas ações partindo do monitoramento metacognitivo realizado por ele. Autorregulando-se, é possível buscar ações que propiciem o entendimento, como por exemplo, reler o texto ou pedir ajuda ao professor.

Acreditamos, então, que o processo de metacognição está intimamente relacionado à capacidade do leitor interpretar, compreender e relacionar o texto a elementos que estabeleçam significado propiciando a possibilidade de produção de sentidos. Entretanto, alguns indivíduos precisam superar algumas barreiras até que consigam executar suas capacidades metacognitivas na leitura. A metacognição é, pois, imprescindível para desenvolver uma melhor compreensão textual. E os mecanismos de metacognição, monitoramento e autorregulação, podem ser importantes estratégias de leitura que muito têm a contribuir no desenvolvimento de competências leitoras.

3 METODOLOGIA

Como já dissemos na introdução, o objetivo da nossa pesquisa é oportunizar o desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada no município de Cabedelo- PB, por meio de atividades intervencionistas pautadas na Prova Brasil. Neste capítulo,

apresentamos a metodologia adotada na execução dessa pesquisa, desde a fase do diagnóstico, com o levantamento dos dados, até a aplicação da proposta de intervenção e dos resultados obtidos.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Considerando a compreensão leitora dos alunos da turma-alvo como o objeto de estudo e os objetivos que impulsionaram a produção desta pesquisa, entendemos que a pesquisa-ação é o procedimento mais apropriado para o estudo em tela, uma vez que, conforme Thiollent (2009, p.16), trata-se de uma “pesquisa centrada diretamente numa situação ou problema coletivo na qual participantes estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo”.

Refletindo sobre essa modalidade de pesquisa, Tripp (2005, p.445), afirma que a pesquisa-ação é “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” e, ainda acrescenta que é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005. p. 447). Desse modo, devido ao fato de nossa pesquisa ser de caráter intervencionista, houve a necessidade de envolvimento dos participantes da pesquisa para que ela cumprisse com o seu propósito. Sendo assim, entendemos que encontramos no procedimento pesquisa-ação o caminho mais apropriado para estabelecermos diálogos com o objeto de pesquisa foco deste estudo.

Entendemos, ainda, que a interação entre a professora-pesquisadora e os discentes pode colaborar para o aprimoramento da prática leitora destes últimos, em forma de desenvolvimento de novas habilidades de leitura. Quanto à técnica utilizada na pesquisa, utilizamos a observação participante. Em momentos específicos, estivemos na posição de observadora de práticas leitoras; outras vezes, participamos, de forma efetiva, por meio de atividades a serem produzidas e executadas como forma de sondagem de conhecimentos prévios e, também, de intervenção.

No que concerne à natureza do trabalho, ela é qualitativa, efetivada por meio da observação das práticas de leituras dos alunos; e, também, quantitativa,

realizada por meio das atividades de sondagem, considerando que avaliamos a qualidade e a quantidade dos elementos pesquisados, ou seja, qualiquantitativa.

3.2 A ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Cabedelo, Paraíba. Esta escola situa-se em um bairro popular, junto a uma comunidade socialmente marginalizada. Sobre ela recai, como principais características de referência, a violência e o descaso público. Além desses aspectos, a escola enfrenta problemas no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente, acerca do cerne deste estudo que é a problemática da leitura e da assunção da posição de sujeito leitor. Apesar do município vir atingindo a meta projetada, ainda está muito aquém do esperado pela Organização das Nações Unidas (ONU), uma vez que, em 2015, houve uma queda em 1% em relação ao biênio anterior. Em 2013, o município alcançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) de 3.9, já em 2015 caiu 1%, ficando com 3.8.

A instituição enfrenta ainda problemas quanto ao quadro de funcionários, visto que não há um profissional que atue na coordenação pedagógica; situação que dificulta o processo de interação da equipe docente; contudo, os professores, juntamente com os funcionários de apoio, buscam ocupar as lacunas, participando por meio da produção e execução de projetos pedagógicos, que visam suprir necessidades de aprendizagem dos alunos.

A escola realiza, quinzenalmente, reuniões pedagógicas com o corpo docente, sempre aos sábados, em período integral, com o objetivo de planejar estratégias pedagógicas, que propiciem maior desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Consta como dados no arquivo da instituição, o atendimento de 511 alunos distribuídos em 17 turmas, a saber: sete turmas no turno matutino, sete turmas no turno vespertino e três turmas no turno noturno. Em todos os turnos, há turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e Médio (1º, 2º e 3º anos), contudo, no turno da noite, o Ensino Fundamental e o Médio acontecem na modalidade EJA. Todas as turmas possuem entre 30 e 40 alunos. O corpo docente é formado por professores

com Ensino Superior completo, em regime de licenciatura. A maioria possui especialização, havendo ainda, entre eles, um mestre e um mestrando.

Este foi o local escolhido para a pesquisa devido ao fato de a professora-pesquisadora nele atuar como docente do Ensino Fundamental e Médio, fato que a levou a constatar, na prática diária do ensino de Língua Portuguesa, a baixa proficiência em leitura por parte dos alunos.

3.3. OS PARTICIPANTES: SUJEITOS DA PESQUISA

A turma selecionada para a pesquisa cursa o 6º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã. É composta por 28 alunos, na faixa etária entre 10 e 13 anos. Todos pertencem à comunidade na qual a escola está inserida, e vivem em situação social desfavorecida.

Escolhemos este ano por considerarmos que se trata de alunos recém-chegados da primeira fase do Ensino Fundamental. De acordo com a nossa experiência, e com dados resultantes de pesquisa, a exemplo da Prova Brasil, podemos afirmar que, com frequência, alunos oriundos desta fase enfrentam dificuldades com a leitura e interpretação de textos.

3.4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – UTILIZANDO A PROVA BRASIL

Para que pudéssemos propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura que viessem a tornar os alunos sujeitos leitores críticos e reflexivos, elaboramos a proposta de intervenção pedagógica que será descrita a seguir.

Nosso plano de ação foi desenvolvido para ser executado em quatro momentos. No primeiro, selecionamos os descritores de Leitura da Prova Brasil a serem observados, que são localizar informações explícitas em um texto (D1), inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3), inferir uma informação implícita em um texto (D4), identificar o tema de um texto (D6), distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D11); depois, realizamos uma atividade de avaliação diagnóstica; em seguida, apresentamos o nosso plano de ação; e, como último passo, fizemos uma atividade de sondagem para que pudéssemos reavaliar o uso de estratégias de

leitura por parte dos alunos e comparar os resultados com os dados obtidos na primeira sondagem.

A seguir, disponibilizamos os referidos descritores da forma como eles se apresentam no primeiro Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil. Além desse tópico, a Matriz é composta por mais cinco (5) tópicos, mas entendemos ser esse primeiro mais adequado, uma vez que esses tópicos segue uma ordem gradativa de aprofundamento no nível das competências, indo assim, do mais simples para o grau mais complexo. Estes tópicos são relativos às capacidades desenvolvidas pelos alunos. Para os propósitos deste estudo, trabalhamos, especificamente, com o Tópico I da Matriz de Referência do 5º ano, que se refere aos procedimentos de leitura. Cada tópico descreve uma série de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme podemos observar.

Vejamos o primeiro quadro:

Quadro 1 – Descritores de Leitura do Saeb- 5º ano

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11

Fonte: MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL (2015).

3.4.1 A Prova Brasil e os descritores

Como já foi referido, na seleção dos descritores, utilizamos como elemento norteador o Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. A Prova Brasil, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são avaliações utilizadas para realizar “diagnóstico, em larga escala”. Ambas são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e têm como referências a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essas avaliações têm como objetivo a avaliação da “qualidade do

ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro” e são realizadas por meio de testes padronizados (com os alunos) e questionários socioeconômicos (com os professores), aplicados no quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Na ocasião, os alunos respondem questões de matemática, com foco em resolução de problemas, e língua portuguesa, com foco em leitura. Contudo, construiremos nossa pesquisa, especificamente, no nosso objeto de estudo que é a leitura.

Implantada no ano de 2005, a Prova Brasil surgiu para avaliar, não o aluno, mas o sistema de ensino, sendo realizada a cada dois anos e estabelecendo uma meta de pontuação a ser cumprida por cada instituição de ensino, meta esta, sempre superior à última pontuação conquistada pela instituição. As escolas avaliadas têm suas notas calculadas tendo como base os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por função ser um indicador de qualidade das escolas públicas. Para isso, utiliza os resultados da Prova Brasil em consonância com as taxas de aprovação e distorção de idade/série, fornecidas pelo Censo Escolar.

Com relação aos descritores utilizados na nossa pesquisa, o Descritor (D1) tem como finalidade **localizar informações explícitas em um texto**, neste, a informação a ser localizada tanto pode vir de forma literal quanto através uma paráfrase, que aparece de outra maneira na superfície textual. Na Prova Brasil, essa habilidade é avaliada através de um texto-base que dá suporte ao item (BRASIL, 2011).

O Descritor (D3) tem por finalidade **inferir o sentido de uma palavra ou expressão**, este já evolui para uma leitura um pouco mais complexa, pois requer dos alunos um maior raciocínio para chegar à informação, ou seja, eles precisam sair da codificação para reconhecer o que se encontra implícito. Esse descritor tem uma relação com os conhecimentos prévios dos alunos, assim é preciso que tais conhecimentos sejam acionados.

O Descritor (D4) é semelhante ao (D3), enquanto este se ocupa da inferência de sentido de uma palavra ou expressão, o (D4) se ocupa da inferência de uma informação implícita em um texto. As informações implícitas não se encontram na base textual, assim, o aluno deve buscar nos seus conhecimentos e nas informações trazidas pelo texto aquilo que não dito de forma direta, mas que pode ser inferido (Brasil, 2011).

O Descritor (D6) se ocupa da **identificação do tema de um texto**. Esse descritor oportuniza o aluno a compreender o sentido global de um texto. O trabalho com o referido descritor leva o aluno a discernir a ideia central das secundárias. Assim, ao ler um texto o leitor que já tiver desenvolvido essa habilidade poderá fazer essa distinção mesmo que o tema não esteja explícito no texto.

Esse descritor centra-se na ideia global do texto, núcleo temático que lhe confere uma unidade semântica. Para isso, o leitor pode recorrer aos recursos linguísticos que constituem o texto, como, por exemplo, o uso de figuras de linguagem, a organização argumentativa, entre outros (BRASIL, 2011).

O Descritor 11 (D11) tem a finalidade de **desenvolver no leitor a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**. Esse descritor desperta no aluno a habilidade de identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, isto é, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro se relacionando entre os elementos que se organizam para formar a unidade semântica do texto. (BRASIL, 2011).

Os descritores apresentados serviram como norte para a nossa pesquisa, dessa forma, passamos a descrever a execução das atividades de sondagem propostas que visaram detectar as possíveis dificuldades de leitura, a fim de atender aos objetivos da pesquisa.

3.4.2 Avaliação diagnóstica

Com o objetivo de identificar as dificuldades de aprendizagem em leitura mais recorrentes apresentadas pelos alunos nas atividades de compreensão textual, fizemos uma avaliação diagnóstica. Para isso, utilizamos os mesmos exercícios utilizados pela Prova Brasil no quinto ano. Esses exercícios referem-se aos cinco descritores do tópico I. Com base nos dados desse diagnóstico inicial, podemos construir as estratégias de ação necessárias para trabalhar essas dificuldades relativas às demandas apresentadas pelos alunos, no que diz respeito às questões de leitura. Para cada um dos cinco descritores, selecionamos três questões, relativas a cada descritor e contidas na Prova Brasil, totalizando 15 questões.

3.4.3 Plano de ação

Identificadas as dificuldades de leitura, por meio da sondagem inicial, passamos a planejar e produzir as atividades de intervenção. Como subsídio, trabalhamos com as estratégias metacognitivas como mecanismo facilitador do desenvolvimento da aprendizagem de leitura, em relação ao conjunto de descritores dos tópicos de habilidades de leitura que estruturam a matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

Após a análise do diagnóstico inicial, utilizamos quatro aulas para trabalhar as dificuldades encontradas relativas a cada descritor, totalizando doze aulas para todo o plano de ação. Consideramos aqui que o Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil apresenta cinco descritores, contudo, após a avaliação inicial percebemos que a turma possuía maiores dificuldades em relação a três dos cinco descritores. Elegemos, pois, esses três para desenvolver o trabalho de aprendizagem, a saber, os descritores D3, D4 e D11. Para o ensino das estratégias metacognitivas de leitura, descrevemos a seguir as atividades realizadas, para cada descritor, lembramos que os planos de aula estão nos apêndices B, C e D:

D1 – Localizar informações explícitas em um texto. Na nossa pesquisa, esse descritor não mereceu atenção especial, porque os alunos não demonstraram dificuldade em relação às informações explícitas no texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Neste, os alunos apresentaram significativas dificuldades. Por isso, nossa intervenção se voltou para tal descritor. Este descritor busca explorar a semântica das palavras e seus vários sentidos. A Prova Brasil trabalha com textos que apresentam palavras destacadas, de pouco uso e solicita aos alunos que observem o contexto no qual cada palavra está inserida, inferindo o que podem significar. Iniciamos a atividade com uma sondagem sobre o que era intervir, contextualizando tal palavra. Aqui, procuramos entender o que os alunos compreendiam pela palavra “sentido” e sobre as diferentes significações do mesmo vocábulo. Como recursos metodológicos, todos os alunos receberam a proposta de atividade e o texto impresso para que pudessemos fazer a atividade de leitura. Para esta proposta de intervenção, utilizamos (quatro) 4 aulas. Na primeira aula fizemos uma sondagem sobre conceitos como inferência, sentido e contexto; na segunda aula fizemos exercícios sobre inferências sobre o texto “A velha contrabandista” (*vide* anexo A); na aula retomamos o texto da aula anterior,

porém destacamos palavras de pouco uso entre os alunos, para explorar a semântica das palavras e os diferentes sentidos que elas podem incorporar de acordo com o contexto. Aqui, os alunos foram convidados a criarem sentidos diferentes para as palavras.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. Assim como no D3, os alunos da nossa pesquisa também apresentaram dificuldades neste descritor. Para despertá-los sobre a habilidade de perceber informações implícitas, nos dividimos, mais uma vez, em quatro momentos. Na primeira aula, buscamos fazer com que os alunos refletissem sobre o conceito de “implícito”, fazendo a distinção entre o que é implícito e explícito em um texto. Aqui, usamos como recursos algumas imagens para que os alunos descrevessem o que estava implícito ou não em cada figura. Na segunda aula, denominada de aula 6, continuamos o trabalho sobre as inferências. Para o trabalho com esse descritor, escolhemos o texto “O dono da bola” de Ruth Rocha (vide anexo B), por possuir um vocabulário mais corriqueiro e mais próximo da linguagem dos alunos, porém com algumas expressões idiomáticas que nos possibilitam o trabalho com inferências, como por exemplo: “pisando duro”, “vermelhinho de raiva” e tantos outros vocábulos que nos auxiliaram nesta tarefa. Para finalizar, resolvemos algumas questões sobre inferências a partir do texto, as quais comentaremos no capítulo das análises.

D6 – Identificar o tema de um texto, assim como ocorreu no D1. Os alunos da nossa pesquisa não apresentaram dificuldades nesse descritor, por isso não nos detivemos sobre ele.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Observamos acentuadas dificuldades relativas a esse descritor, assim, nossa intervenção, tratou de buscar despertar e ampliar essa habilidade nos alunos pesquisados. Para isso, conceituamos fato e opinião a partir da realização de um debate a respeito de um fato existente – no caso, a redução da maioria penal, no qual uma parte da turma teve a responsabilidade de defender, outra parte, de acusar. Para reforçar, apresentamos dois artigos de opinião sobre o tema, um de defesa, outro de acusação. A atividade proposta foi uma produção de texto, na qual os alunos conceituaram e distinguiram fato de opinião. Também deixaremos as análises das produções para os capítulos das análises e resultados. A terceira aula desse descritor foi destinada a produção textual sobre o tema gerados: Maioridade penal, da aula, desse descritor. Como metodologia para essa atividade, dividimos a sala em

dois grupos, uma a favor e outro contra a maioria penal para que pudessemos ter um debate sobre a temática. Para finalizar essa atividade, os alunos, mais uma vez, responderam questões na estrutura da Prova Brasil com a utilização do descritor - D11.

3.4.4 Sondagem final

Para sondagem final, entendemos a necessidade de uma reavaliação semelhante à da sondagem inicial, pois, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO e REFLEXÃO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO E REFLEXÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia. (BRASIL, 2006, p.37).

Nesta última etapa, assim como fizemos na sondagem inicial, realizamos novas atividades, seguindo os mesmos critérios da atividade inicial, tendo por base, ainda, a Prova Brasil, com o objetivo de verificar os avanços alcançados pelos alunos, após a execução da proposta de intervenção. Entretanto, desta vez, dentre as três questões abordadas, inicialmente, para cada descritor, repetimos apenas uma e acrescentamos mais duas. Assim, na nova atividade, temos questões inéditas, totalizando cinco questões de cada descritor. Com isso, aumentamos o grau de dificuldade para que pudessemos observar se houve avanço por parte dos alunos em relação à avaliação diagnóstica inicial.

4 COMPREENDENDO O TEXTO – DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Enfatizamos, mais uma vez, que a escolha dos três (3) descritores para desenvolver a referida intervenção se deu a partir da identificação das habilidades leitoras com as quais os alunos apresentaram maior dificuldade.

Inicialmente, compartilhamos aqui como transcorreu a primeira etapa que tratou da avaliação da sondagem inicial, em seguida, discorreremos sobre a aplicação, desenvolvimento e resultados do plano de ação e, por último, tratamos dos

resultados obtidos com a avaliação da sondagem final. Finalmente, apresentamos a discussão dos resultados e avaliamos se o plano de ação executado alcançou o resultado esperado, procurando fazer a apreciação analítica com um olhar crítico, refletindo não apenas sobre a parte pedagógica, mas, sobretudo, buscando fazer a ponte com as teorias apresentadas ao longo do capítulo teórico.

4.1 SONDAGEM INICIAL

Como já foi mencionado anteriormente, no item relativo à avaliação diagnóstica, a sondagem inicial – quadro 2 / Apêndice A¹ – decorreu de uma sondagem diagnóstica contendo 15 questões relativas ao Tópico I – Procedimentos de Leitura, e selecionadas da Prova Brasil, sendo três questões de cada um dos cinco descritores comuns a este tópico. Enfatizamos que, de acordo com os resultados mostrados no diagnóstico inicial, optamos por trabalhar com os descritores 3, 4, e 11, uma vez que os alunos não apresentaram dificuldades significativas nos descritores 1 e 6.

A avaliação de sondagem inicial foi um momento de expectativa e curiosidade para os alunos, tendo em vista que eles haviam sido informados de que estariam participando de uma pesquisa sobre leitura e da fundamental importância da participação efetiva de cada um deles, expressando ali seus conhecimentos reais sobre leitura. Portanto, procuramos destacar a necessidade de ler com atenção e registrar seus entendimentos naquela avaliação, considerando que não haveria auxílio algum da professora no tocante a explicações ou releituras de questões, já que leitura e interpretação era parte fundamental daquela avaliação.

Considerando que são ministradas seis horas/aula por turno, com um intervalo entre as três primeiras e as três últimas, e que, após esse intervalo, o rendimento escolar poderia ser menor devido ao desgaste físico dos alunos em brincadeiras durante o referido intervalo, optamos por aplicar a sondagem inicial em um dia em que as aulas de aplicação fossem as duas primeiras. Duas aulas foram realmente suficientes para a aplicação, embora a escola já houvesse sido avisada de que haveria a possibilidade de utilizarmos a terceira aula para este momento. Contávamos com o apoio da equipe pedagógica - a saber, direção, coordenação e

¹ No quadro 2, aula exposta ao longo desse trabalho, fizemos uma compilação das respostas dos alunos obtidas na sondagem inicial. Já no apêndice A temos o material utilizado na sondagem.

professores - disponibilizando os horários e materiais escolares que fossem necessários.

Percebemos o empenho da turma na resolução da avaliação. cremos que o fato de termos utilizado as primeiras aulas foi relevante no sentido de evitar questionamento, relativos à extensão da prova e ao excesso de textos para leitura, comuns entre os alunos dessa fase do Ensino Fundamental. Alguns ainda tentaram buscar o auxílio da professora pedindo explicação sobre o texto, alegando que não entenderam determinadas questões, mas, diante da indisponibilidade da professora, sob a justificativa de que qualquer auxílio de sua parte poderia atentar contra os resultados satisfatórios da pesquisa, conformaram-se e deram continuidade às suas leituras.

Nesta etapa, contamos com a participação dos 19 alunos presentes no dia da aplicação e não enfrentamos adversidades que pudessem atrapalhar o bom desenvolvimento da sondagem inicial.

Aplicada a sondagem inicial, partimos para a correção das avaliações. Considerando o total de 15 questões, sendo três de cada descritor, apresentamos, a seguir, os resultados organizados, por aluno, de acordo com os descritores do tópico I da Prova Brasil:

QUADRO 2 – Sondagem inicial: Número de acertos por aluno

ALUNOS 6º ANO	D1	D3	D4	D6	D11	TOTAL	%
Aluno 1	3	2	1	3	3	12	80
Aluno 2	3	3	3	3	0	12	80
Aluno 3	2	2	2	2	0	8	53
Aluno 4	2	2	2	3	1	10	66
Aluno 5	3	2	1	3	1	10	66
Aluno 6	3	2	1	3	2	11	73
Aluno 7	3	2	2	3	1	11	73
Aluno 8	2	1	2	3	3	11	73
Aluno 9	3	2	2	3	1	11	73
Aluno 10	3	1	3	3	3	13	86
Aluno 11	2	3	2	2	2	11	73
Aluno 12	3	2	3	3	3	14	93
Aluno 13	3	3	2	3	3	14	93

Aluno 14	2	2	2	1	2	9	60
Aluno 15	2	1	2	3	2	10	66
Aluno 16	2	2	3	3	3	13	86
Aluno 17	2	1	2	2	0	7	46
Aluno 18	2	1	2	2	0	7	46
Aluno 19	3	2	2	2	2	11	73

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O quadro 2 apresenta o número de acertos alcançados por cada aluno, distribuídos de acordo com os descritores da Prova Brasil, bem como o total de acertos somando-se os cinco descritores e o percentual de acertos individual.

Analisando o quadro 2, conseguimos verificar o nível de compreensão leitora de cada aluno, e, assim, perceber quais necessidades aparentes precisam ser averiguadas e trabalhadas com maior precisão. Podemos observar o exemplo do aluno 2, que demonstrou domínio de todos os descritores, exceto o D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Causou-nos também preocupação o caso dos alunos 17 e 18, que apresentaram dificuldades em todos os descritores, contudo, principalmente no D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, e no D11 – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.

Queremos ressaltar que observamos um índice positivo de 12 dos 19 alunos pesquisados, já que estes doze conseguiram alcançar um percentual de acertos superior a 70%. Ainda assim, consideramos a necessidade de ampliar seus conhecimentos em busca de elevar o percentual de acertos de todos os dezenove alunos.

Consideramos importante também identificar o percentual total de acertos da turma, de acordo com os descritores da Prova Brasil. Eis o quadro:

QUADRO 3 – Sondagem inicial: Percentual de acertos por descritor

DESCRITORES	PERCENTUAL DE ACERTOS
D1 - Localizar informações explícitas em um texto	84%
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	63%
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	68%
D6 - Identificar o tema de um texto	87%

D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	56%
TOTAL	71%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Com o quadro 3, percebemos com mais nitidez e confirmamos que os descritores D3 e D11 não foram apenas a principal dificuldade dos alunos 17 e 18, mas de toda a turma. As dificuldades com o D4 também se aproximaram, em percentual, das dificuldades com o D3. O aspecto positivo detectado por meio dos quadros foi que, no geral, houve um bom entendimento do D1 – Localizar informações explícitas em um texto, e do D6 – Identificar o tema de um texto.

Ademais, ressaltamos que as questões apresentadas por meio da sondagem inicial dizem respeito à Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental e os alunos pesquisados são cursantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso implica que já era esperado que houvesse certo entendimento de algumas competências de leitura, porém outras extremamente necessárias nesse momento de desenvolvimento educacional poderiam ainda despertar preocupação. Assim, confirmamos nossas expectativas e, diante dos resultados revelados pelos quadros, resolvemos passar para a etapa do ensino das estratégias de leitura, com o intuito de subsidiar a aprendizagem mais efetiva dos descritores do tópico I que se relacionam à leitura, contudo considerando que as maiores dificuldades foram detectadas no D3, D4 e D11, destacaremos no plano de ação desta pesquisa o trabalho realizado para aprimoramento das estratégias de aprendizagem desses três descritores. Veremos a seguir, o desenvolvimento do plano de ação.

4.2 PLANO DE AÇÃO PARA A INTERVENÇÃO

A segunda etapa, referente ao plano de ação, foi realizada em um total de 12 aulas, sendo quatro (4) aulas para cada descritor, a saber, D3, D4 e D11. Contudo, dos 19 alunos que participaram da avaliação inicial, apenas 12 estavam presentes em todas as etapas do processo de aprendizagem realizado. Portanto, para fins de análise, consideramos apenas os resultados daqueles que participaram de todo o processo, desde a sondagem inicial, passando pelo plano de ação e finalizando com a avaliação final.

Descreveremos, a seguir, como se desenvolveram as aulas no plano de ação, a partir do planejamento, destacando as participações dos alunos e os resultados obtidos ao longo do processo, considerando o trabalho realizado com os descritores D3, D4 e D11. Ressaltamos que os textos utilizados na referida etapa estão nos anexos.

4.2.1 Descritor D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Para o trabalho com cada descritor destinamos 4 aulas, elaborando um plano de aula, nos quais traçamos o objetivo geral, os objetivos específicos, metodologia, recursos necessários e o tipo de avaliação para o planejamento das 4 aulas. Aqui, iremos discorrer sobre as aulas realizadas para o descritor- D3.

➤ Aulas 1 e 2 (vide apêndices)

Para que os alunos pudessem inferir o sentido de uma palavra ou expressão, precisamos iniciar o ensino das estratégias de leitura. Embora estivéssemos embasados em teorias, procuramos nos afastar de termos técnicos, de modo que tanto a linguagem utilizada como os exemplos dados fizessem referência ao cotidiano dos alunos, facilitando assim a compreensão do conteúdo.

O momento de aula descrito a seguir fundamentou-se nas contribuições de Solé (1998), que afirma que o acesso à leitura deve se inserir em contextos significativos para o leitor. Diante disso, buscamos estabelecer um diálogo com os alunos no qual eles pudessem refletir sobre as estratégias utilizadas no processo de compreensão leitora.

Iniciamos a aula escrevendo no quadro a palavra “inferir” e perguntamos se eles sabiam seu significado. Como já esperávamos, considerando o perfil e a faixa etária dos educandos, eles não conheciam. Completamos, então, a expressão: “inferir o sentido de uma palavra ou expressão” e refizemos a pergunta, dessa vez, em relação a toda a expressão. Um dos alunos respondeu: é dizer o que significa uma palavra ou expressão.

Perguntamos o que ele fez para entender, considerando que ele não conhecia a palavra “inferir”. Ele respondeu que quando leu a frase toda, ela passou a fazer sentido. Então, novamente perguntamos: “diante do que o aluno X falou, que

estratégia pode ser utilizada para compreender o significado de uma palavra ou expressão?” Uma aluna respondeu: “ler de novo”. E outro disse: “ler toda a frase”. Com este diálogo, os alunos começaram a perceber e refletir sobre quais estratégias de leitura eles poderiam utilizar para compreender um texto.

Eles estavam, naquele momento, acionando suas capacidades metacognitivas. Assim, pudemos explicar, por exemplo, que “ler toda a frase”, como haviam dito, significava observar o contexto no qual a palavra está inserida. Os alunos puderam assim entender o que é contexto e entender também que observar o contexto é uma estratégia de compreensão leitora.

Perguntamos, a seguir, o significado da palavra “sentido”. Muitos quiseram responder e surgiram diferentes respostas: “sentido é o mesmo que significado”; “sentido é o que parece ser”; “minha mãe fala que tem sexto sentido”; “quando a pessoa está no quartel ela diz ‘sentido’ e coloca a mão na testa”. Como vemos, os alunos discorreram sobre a polissemia da palavra “sentido” e encontraram vários significados. Mas uma aluna lembrou aos colegas: “ela quer saber o que é sentido naquela frase e, naquela frase, sentido é significado.” Aproveitamos a retomada feita por ela e perguntamos como eles sabiam de todos esses significados. Dentre as respostas, estavam: “ouvindo as pessoas falarem”, “é da vida, professora”. Eles percebiam que algumas palavras não são aprendidas na escola, mas sim, no meio em que vivem. Expliquei, por exemplo, que alguém que não tem informações sobre a rotina de um quartel não consegue ter conhecimento do significado da palavra “sentido” para um recruta. Ou seja, o conhecimento de algumas palavras ou expressões depende do nosso conhecimento de mundo. Assim, entenderam que o conhecimento de mundo é mais uma estratégia de compreensão leitora.

Para encerrar o momento perguntamos: diante do que conversamos agora, como podemos inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto? As respostas dos alunos foram registradas na lousa, conforme transcreveremos a seguir:

- “Lendo de novo”;
- “fazendo leitura em voz alta”;
- “observando o contexto”;
- “através do conhecimento de mundo”.

No segundo momento, solicitamos que eles utilizassem as estratégias registradas na lousa para inferir o sentido das palavras sublinhadas nas seguintes frases:

1. O meu presente é ter você presente.
2. Quem casa, quer casa.
3. O preço do açúcar pode estar salgado.
4. Para entrar na faculdade não faça cursinho, faça cursão.

Apesar das expressões estarem registradas de forma escrita, pedimos aos alunos que respondessem oralmente para que os significados pudessem ser compartilhados com toda a turma, considerando o acesso aos significados que alguns tivessem e outros não, ou seja, o conhecimento de mundo de cada educando.

➤ Aula 3 (Descritor D3 – aulas 1, 2, 3 e 3) (Ver apêndice A)

Na terceira aula sobre o descritor D3, apresentamos à turma o texto “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta. Destacamos algumas palavras no texto e solicitamos que utilizassem estratégias de leitura para inferir o sentido das palavras ou expressões destacadas. Inicialmente, fizemos esta atividade de modo individual e por escrito e, posteriormente, de forma oral, para compartilhar os sentidos expressos por cada aluno com toda a turma. Veremos, a seguir, o texto com as palavras destacadas:

A velha contrabandista²

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

² Ver anexo A.

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com moamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não "espáia"? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta.

Podemos perceber que algumas das palavras ou expressões destacadas no texto são gírias específicas de um tempo que não faz parte da vivência dos alunos pesquisados, como “lambreta” e “manjo”, por exemplo. O conhecimento de mundo, por meio da convivência com pessoas mais velhas, como pais e avós, que tiveram acesso a tais palavras ou expressões, foi o elemento que possibilitou a alguns alunos a compreensão dos termos destacados. Outras palavras como “encabulado” e “chateou” ainda fazem parte do vocabulário linguístico de muitos alunos.

As palavras em destaque como: lambreta; fronteira; bruto; malandro velho; encabulado; muamba; pra burro; “espaia” nos possibilitou trabalhar o sentido das palavras a partir de variações linguísticas bem corriqueiras para os alunos, como “espaia”, ao invés de espalhar. Retomamos, nesse momento, a possibilidade da utilização dos termos por pessoas que não frequentaram a escola, mas, sobretudo, pelos idosos, isso não significa dizer que o termo está errado, porém é uma variante alheia à norma culta da Língua Portuguesa. Fizemos, ainda, uma explanação sobre variação, e buscamos, no cotidiano dos alunos, palavras que são utilizadas de forma corriqueira no ato comunicativo, mas que, para um discurso formal, sempre é necessário a utilização da norma padrão. Aqui, o resultado foi bem proveitoso, visto que houve a participação dos alunos, contribuindo com exemplos do cotidiano e construções sintáticas comuns na comunidade em que eles vivem.

➤ Aula 4 - Descritor D3

Para esta aula, reservamos duas das três questões sobre o descritor D3, contidas na sondagem inicial; a terceira questão seria realizada na sondagem final. O exercício consistiu em entregar novamente apenas duas das questões para que eles refizessem após as aulas sobre a inferência de sentido de uma palavra ou expressão. Percebemos, nos alunos, uma maior segurança em responder, uma vez que já havíamos trabalhado exercícios em sala de aula, quanto por terem maior conhecimento do assunto. Como já era uma “releitura”, um segundo momento que oportunizava aos alunos uma segunda chance para acertar, corrigindo o que cada um não acertou, o resultado foi positivo, uma vez que a grande maioria conseguiu perceber os erros e corrigi-los.

4.2.2 Descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Para este descritor também utilizamos a mesma metodologia, foram realizadas quatro (4) aulas, sendo a primeira de sondagem, nas aulas 2 e 3 foi aplicada a proposta de intervenção. Para finalizar o trabalho com este descritor, deixamos a aula 4 para avaliação com questões sobre o descritor, tendo como base o texto trabalhado com os alunos.

➤ Aulas 1 e 2 - Descritores D4 (Ver apêndice B)

Para que os alunos pudessem inferir uma informação implícita em um texto, foi necessário trabalhar o sentido da palavra “implícito”. Assim, o conceito de implícito foi estabelecido em comparação com o conceito de explícito, traçando um paralelo entre as duas palavras e exemplificando com situações cotidianas.

Esse processo de conceituação iniciou-se com uma simples dinâmica. Levamos três imagens que representavam diferentes profissionais (médico, engenheiro e comissária de bordo/aeromoça) e perguntamos qual profissional estava representado em cada imagem. Como já esperávamos os alunos não tiveram dificuldade em responder.

Voltamos a perguntar: como vocês sabem disso? E eles responderam que sabiam por causa da roupa que vestiam; por causa dos objetos que carregavam consigo; por causa da aeronave que estava atrás da moça, no caso da comissária de bordo; por causa do guindaste atrás do homem, no caso do engenheiro. Conversamos sobre o fato de não haver na imagem alguma palavra ou frase que explicasse a profissão de cada um deles, contudo havia informações que estavam identificando as profissões presentes naquelas imagens, mesmo que não houvesse o nome da profissão, ou seja, eram informações implícitas, informações que não apareciam claramente no texto, mas eram facilmente percebidas por meio de sugestões expressas no contexto. Finalizando este momento, registramos no quadro três frases e buscamos expressar oralmente quais informações estavam implícitas em cada oração. Registraremos, a seguir, as orações e as informações implícitas observadas:

QUADRO 4 – frases e informações implícitas

FRASES	INFORMAÇÃO IMPLÍCITA
Meu vizinho parou de beber.	Meu vizinho era usuário de bebidas alcoólicas.
Felizmente, a viagem acabou.	Na opinião do autor, a viagem feita não foi agradável.
Quando o papai chegará em casa?	O papai não está em casa.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Percebemos que algumas situações implícitas, a princípio, não pareciam tão claras para alguns alunos e resolvemos trabalhar com mais exemplos do cotidiano. Desse modo, exemplificamos com situações que envolviam os próprios alunos em sala de aula. Afirmamos, por exemplo, que a aluna X gosta da cor roxa. Ela confirmou. Destacamos que essa informação não havia sido fornecida pela aluna, mas estava implícita, considerando que a aluna usava mochila, tiara e caderno na cor roxa. Seguimos com mais outros exemplos nessa mesma perspectiva e, enfim, percebemos que o entendimento estava acontecendo.

➤ Aula 3 - Descritor D4

Na terceira aula sobre o descritor D4, trabalhamos uma atividade de interpretação textual do texto “O dono da bola”. Inicialmente, buscamos refletir sobre a frase inicial, do texto: “O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era a bola de futebol. Só bola de meia, mas não é a mesma coisa”, instigando aos alunos e refletirem sobre conceitos como amizade e espírito de equipe. O texto trabalhado foi “O dono da bola”, de Ruth Rocha (*vide* anexo B). A participação dos alunos nas respostas foi satisfatória e eles continuaram demonstrando entusiasmo em participar da atividade e responder corretamente às questões. A atividade proposta para este descritor foi de interpretação textual, mas, para explorarmos os conceitos de implícito e explícito, utilizamos como recurso a apresentação de imagens, para que os alunos identificassem as características que estavam implícitas e explícitas nas figuras.

O trabalho realizado com o texto “O dono da bola” foi realizado com questões interpretativas, nas quais os alunos deveriam inferir informações implícitas, em situações vivenciadas pelos personagens do texto. As questões utilizadas para na atividade encontram-se no Anexo C, tendo sido respondida oralmente pelos alunos.

Dessa forma, todo o debate a respeito do texto estava voltado para que os alunos observassem informações implícitas no texto e dissessem como reconheceram tais informações. Contudo, pudemos observar quais estratégias metacognitivas eles utilizavam para inferir informações implícitas. Constatamos que alguns utilizavam como estratégias a releitura, outros encontravam no texto alguma palavra que servia como pista linguística, como por exemplo:

Na Frase: “Caloca retira-se do time, isolando-se dos colegas.”

Fala de aluno: – Ele ficou solitário, pois estava se isolando.

Na Frase: “Caloca se arrepende e pede para voltar ao time.”

Fala de aluno: – Ele ficou arrependido, pois o texto diz que ele se arrepende.

Na Frase: “Caloca grita: ‘Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!’”

Fala de aluno: A forma de falar mostra que ele estava zangado.

Fala de outro aluno: Aí mostra também que ele foi egoísta.

➤ Aula 4- Descritor D4

Novamente, reservamos para a aula uma das três questões sobre o descritor D4 contidas na avaliação inicial, a terceira foi selecionada para ser aplicada na sondagem final. Seguimos, portanto, com a mesma ideia da última aula que tratou do descritor D3: entregamos o exercício para que os alunos voltassem a refletir sobre a inferência de uma informação implícita em um texto. Com a realização desta atividade foi possível perceber que os alunos estavam mais seguros na leitura e resposta das questões, considerando o fato de já as terem realizado na sondagem inicial e, naquele momento, terem uma nova oportunidade de realização das mesmas, contudo, desta vez, fazendo isto após terem conhecimento do assunto por meio das aulas sobre este descritor, o D4.

4.2.3 Descritor D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

➤ Aula 1- Descritor D11 (Ver apêndice C)

Para este descritor, usamos a seguinte metodologia: A aula 1 foi dividida em três momentos, sendo o primeiro momento, que chamamos de “chuva de ideias”, consistiu em buscar dos alunos uma descrição oral a respeito do que eles entendiam por fato e por opinião. Assim, traçamos uma linha divisória no meio da lousa, de um lado, escrevemos a palavra “fato”, de outro, escrevemos a palavra “opinião”. Cada conceito dado pelos alunos era registrado no respectivo espaço. Começamos pelo termo “fato”. Tivemos então as seguintes afirmações:

Fato:

- Coisa definitiva
- Uma coisa que aconteceu
- Coisa que não é verdade
- Coisa que é verdade

Procuramos registrar todas as opiniões dadas pelos alunos para que pudéssemos discutir e construir um conceito comum a todos. Mas observamos que houve um desacordo de opiniões quanto ao que seria um fato, no terceiro e quarto itens registrados na lousa.

Isso ocorreu porque, durante a “chuva de ideias”, um aluno respondeu que “fato é uma coisa que não é verdade”, logo em seguida, ele foi corrigido por um colega que disse que “fato é uma coisa que é verdade”. Achamos por bem registrar as duas opiniões e levantar uma discussão na qual se chegasse a um acordo. Para isso, pedimos que dissessem o exemplo de algo que é um fato. Então uma aluna apontou para a barriga da professora e disse: a sua barriga! A professora aproveitou e completou: Eu estou grávida. Isso é um fato ou uma opinião? E a maioria da turma respondeu: é um fato.

Continuando, perguntamos: que comprovação vocês têm disso? Um aluno respondeu: o tamanho da barriga. Outra aluna completou: eu sei porque eu vi a barriga mexer! Os alunos constataram, então, que a gravidez, no estágio em que estava, não poderia ser contestada, por isso seria um fato. Diante do que foi dito, voltamos ao quadro e confrontamos os conceitos registrados. Assim, os alunos entenderam que a terceira afirmação não descrevia o que é um fato e que a quarta afirmação era coerente, assim como a primeira e a segunda também faziam sentido. Riscamos então a terceira afirmação, ficando o registro assim:

Fato:

- Coisa definitiva
- Uma coisa que aconteceu
- Coisa que é verdade

Partimos, então, para o conceito de opinião, para isso, continuamos a utilizar o exemplo da gravidez. Olhando para a barriga, falei aos alunos que era possível identificar que há uma gravidez, e perguntei: É possível também identificar o tempo em que o bebê nascerá? Vocês acham que ele nascerá hoje, em duas semanas ou

em um mês? Diversas ideias surgiram a partir dessas questões. Uma aluna disse: “eu acho que está perto”. Perguntamos a ela: isso é um fato ou uma opinião? Ela e muitos responderam: é uma opinião. Preenchemos então, a parte da lousa que se referia ao conceito de opinião:

FATO-----→ OPINIÃO

- Coisa definitiva-----→ - Algo indefinido
- Uma coisa que aconteceu-→ - Algo que não se tem certeza
- Coisa que é verdade -----→ - Dúvida

No segundo momento da aula, citamos exemplos do cotidiano para que os alunos, oralmente, afirmassem se seria um fato ou uma opinião. Abaixo, temos as expressões citadas e as respostas dos alunos:

QUADRO 5 – frases e respostas dos alunos – fato e opinião

FRASES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
Estudamos em uma escola pública.	Fato
A nossa escola é a melhor da cidade.	Opinião
Eu tenho a melhor mãe do mundo.	Opinião
Mãe é aquela que gera ou cria um indivíduo.	Fato
Esta escola fornece merenda.	Fato
A merenda é deliciosa.	Opinião

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Quando citamos a expressão “Eu tenho a melhor mãe do mundo”, uma aluna respondeu: “para mim, isso é um fato”. Questionamos então se esta afirmação seria um fato para todos ou somente para ela. Outros alunos responderam que era somente para ela, portanto, não era um fato, e sim uma opinião. Dessa forma, eles compreenderam que, para ser fato, é necessário que haja uma confirmação de muitas pessoas, ou mesmo, provas verídicas e muitas vezes, cientificamente confirmadas.

Chegamos ao terceiro momento no qual fizemos uma atividade em que os alunos deveriam citar fatos ocorridos durante este ano no Brasil, na sua cidade e na

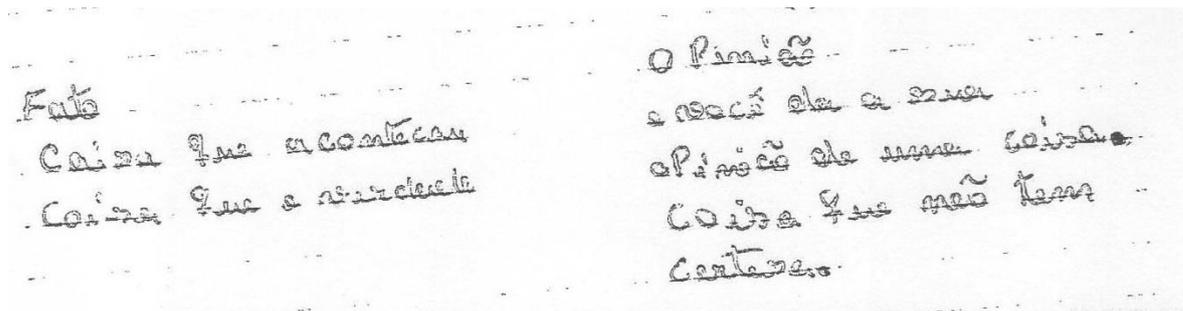
sua escola, expressando também a opinião a respeito de tais fatos. Com isto, concluímos a primeira aula sobre o descritor D11- distinguir um fato de uma opinião.

➤ Aula 2- Descritor – D11

Na segunda aula sobre o descritor D11, apresentamos duas atividades aos alunos: a primeira atividade consistiu em um resgate da aula anterior, no qual os alunos descreveriam por escrito o que haviam entendido por fato e por opinião (respostas no anexo F). Os alunos não tiveram dificuldades em escrever o que haviam entendido por fato e opinião.

Como resultado dessa atividade, registramos, aqui, as respostas de algumas alunas, comentando-as em seguida.

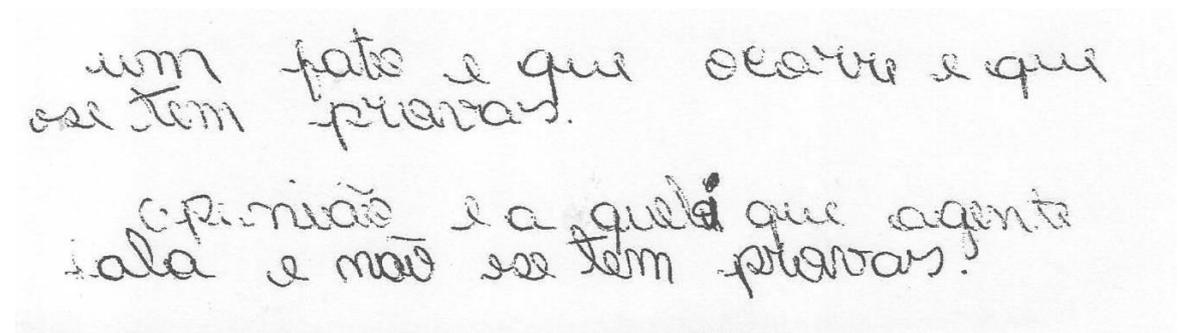
ALUNA A:



Na resposta dada pela aluna A, percebemos que ela conseguiu expressar com clareza a sua compreensão sobre fato e opinião, mostrando que o fato é algo real, que aconteceu, já a opinião é algo pessoal, a impressão que se tem sobre algo, não necessariamente a verdade suprema.

Vejamos a resposta da aluna B:

ALUNA B:



A aluna B trouxe uma informação nova, em relação às demais, para ela, o fato pode ser provado, já a opinião “a gente fala e não tem provas”. Ou seja, o fato é algo verídico, já a opinião não há como provar.

Como segunda atividade, levamos para os alunos o texto “Navegar é preciso” (*vide* anexo D), no qual eles deveriam identificar informações tidas como fato e informações entendidas como opinião. Considerando que Solé (1998) afirma que os objetivos do leitor com relação a um texto podem ser variados e determinam a forma como o leitor interage com o texto, antes do início da leitura, lembramos os alunos de que tudo que fazemos precisa ter um objetivo, inclusive o ato de ler. Diante da leitura de um texto, precisamos, portanto, pensar sobre os motivos que nos levam àquela leitura, os porquês de estar lendo determinado texto. Desse modo, distribuimos o texto “Navegar é preciso”, e solicitamos que os alunos identificassem fatos e opiniões expressas no mesmo texto.

Após a distribuição do texto, solicitamos aos alunos para que eles destacassem os fatos e as opiniões presentes no texto. Após certo tempo, retomamos os questionamentos, e os alunos foram expondo oralmente suas respostas. Percebemos que esta atividade também foi produtiva, uma vez que os alunos obtiveram êxito em seus posicionamentos. No segundo momento, solicitamos que os alunos criassem situações a partir do texto que representassem um fato e outra que representasse a opinião. Toda a atividade foi realizada a partir da oralidade, sem registros escritos.

➤ Aula 3 – Descritor D11

Nossa proposta para a terceira aula sobre o descritor D11 foi a de estabelecer um debate a respeito de um fato existente para que os alunos expressassem opiniões diversas acerca desse mesmo fato. Como eles moram em uma comunidade com altos índices de violência urbana e, a maioria deles conhece um adolescente que já tenha cometido algum delito, resolvemos debater o tema “maioridade penal”. Como subsídio, levei o texto “Confira duas opiniões sobre a redução da maioridade penal”, contido no site do jornal “O Estado de São Paulo” (*vide* anexo E). O texto contém uma opinião de argumento favorável e outra de argumento contrário à redução da maioridade penal.

Após a leitura feita, dividi a turma em dois grandes grupos: um deveria ser favorável à redução da maioria penal e elaborar argumentos que justificassem tal posicionamento; enquanto o outro grupo deveria elaborar argumentos que fossem contrários à redução da maioria penal. Tivemos um debate que propiciou o envolvimento dos alunos, possibilitando o entendimento da proposta e defenderam a ideia de seus grupos, mesmo que sua opinião não fosse a que ele estava defendendo. Ao final do debate, perguntamos: “Com relação ao nosso debate sobre a redução da maioria penal, o que pode ser considerado um fato e o que se configura uma opinião?” Os alunos usaram como base o texto para afirmar que é fato que a câmara dos deputados já aprovou a redução da maioria penal e expuseram os argumentos favoráveis e contrários como opiniões. Assim concluímos a aula 3, com o debate entre dois grupos, um a favor e outro contra a maioria penal, para que pudéssemos fixar os conceitos de fato e opinião.

➤ Aula 4

Na aula 4, fizemos com os alunos duas das três questões sobre os conceitos de fato e opinião contidas na avaliação inicial, a terceira seria realizada na sondagem final. O exercício consistiu em entregar, novamente, apenas duas das questões para que eles refizessem após as aulas. As questões solicitavam que os alunos fizessem a distinção de um fato da opinião relativa a esse fato. Percebemos que houve um avanço significativo na compreensão do tema, uma vez que os alunos já tinham estudado a teoria sobre os conceitos, tínhamos feito exercícios e debate, e agora estávamos apenas retomando como desfecho para a nossa proposta de intervenção.

4.3 SONDAGEM FINAL

A culminância desta pesquisa deu-se com a aplicação da sondagem final. Foi um momento de expectativas para a professora pesquisadora, tendo em vista que seria o momento em que haveria a verificação dos resultados obtidos a partir do plano de ação.

Nesta etapa, trabalhamos com 15 questões, cinco para cada descritor, a saber: D3, D4 e D11. Todos os alunos presentes na sondagem inicial se fizeram

presentes na sondagem final, no entanto, apenas 12 deles participaram de todas as etapas do plano de ação. Consideramos então estes 12 como os alunos pesquisados, por terem participado de todo o processo. Portanto, neste tópico usaremos apenas os dados dos 12 alunos para fazermos as nossas análises.

Quanto à participação, percebemos que aqueles que haviam participado de todo o processo estavam mais concentrados e dedicavam maior importância à avaliação. Já os alunos que não participaram de todo o processo estavam mais dispersos e menos interessados, fato este que resultou em maior dificuldade para iniciar a aplicação da sondagem. Contudo, conseguimos aplicar a avaliação final, conforme o planejado, e assim como na sondagem inicial, escolhemos as duas primeiras aulas do dia, momento que consideramos mais tranquilo para os alunos, pois ainda não tiveram o intervalo e conseguem se concentrar melhor nas atividades. Mostraremos, a seguir, os resultados obtidos na sondagem final.

Considerando que para a sondagem inicial elaboramos um quadro por aluno com o número e percentual de acertos, refizemos este quadro com os doze alunos participantes nas duas etapas, para que pudéssemos estabelecer um comparativo de aprendizagem, após o plano de ação. A numeração no quadro refere-se aos alunos contidos no quadro 2, da sondagem inicial, que também estavam presentes na sondagem final.

QUADRO 6 – Sondagem final: número de acertos por aluno³

ALUNOS	D3	D4	D11	TOTAL	%
Aluno 1	2	1	3	14	80
Aluno 3	2	2	0	10	53
Aluno 4	2	2	1	14	66
Aluno 5	2	2	1	11	66
Aluno 7	2	2	1	13	73
Aluno 8	1	2	3	12	73
Aluno 9	2	2	1	13	73
Aluno 10	1	3	3	14	86
Aluno 13	3	2	3	15	93

³ Numeração do quadro, conforme a apresentada no primeiro momento, uma vez que, aqui, apenas a retomamos para ilustrar os dados.

Aluno 14	2	2	2	11	60
Aluno 18	1	2	0	12	46
Aluno 19	2	2	2	11	73

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Analisando o quadro 6, alguns elementos nos despertaram à reflexão: o aluno 13 foi o que conseguiu alcançar rendimento maior. Como justificativa para tal fato, consideramos que o referido aluno, além de ter demonstrado um ótimo nível de compreensão leitora na sondagem inicial⁴, alcançando 93% de acertos, foi assíduo em todo o processo, participou efetivamente de todo o plano de ação, questionando, buscando entendimento constante e o bom desempenho prévio.

Situação diferente foi a do aluno 19, que não apresentou rendimento mais alto, nem mais baixo na avaliação final, estabilizando-se em 73% de acertos, em relação aos cinco descritores, da sondagem inicial. Já na sondagem final houve um progresso, mas também não regrediu em relação ao resultado da avaliação inicial. Acreditamos que isso pode se dever à participação menos efetiva do aluno nas aulas, pois participou timidamente de todo o processo, e a dificuldade que ele demonstrava para expressar suas dúvidas.

Ademais, todos os alunos tiveram um saldo positivo de aprendizagem. Destacamos, especialmente, o caso do aluno 18, que apresentou muitas dificuldades, perceptíveis na avaliação inicial, alcançando um percentual de apenas 46% de acertos sobre os cinco descritores avaliados na sondagem inicial. Já quando aplicamos a sondagem final, ele obteve uma participação excelente, com dedicação e empenho e conseguiu chegar a 80% de acertos, acertando, assim, 12 das 15 questões expostas na sondagem final. Ressaltamos, no entanto, que, na avaliação final, só foram avaliados três descritores.

A seguir, apresentamos o quadro 7, na qual fazemos um comparativo entre o percentual de acertos na avaliação inicial e na avaliação final, referente aos descritores D3, D4 e D11.

⁴ Mais adiante, no tópico 5.4, faremos uma análise a partir da comparação dos dois gráficos que apresentam os rendimentos dos alunos (sondagem inicial e a final).

QUADRO 7 – Comparativo: percentual de acertos da avaliação inicial em Relação ao percentual de acertos da avaliação final dos descritores D3, D4 e D11.

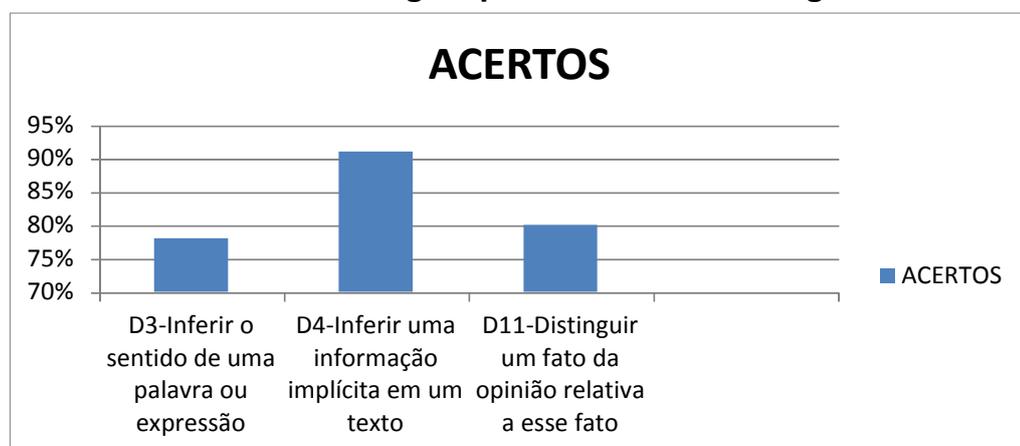
DESCRITORES	AVALIAÇÃO INICIAL	AVALIAÇÃO FINAL
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	63%	78%
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	68%	91%
D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	56%	80%
TOTAL	62%	83%

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Percebemos, por meio do quadro acima, que os alunos alcançaram um resultado satisfatório se compararmos aos resultados obtidos na avaliação inicial em relação aos descritores D3, D4 e D11. Destacamos o D4 – Inferir uma informação implícita em um texto – como o que melhores resultados obteve, considerando que, durante o plano de ação, conforme já foi mencionado, os alunos nem mesmo sabiam o significado da palavra inferir.

Vejamos, no gráfico a seguir, o percentual de acertos relativos a cada descritor avaliado na avaliação final.

Gráfico 1 – Porcentagem por acertos na sondagem final



Fonte: dados da pesquisa (2016)

Optamos por finalizar este tópico do trabalho com o gráfico 1, como forma de visualizarmos a discrepância entre os acertos dos alunos relativos a cada descritor (D3, D4 e D11). Notamos que, muito embora tenha havido um avanço significativo em relação aos acertos para todos esses descritores, no gráfico fica mais evidente que os alunos apresentaram melhor resultado em relação ao D4 do que em relação aos demais (D3 e D11). Assim, podemos afirmar que, para os alunos, a habilidade de inferir as informações foi melhor apreendida, do que compreender o sentido das palavras ou expressões, bem como distinguir o fato de uma opinião.

Em relação a esta última habilidade, percebemos, pela definição apresentada pelos alunos (*vide* anexo do plano de aula C), que muitos afirmaram que a opinião era não ter certeza, ou seja, a maioria dos alunos confundiram o conceito de opinião com ter dúvida a respeito de algo. No entanto, o conceito de opinião insere-se no âmbito pessoal, da subjetividade do indivíduo, e não, necessariamente, ao sentimento de dúvida.

5 COMPREENDENDO O PROCESSO: ANÁLISE DAS QUESTÕES

Analisaremos, a seguir, as questões aplicadas nesta última etapa, especificando as características de cada um dos três descritores trabalhados, seguindo a ordem: D3, D4 e D11. Em seguida à especificação de cada descritor, dissertaremos sobre como os alunos deveriam desenvolver seu posicionamento e aprendizagem em cada questão. Lembramos novamente, aqui, que utilizamos cinco questões para cada descritor trabalhado, totalizando, assim, 15 questões.

Queremos ressaltar, ainda, que, para alcançar a compreensão de cada texto, bem como a interpretação do que pede cada questão, foi necessário que o aluno recorresse à metacognição, efetuando procedimentos metacognitivos como a autorregulação e o monitoramento (LEFFA, 1996), para que pudesse desenvolver habilidades auxiliadoras no processo de compreensão leitora. A seguir, apresentaremos a caracterização do descritor D3 e a análise de cada questão correspondente a este descritor.

O descritor D3 visa inferir o sentido de uma palavra ou expressão, ou seja, deduzir o significado ou as relações que determinada palavra ou expressão possuem dentro de um determinado contexto. Essa conclusão pode acontecer por

meio de elementos como: conhecimento de mundo, análise do contexto e identificação de pistas presentes no texto, por exemplo.

Sabemos que a língua é polissêmica, ou seja, uma mesma palavra pode ter ou adquirir sentidos diferentes, de acordo com o contexto em que está inserida. Algumas vezes, mesmo sem ter o conhecimento do significado da palavra, o leitor pode compreender o seu sentido por meio de pistas linguísticas encontradas dentro do texto. Outras vezes, o conhecimento prévio do leitor trará a sua mente as relações necessárias para que ele identifique o sentido de determinada palavra ou expressão. Em todas as situações é necessária uma leitura que considere não somente a palavra em si, mas o contexto na qual ela está inserida. Portanto, para que essa inferência aconteça é necessário que o aluno estabeleça relações entre o dito e o não dito, buscando não somente o significado literal de determinada palavra ou expressão, mas os sentidos que podem ser atribuídos de acordo com o contexto no qual a palavra ou expressão está inserida.

Vejamos, a seguir, a primeira questão relativa ao descritor D3:

Bula de remédio⁵

VITAMIN

COMPRIMIDOS

Embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

⁵ CÓCCO, Maria Fernandes, 1999 (Ver apêndice E ou F).

Observando o quadro acima, podemos perceber que os alunos alcançaram um excelente resultado na referida questão. Acreditamos que, além de termos obtido sucesso com o plano de ação, devemos considerar também o fato de que o gênero em questão, bula de medicamentos, é um gênero de fácil acesso entre os alunos.

Vejamos a segunda questão relativa ao descritor D3:

7. Leia a matéria⁶ abaixo para responder as questões 23 e 24:

A oposição acusou nesta segunda-feira a presidente Dilma Rousseff de atropelar o Congresso Nacional ao propor a realização de plebiscito sobre a reforma política. Com críticas ao discurso de Dilma sobre os protestos que se espalham pelo país, os presidentes do PSDB, DEM e MD (Mobilização Democrática) avaliam que a presidente não deu respostas suficientes aos brasileiros que protestam por melhores condições de vida.

É uma competência exclusiva do Congresso convocar plebiscito. Para desviar atenção, ela transfere ao Congresso uma prerrogativa que já é do Legislativo e não responde aos anseios da população”, disse o presidente do PSDB, senador Aécio Neves (MG).

Em reunião com governadores e prefeitos, Dilma sugeriu hoje a realização de plebiscito para ouvir os brasileiros sobre a convocação de uma Assembleia Constituinte exclusiva para discutir a reforma política. Como as consultas populares são de competência do Congresso, caberá ao Legislativo viabilizar a proposta da presidente.

A palavra “atropelar” foi usado com o sentido de:

- a) Derrubar.
- b) Desprezar.
- c) Chocar-se com violência.
- d) Atormentar.

⁶ Questões para simulado da prova Brasil.

Em relação à questão 7, os alunos poderiam ter compreendido a palavra atropelar com o sentido de derrubar, estabelecendo uma relação literal com o termo atropelamento. Contudo, por meio de uma leitura mais apurada, ou de uma releitura, o aluno pôde observar o contexto e, a partir de expressões como “Dilma Rousseff [...] ao propor a realização de plebiscito” e “É uma competência exclusiva do Congresso convocar plebiscito”, foi possível que os alunos entendessem que o termo atropelar pode ser substituído pelo termo desprezar. Ou seja, Dilma desprezou o congresso ao convocar um plebiscito.

A seguir, apresentamos o resultado obtido por cada aluno para essa questão.

QUADRO 9 – Resultado da questão 7 – D3

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x	x	x		x	x	x	x	x		x	
	Errado				x						x		x

Podemos observar, por meio do quadro 9, que apenas três dos doze alunos não conseguiram compreender o que pedia a questão e/ou não conseguiram apreender o sentido da palavra atropelar, o que, para nós, aponta para um bom resultado. Contudo, entendemos que ainda será preciso, ao longo de outras aulas de interpretação textual, focar mais esse descritor. Observemos agora a terceira questão relativa ao descritor D3:

8. (SAERO). Leia o texto abaixo e responda:

Doce bem salgado⁷

Em restaurantes finos, sobremesas comuns têm preço de prato principal.

Foram-se os tempos em que quem pagava a conta no restaurante se preocupava apenas com o preço do prato principal e da bebida. Agora, em casas elegantes do Rio de Janeiro e de São Paulo, os doces podem ser a parte mais salgada da notinha. E não se está falando, necessariamente, de sobremesas

⁷ Exercícios com D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Blog Interagindo com a Língua Portuguesa (2013) (ver apêndice F).

Verificamos, aqui, por meio do quadro, que apenas um aluno não conseguiu compreender o significado da expressão “mais salgada”, o que significa que eles apresentaram um ótimo rendimento. Cremos que isso se deve ao conhecimento de mundo da maioria dos alunos, que souberam atribuir sentido à expressão “mais salgada”. Precisamos chamar atenção para o fato de que o conhecimento de mundo do aluno aliado ao hábito de ler contribuem fundamentalmente para a compreensão das palavras nos textos. Nesse sentido, é fundamental continuarmos a cultivar nos alunos o hábito da leitura para que eles possam melhor inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Analisaremos, a seguir, a questão 9, quarta questão relativa ao descritor D3: Para responder à questão 9, leia:



Fonte: Jim Meddick. “Robô”. In folha de São Paulo, 27/04/1993

9. No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou:

- (A) Acanhado.
- (B) Aterrorizado.
- (C) Decepcionado.
- (D) Estressado.

Para resolver esta questão, não basta que o aluno observe separadamente a onomatopeia “ahhh!” É preciso considerar que ela pode ter muitas interpretações diferentes, dependendo do contexto em que estiver inserida. Neste caso, um bom caminho para inferir o sentido desta expressão é iniciar observando a imagem: a personagem representada está com a boca aberta, língua exposta e testa franzida, o

que caracteriza uma expressão de grito de terror. Assim, o aluno pode chegar à resposta correta e relacionar a onomatopéia em questão ao sentido de aterrorizado.

Apresentamos no quadro 11, a seguir, o resultado obtido por cada aluno para essa questão.

QUADRO 11 – Resultado da questão 9 – D3

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo		X	X	X	X		X	X	X	X		X
	Errado	X						X				X	

No quadro acima, verificamos que três alunos, ou seja, 25% dos doze alunos pesquisados, não conseguiram estabelecer a compreensão do sentido que deveria ser inferido na questão. Tal fato nos leva a ratificar a análise feita da questão 7, vista anteriormente, de que ainda há necessidade de, ao longo de outras aulas de interpretação de texto, focar mais esse descritor.

Veremos agora a última das cinco questões trabalhadas relativas ao descritor D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Leia a tirinha⁸ abaixo:



Fonte: Revista Parque da Mônica, Maio 2001, n.101.

10. A expressão “**deletei**”, usada no terceiro quadrinho, é própria da linguagem tecnológica. Nesse contexto, qual o significado dela?

- A) Destruir
- B) Esquecer
- C) Convencer

⁸ Ver apêndice F.

D) Apagar

A palavra deletar é um neologismo que surgiu a partir das novas tecnologias, mais especificamente, da internet. É um termo utilizado pelos usuários de computadores e tem sua origem no inglês, o verbo ‘to delet’, que significa apagar. Porém, esse termo saiu de sua função inicial e se tornou uma gíria entre os adolescentes, adquirindo o sentido de esquecer. Para acionar esse sentido, o aluno precisa remeter ao seu conhecimento de mundo.

Na avaliação final, alguns alunos erraram esta questão por entenderem também como gíria a palavra apagar, no sentido de esquecer. Isso confundiu parte da turma, fazendo com que considerassem como correta, nesta questão, a letra “d”, apagar, quando a correta seria a letra “b”, esquecer.

A partir dessa explicação, podemos entender os dados apresentados no quadro 12, a seguir que nos mostram que apenas 50% da turma acertou essa questão, confirmando ainda mais a necessidade de voltar a trabalhar esse descritor nas aulas de interpretação textual.

QUADRO 12 – Resultado da questão 10 – D3

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x				x	x	x	x	x			
	Errado		x	x	x						x	x	x

Veremos, a seguir, as questões referentes ao descritor D4:

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

O ato de inferir informação implícita em um texto é definido como a capacidade de o leitor realizar um raciocínio lógico com base em informações já conhecidas, para se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto (BRASIL, 2011). Assim, para que a inferência seja realizada, o leitor precisa ter a informação antiga, ou seja, um conhecimento prévio para chegar a uma nova.

Esse tipo de leitura por meio de inferência é caracterizado pela interatividade, pois envolve tanto o autor e o texto quanto o leitor na leitura. Nessa perspectiva, o leitor precisa não apenas decodificar, mas, sim, extrair o que é necessário do texto, somando essa informação anterior a informações prévias, pistas, e o seu conhecimento de mundo. Como já dissemos, os alunos da nossa pesquisa não apresentaram dificuldades de encontrar no texto informações explícitas, entretanto, no que se refere às informações implícitas, as dificuldades foram bastante acentuadas. Isso é compreensível porque, como dissemos, encontrar informações explícitas no texto exige do leitor um esforço de leitura semelhante à decodificação. Por outro lado, as informações implícitas exigem do leitor mais atenção, e, sobretudo, certa bagagem de leitura, em seu mais aspecto da “leitura”.

As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor, por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem (BRASIL, 2011). Esse descritor desperta no aluno a habilidade de encontrar informações que, apesar de não aparecerem na superfície do texto, podem ser inferidas facilmente dependendo dos conhecimentos prévios dos leitores. Para que essa inferência ocorra, as informações vão se processando à medida que a leitura vai fazendo sentido para o leitor.

Vejamos, a seguir, a primeira questão relativa ao descritor D4:

Leia o texto⁹ a seguir:

⁹ Ver apêndice F.

A ESCOLHA DE UMA

ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS

3 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS **3** PARA ALMOÇAR, OFEREÇA

 E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O . A **1**^ª ENGOLIU O

 COM A CASCA; A **2**^ª, PELO CONTRÁRIO, TIROU A ,

MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE MAIS CREMOSA DO ; A **3**^ª TAMBÉM TIROU

A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE **+**, NEM DE

-. E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A **3**^ª !

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

Fonte: Rimm, 2001, p.28-29.

11. A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela:

- (A) Demonstrou que era cuidadosa e paciente.
- (B) Era mais rápida que as outras.
- (C) Provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) Sabia como se comportar à mesa.

Nesta questão, o aluno precisa perceber, a partir dos conselhos dados pela senhora ao homem, que há uma comparação simbólica entre a forma de comer de cada moça e as características pessoais que podem qualificar uma boa esposa.

Para isso, ele deve recorrer às pistas linguísticas, representadas pela forma de se alimentar da terceira moça, que demonstram seu cuidado e paciência, a partir de uma refeição, e que podem ser demonstrados em outras situações da sua vida, tornando-a, assim, uma boa candidata a esposa, segundo os conceitos do homem e da senhora. Sendo assim, a resposta correta seria a resposta A.

Apresentamos no quadro 13, a seguir, o resultado obtido por cada aluno para essa questão.

QUADRO 13 – Resultado da questão 11 – D4

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19	
	Certo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Errado													

No quadro 13, podemos verificar que houve um bom entendimento da questão por parte dos alunos, chegando ao índice satisfatório de 100% de acertos.

Passemos à segunda questão relativa ao descritor D4:

12. “O original do Brasil” Com a leitura desse texto pode-se pressupor que:¹⁰



- A) Somente o refrigerante da propaganda é original do Brasil, os outros não são.
- B) Além dele existem outros refrigerantes que são originais do Brasil.
- C) Se retirar o artigo determinante “o” que acompanha “original”, não muda em nada o sentido que a propaganda quer transmitir.

¹⁰ Questão retirada de “Questões para simulado da Prova Brasil” (Ver apêndice F).

D) Se a frase fosse “O originário do Brasil” também não mudaria nada o sentido.

Nesta questão, os alunos deveriam responder como correta a alternativa A, considerando o artigo definido “O” como elemento que infere o sentido de único, ou seja, não é mais um guaraná original do Brasil, é o guaraná original do Brasil. O aluno precisa observar o contexto para perceber, por meio do artigo, a busca da empresa por ser um refrigerante único.

Apresentamos no quadro 14, a seguir, o resultado obtido por cada aluno para essa questão.

QUADRO 14 – Resultado da questão 12 – D4

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x		x		x		x	x	x	x	x	x
	Errado		x		x		x						

Nesta questão, verificamos que 75% dos alunos compreenderam o que havia sido solicitado, inferindo a informação implícita que estava na expressão citada. Percebemos, nesse caso, a necessidade de trabalhar com os alunos a noção de artigo definido e indefinido, uma vez que essa classe de palavra tem função determinante na compreensão textual.

Vejamos a terceira questão relativa ao descritor D4:

13. Leia a fábula abaixo para responder as questões:¹¹

Um certo dia na floresta, uma passarozinho resolveu mergulhar em um rio para ver o quanto era bom nadar. Só que ele esqueceu que não sabia nadar. De repente, começou a se afogar e gritar por socorro. Foi quando ia passando por perto uma cobra satisfeita da vida por já ter se alimentado. Ouvindo o barulho e o pedido de socorro, a cobra resolveu pular na água e ajudar o pássaro que se afogava. Segurou-o com sua boca sem machucar e o pôs fora da água.

Enquanto o bichinho enxugava e ajeitava cada uma de suas penas, a cobra tirou aquela soneca. Um bom tempo depois, quando o pássaro estava pronto para voar, a

¹¹ Questão retirada de “Questões para simulado da Prova Brasil” (ver apêndice F).

cobra acordou e sentiu fome. Não pensou duas vezes, foi lá e crau! Devorou o bichinho.

Toda fábula tem uma moral da história, que é um ensinamento que se quer passar. Quais das opções abaixo melhor serve de moral da história para essa fábula?

- a) Melhor um pássaro na mão do que dois voando.
- b) Quem não tem cão caça com gato.
- c) Melhor não confiar em pessoas estranhas.
- d) Nem sempre quem nos ajuda quer realmente nos fazer o bem.

Para compreender esta questão, o aluno precisa observar o contexto e as características que são atribuídas aos animais citados na fábula. A cobra é um animal que popularmente representa a traição. Essa representação iniciou-se com a história bíblica de Adão e Eva, na qual uma cobra incentivava Eva a desobedecer a Deus, tornando-se, assim, um réptil representante da traição. Já o pássaro é uma ave cujo nome, no texto, é colocado no diminutivo e ainda utiliza um recurso estilístico para diminuir o próprio diminutivo: “passarinhozinho”, remetendo à fragilidade e tamanho pequeno do animal. Todas essas características da cobra e do pássaro são importantes para que o aluno possa inferir as informações implícitas do texto. Como, por exemplo, que a cobra não ajudou o pássaro por bondade e, na primeira oportunidade, o comeu. Portanto, a resposta correta é a letra “D”.

No quadro a seguir, constatamos que apenas o aluno 7 não conseguiu inferir a informação implícita ao texto, o que nos leva a entender que os alunos tiveram um ótimo rendimento em relação a essa questão.

QUADRO 15 – Resultado da questão 13 – D4

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
	Errado					x							

Vejamos quarta questão relativa ao descritor D4:

O rato do mato e o rato da cidade¹²

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

— Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.

- 5 — Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil. Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

- 10 Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

— Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.

— Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

14. O problema do rato do mato terminou quando ele¹³:

- (A) Descobriu a despensa da casa.
- (B) Se empanturrou de comida.
- (C) Se escondeu dos ratos.
- (D) Decidiu voltar para o mato.

Para que o aluno possa inferir a informação implícita no texto, ele precisa retornar ao texto e estabelecer relações de sentido entre algumas palavras, partindo do seu conhecimento de mundo. Na fábula, o rato do mato disse: “eu vou para o

¹² ABREU, Ana Rosa, 2001.

¹³ Questão retirada da Prova Brasil (Ver apêndice F).

meu campo”. Considerando que ele estava na cidade, o aluno deve perceber que o rato do mato decidiu voltar para o mato.

Assim como na questão anterior, constatamos, no quadro 16, a seguir, que apenas um aluno não conseguiu compreender a questão, neste caso, o aluno 9, o que revela ótimo rendimento por parte dos alunos.

QUADRO 16 – Resultado da questão 14 – D4

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19	
	Certo	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x
	Errado								x					

A seguir, vejamos a quinta questão relativa ao descritor D4:

O menino que mentia¹⁴

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

__Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas!

Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum. Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

__Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

15. No final da história, pode-se entender que:

¹⁴ Bennett, William J. 1997 (Ver apêndice F).

- (A) As ovelhas fugiram do pastor.
- (B) Os vizinhos assustaram o rebanho.
- (C) O lobo comeu todo o rebanho.
- (D) O jovem pastor pediu socorro.

Nesta questão, o aluno deve recorrer ao texto para encontrar as frases que possibilitem o entendimento e estabeleçam as relações entre o texto e a alternativa correta. Desse modo, por meio da frase: “Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho” é possível que o leitor perceba que uma perda definitiva aconteceu com o rebanho, eliminando assim a alternativa D. O aluno pode considerar que o enredo traz informações acerca de um lobo que deseja se alimentar do rebanho e de um pastor de ovelhas que repete sucessivas mentiras acerca da chegada do lobo, assim, o leitor estabelecerá as relações cognitivas necessárias para compreender que, ao final, o lobo comeu todo o rebanho, ou seja, a resposta correta é a alternativa C.

Apresentamos no quadro 17, a seguir, o resultado obtido por cada aluno para essa questão: 100% dos alunos obtiveram êxito na resposta dada.

QUADRO 17 – Resultado da questão 15 – D4

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Errado												

Veremos adiante as questões relativas ao descritor D11.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

O descritor D11 visa verificar as habilidades de o leitor identificar em um texto um fato, estabelecendo a distinção entre o fato identificado e a opinião dada pelo autor, personagem ou narrador acerca do mesmo fato. É importante, aqui, que o leitor busque pistas linguísticas que sirvam de subsídio para estabelecer a diferença entre o que é fato e o que é opinião.

A seguir, as cinco questões trabalhadas na avaliação final sobre o descritor – D11. Vejamos a primeira delas:

A boneca Guilhermina¹⁵

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.

16. O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” expressa:

- (A) Uma opinião da dona sobre a sua boneca.
- (B) Um comentário das amigas da dona da boneca.
- (C) Um desejo da dona de Guilhermina.
- (D) Um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

Nesta questão, o aluno precisa avaliar a frase “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua”, considerando quem é Guilhermina e a quem ela pertence. Precisa também refletir sobre se a avaliação da beleza da boneca Guilhermina fosse feita por outra pessoa que não fosse sua dona, a avaliação seria a mesma. Diante dessas reflexões, o leitor precisa estabelecer as relações de afeto que a dona da boneca possui pela boneca, compreendendo que essas relações podem gerar opiniões pessoais sobre a boneca, que só seriam fato se fossem confirmadas por um grande número de pessoas, no caso, referindo-se à beleza da boneca. Assim, o aluno perceberá que a frase trata de uma opinião da dona da boneca, ou seja, resposta A. Há de se levar em conta a subjetividade do conceito sobre a beleza, uma vez que este conceito depende do “olhar” de quem a vê, ou seja, será sempre subjetiva, sendo, portanto, uma opinião pessoal, e não um fato verídico, que pode ser considerado uma verdade suprema.

¹⁵ MUILAERT, A. 1997 (Ver apêndice F).

O quadro 18, a seguir, evidencia que apenas um aluno não conseguiu compreender a questão, neste caso, o aluno 10, o que revela ótimo rendimento por parte dos alunos.

QUADRO 18 – Resultado da questão 1 – D11

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19	
	Certo	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
	Errado									x				

Vejam os a questão referente ao descritor D11.

17. Leia o texto:¹⁶

Morreu Tatiana Belinky, autora de mais de 250 títulos e literatura infanto-juvenil, responsável pela popularização da obra de Monteiro Lobato. Ao lado do marido, o médico e educador Júlio Gouveia, Tatiana (nascida em São Petersburgo, na Rússia) fez a primeira adaptação para a televisão de O Sítio do Pica-Pau Amarelo, na extinta TV Tupi. Os adultos também devem muitos momentos de inteligência e diversão à refinada escritora, tradutora de grandes autores russos, como Anton Tchekhov e Leon Tolstoi. Neles ela buscava inspiração e a elegância na escrita de seus textos.

Marque a única opção que representa uma opinião do autor no texto.

- “autora de mais de 250 títulos”.
- “do marido, o médico e educador”
- “ela buscava inspiração e a elegância na escrita de seus textos”.
- “fez a primeira adaptação para a televisão de O Sítio do Pica-Pau Amarelo, na extinta TV Tupi”

Para que o aluno possa identificar, entre as quatro alternativas, qual expressa uma opinião, é necessário que ele reflita sobre quais informações empregadas no texto podem ser comprovadas mediante dados. Fazendo isto, ele poderá identificar

¹⁶ Questão retira de “Questões para simulado da Prova Brasil”. (Ver apêndice F).

os fatos presentes no texto. Aquilo que não puder ser comprovado, será opinião do autor. No caso, a letra C representa uma opinião.

A seguir, apresentamos o resultado obtido por cada aluno para essa questão.

QUADRO 19 – Resultado da questão 2 – D11

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x		x	x		x	x	x	x		x	
	Errado		x			x					x		x

O quadro nos mostra que, na questão 2, 30% dos alunos não conseguiram identificar qual das alternativas era uma opinião e não um fato. Tal fato nos leva a entender que ainda é preciso enfatizar mais o estudo desse descritor nas aulas de interpretação textual.

Veamos agora a terceira questão relativa ao descritor D11:

A RAPOSA E A CEGONHA – Fábula de ESOPO - Fabulista grego do século VI a. C.¹⁷

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

-Sinto muito disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

-Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambe a parte externa do jarro.

-Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.

Moral da história- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

¹⁷ Texto e questão retirado de “Questões para simulado para Prova Brasil” (Ver apêndice F).

O que é opinião do narrador nesse texto?

- a) “pareciam ser amigas sinceras”
- b) “a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico”
- c) “No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita”.
- d) “a raposa não podia introduzir o focinho”.

Na questão acima, há uma pista linguística que direciona o leitor a identificar, das quatro opções, qual é uma opinião do narrador. Na letra A, o verbo “pareciam” tem uma função significativa. No dicionário Aurélio, o verbo parecer é o mesmo que se assemelhar, ter o aspecto ou a aparência de algo. Diante desse significado, algo que representa uma semelhança, uma aparência não pode ser comprovada como fato, ou seja, a palavra já deixa claro que se refere a uma opinião.

No quadro a seguir, podemos observar que os alunos apresentaram ótimo rendimento, uma vez que apenas um deles, o aluno 8, não obteve êxito na resposta dada.

QUADRO 20 – Resultado da questão 3 – D11

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Errado						x						

Passemos à quarta questão relativa ao descritor D11:

Sou contra a redução da maioridade penal¹⁸

A brutalidade cometida contra os dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência já que não há um único crime.

¹⁸ ROSENO, Renato. Coordenador do CEDECA - Ceará e da ANCED - Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Ver apêndice F).

De qualquer forma, um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos. Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

18. Com base na leitura do texto, assinale a alternativa que expressa a opinião do autor e não um fato narrado¹⁹:

- a) O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas.
- b) No [ECA] estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei.
- c) Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas.
- d) A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.

Para que o aluno identifique a alternativa que expressa a opinião do autor, ele pode observar que, tanto na alternativa A, quanto na alternativa B e na alternativa D, o autor apresenta dados de pesquisa, ou fatos publicamente confirmados, o que já descartaria essas três alternativas, da possibilidade de ser uma opinião. Para confirmar que a resposta correta é a letra C, o verbo “precisamos”, presente na referida alternativa, denota uma opinião do autor, uma vez que o verbo precisar denota juízo de valor por parte do sujeito que emite a frase. Dessa forma, o que é necessidade para o sujeito A não necessariamente será para o sujeito B.

Apresentamos no quadro 21, a seguir, o resultado obtido por cada aluno para essa questão.

QUADRO 21 – Resultado da questão 4 – D11

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19
	Certo	x		x		x	x		x	x	x	x	
	Errado		x		x			x					x

Nesta questão, observamos que quatro alunos encontraram dificuldades em diferenciar os fatos apresentados no texto daquilo que representa a opinião do autor, o que representa 30% dos alunos pesquisados. Aqui, retomaremos a distinção entre fato e opinião bem como a discussão acerca da atividade constante no anexo F (p.115), e já comentada anteriormente, quando registramos que havíamos percebido

¹⁹ Questão retirada de “Anos Finais do Ensino Fundamental - Prova Brasil – 2009” (Ver apêndice F).

que boa parte dos alunos pesquisados relacionaram a noção de opinião à dúvida. Ou seja, emitir uma opinião é ter dúvida a respeito de algo. Isso certamente contribuiu para que os alunos fossem levados a selecionar a opção errada; ao mesmo tempo, mais uma vez ratifica nossa posição de que se faz necessário trabalhar ainda mais esse descritor nas aulas de interpretação textual.

Passemos, agora, para a última questão relativa ao descritor D11:

19. Leia o texto²⁰ abaixo:

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

Fonte:

A parte do texto que mostra opinião é²¹:

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

Na questão acima, as alternativas A, B e C, apresentam dados estatísticos, enquanto a alternativa D traz um apelo religioso. Considerando que a religião não é uma ciência e, também que o verbo “parem” é um imperativo que expressa um pedido ou uma ordem, o aluno pode afirmar que a resposta correta é a alternativa D, pois é uma frase que mostra a opinião do autor.

²⁰ Revista Superinteressante, edição 240- junho;2007, p. 87.

²¹ Questão retirada de “Anos Finais do Ensino Fundamental - Prova Brasil – 2009” (Ver apêndice F).

Observando o quadro a seguir, no entanto, ainda verificamos que dois alunos não compreenderam as características do texto que distinguem fato de opinião e, por isso, não conseguiram obter um bom resultado; os outros 10 alunos obtiveram resultado satisfatório.

QUADRO 22 – Resultado da questão 5 – D11

Gabarito	Aluno	1	3	4	5	7	8	9	10	13	14	18	19	
	Certo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x
	Errado											x	x	

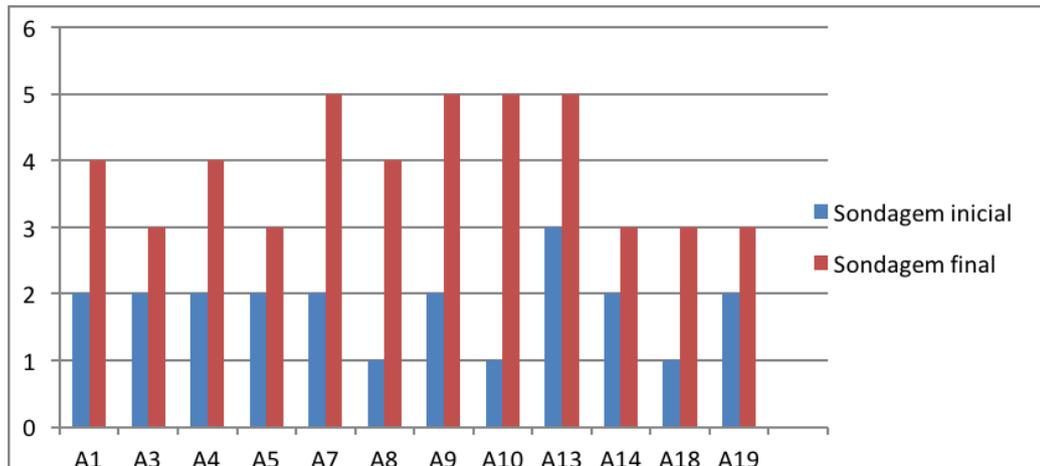
É preciso atentar para o fato de que nenhuma das questões relativas ao descritor D11 apresentou 100% de acertos e esse é um dado que precisamos levar em consideração quando explorarmos os descritores nas aulas de leitura.

5.1 REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Nesta seção, iremos refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos na sondagem inicial em comparação aos resultados obtidos pelos mesmos na sondagem final. Lembramos novamente, aqui, que analisaremos o desempenho dos 12 alunos que participaram de todo o processo proposto pela pesquisadora. Optamos, para melhor entendimento e visualização, por demonstrar este comparativo por meio de gráficos. Organizaremos os gráficos que representam o desempenho dos alunos na sondagem inicial e na sondagem final, separados por descritor, analisando os resultados do desenvolvimento dos alunos no que diz respeito aos três descritores que foram trabalhados no plano de ação, a saber: D3, D4 e D11.

Para uma leitura mais precisa dos gráficos, consideramos lembrar que, na sondagem inicial, foram apresentadas três questões de cada descritor, enquanto na sondagem final foram realizadas cinco questões de cada descritor.

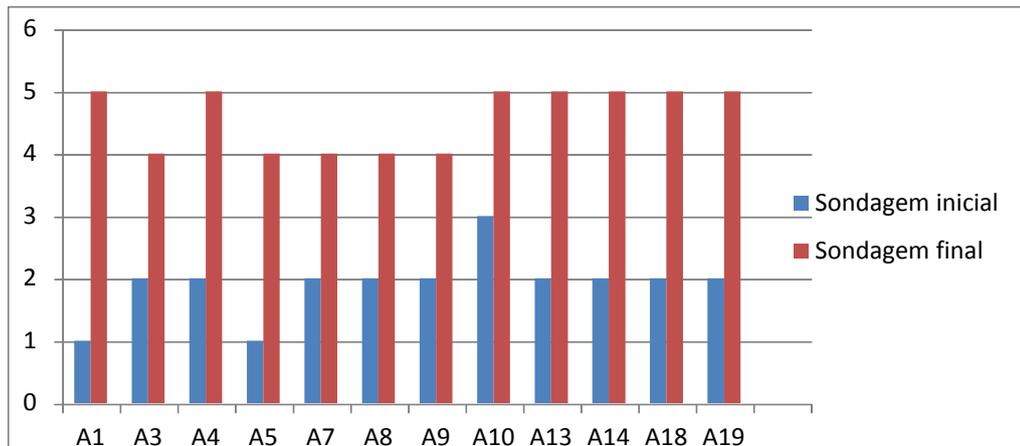
Vejam, a seguir, o Gráfico 2, no qual expomos os resultados relativos ao descritor D3, por aluno:

Gráfico 2 – Resultados do descritor D3, por aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O gráfico 1 nos mostra os resultados obtidos pelos alunos na sondagem inicial, em comparação aos resultados obtidos pelos mesmos na sondagem final em relação ao descritor D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Podemos constatar que todos os alunos tiveram um saldo positivo de aprendizagem. O aluno 10, por exemplo, havia acertado apenas uma questão na sondagem inicial, porém, na sondagem final, apresentou um avanço significativo, pois acertou todas as questões. Isso implica dizer que tivemos um saldo positivo, uma vez que na primeira avaliação 33% de acertos, já na sondagem final tivemos 100% de acertos. Com os resultados apresentados no gráfico 1, podemos perceber que plano de ação possibilitou aos alunos um aprendizado, de modo geral, satisfatório, ao levá-los a conseguir desenvolver a competência de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, presente no D3.

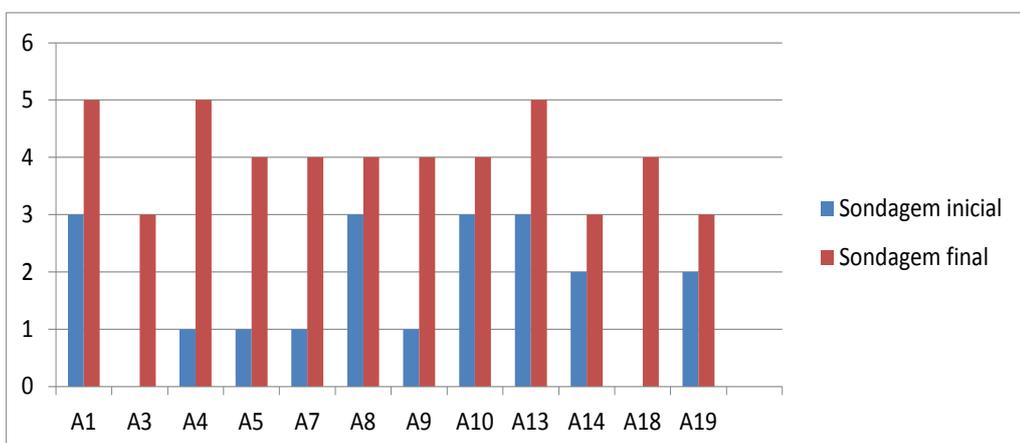
A seguir, vejamos o Gráfico 3, no qual apresentamos os resultados relativos ao descritor D4, por aluno:

Gráfico 3 – Resultados do descritor D4, por aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os resultados representados no gráfico 3, relativo ao descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto, foram surpreendentemente positivos, no sentido de que todos os alunos na sondagem final alcançaram índices altíssimos. Cinco alunos acertaram 80% da prova, já os demais alunos acertaram 100% das questões relativas ao descritor D4. O aluno 1, por exemplo, havia acertado apenas uma questão na sondagem inicial, mas acertou todas as questões relativas ao descritor D4 na sondagem final. Mais uma vez, destacamos aqui a importância do projeto de intervenção aplicado, que levou os alunos a desenvolverem a competência de inferir uma informação implícita em um texto, relativa ao descritor D4.

Vejamos, a seguir, o Gráfico 4, no qual apresentamos os resultados relativos ao descritor D11, por aluno:

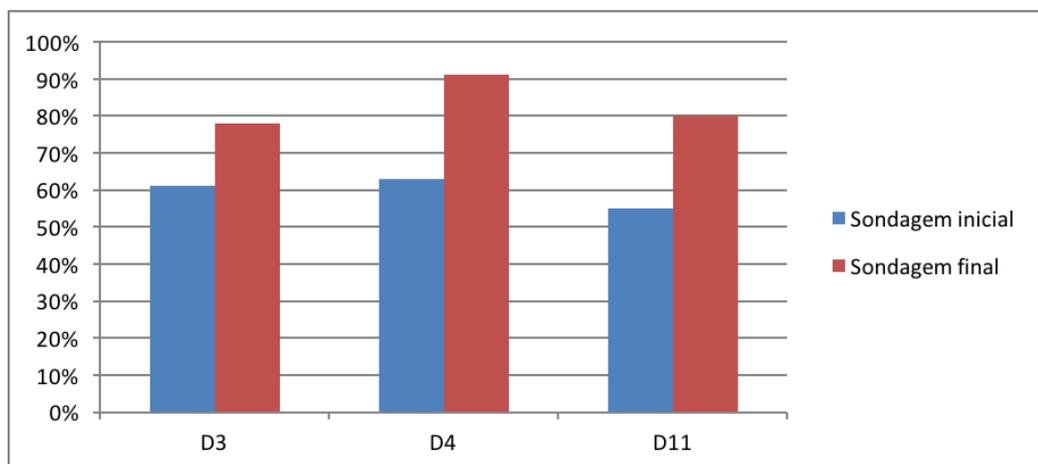
Gráfico 4 – Resultados do descritor D11, por aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No gráfico 3, que traz informações acerca do desenvolvimento dos alunos em relação ao descritor D11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, constatamos também um crescimento considerável na aprendizagem dos alunos. Os resultados relativos a esse descritor, na sondagem inicial, eram os, mais preocupantes, uma vez que o aluno 3 e o aluno 18, por exemplo, haviam errado todas as questões, não sabendo distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Entretanto, na sondagem final, o aluno 3 conseguiu acertar três, das cinco questões. Já o aluno 18 acertou quatro das cinco questões. Consideramos, portanto, que também houve um avanço substancial no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação ao descritor D11, uma vez que demonstraram melhorado sua compreensão acerca da diferença entre fato e opinião.

Para finalizar a discussão dos dados, observemos, a seguir, o gráfico 5, que traz um comparativo de desenvolvimento da aprendizagem, por cada um dos três descritores trabalhado na proposta de intervenção (D3, D4 e D11).

Gráfico 5 – Comparativo de desenvolvimento da aprendizagem, por descritor



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como podemos observar, o descritor D3 obteve 61% de acertos dos alunos na sondagem inicial e 78% na sondagem final. Já o descritor D4 obteve um percentual de acertos de 63% na sondagem inicial e 91% na sondagem final. Por último, o descritor D11 obteve 55% de acertos na sondagem inicial e 80% de acertos na sondagem final. Dessa forma, encerramos a análise dos dados com o entendimento de que, consideradas as devidas proporções, após a aplicação do plano de intervenção, as habilidades leitoras dos alunos que se encontravam em um

nível insatisfatório passaram a apresentar um melhor desempenho, dado o resultado exposto acerca de cada descritor estudado nesta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura que venham a tornar os alunos sujeitos leitores críticos e reflexivos. Para concretizarmos este objetivo, fundamentamos nossa pesquisa, especialmente em Solé (1998), Leffa (1996), Feltes (2008) e Pelosi (2014), que abordam tanto estratégias de leitura quanto aspectos metacognitivos da leitura.

A abordagem aos alunos aconteceu por meio de uma Sondagem inicial feita com a utilização da Prova Brasil, mais especificamente, o tópico I da Matriz de Referência, que enfoca procedimentos de leitura, dividindo tais procedimentos em cinco descritores, a saber, D1 – Localizar informações explícitas em um texto, D3 – Inferir sentido a uma palavra ou expressão, D4 – Inferir uma informações implícita em um texto, D6 – Identificar o tema de um texto e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Entretanto, identificamos que os alunos tiveram maiores dificuldades em relação aos descritores D3, D4 e D11, portanto firmamos nosso plano de ação nesses três descritores, criando, assim, uma Proposta de Intervenção Pedagógica.

Após o plano de ação, fizemos uma Sondagem final, considerando os descritores D3, D4 e D11 e percebemos que, entre a sondagem inicial e a sondagem final, houve um significativo avanço dos alunos em relação ao desenvolvimento de novas competências leitoras, e cremos que isso se deveu ao plano de ação. Verificamos ainda que, quanto maior foi a participação dos alunos no plano de ação, melhores foram seus resultados na sondagem final.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de mudarmos as estratégias engessadas de sala de aula, que não colaboram com o desenvolvimento de novas competências leitoras, pois, somente com planejamento e atuando a partir das necessidades dos alunos, é possível termos êxito e conseguirmos mudar os dados negativos revelados pelos exames que medem o Índice de Desenvolvimento Educacional no Brasil. Prova disso, foi termos verificado que, a partir das atividades de intervenção realizadas em sala de aula, os alunos que não tiveram êxito na sondagem inicial conseguiram ter um avanço significativo na sondagem final.

Ao final do trabalho, pudemos, portanto, perceber a importância do uso de estratégias metacognitivas de leitura para um bom desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Através da prática metacognitiva de pensar sobre o texto e reconhecer quais dificuldades de entendimento textual precisam ser vencidas, o aluno é capaz de identificar estratégias que possibilitem um pleno entendimento tanto da superfície do texto quanto de fatores implícitos que possam estar nas entrelinhas textuais. Além disso, como nos diz Leffa (1996, p. 47): “[...] a

A metacognição é um aspecto importante não só para leitura, mas também para a aprendizagem em geral.” Isso nos leva a acreditar que, por meio do ensino das estratégias metacognitivas de leitura, pudemos colaborar para que os alunos encontrassem novos mecanismos de desenvolvimento de suas habilidades leitoras, mas também sobre outras aprendizagens necessárias em seu cotidiano, ainda mais quando se leva em consideração que o aluno que temos hoje, no contexto de sala de aula, está imerso em um mundo globalizado, repleto de sensações, mídias, tecnologia e tantas outras formas de práticas letradas que até outrora não tínhamos, por este motivo, na condição de docente, precisamos trazer para o espaço escolar novas estratégias que propiciem ao aluno construir sentidos para os mais variados tipos de textos.

Asseguramos que a realização deste trabalho em muito contribuiu para a aprendizagem não somente dos alunos, mas também da professora-pesquisadora, uma vez que a fez repensar sua prática pedagógica e ousar buscar novas estratégias refletir sobre como contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. É certo que muito ainda há por fazer em relação, especificamente, ao ensino da leitura; há muito, ainda, o que ensinar e muito que aprender. Contudo, nosso anseio é que este trabalho possa contribuir para a reflexão e o desenvolvimento de ações de professores e pesquisadores, especialmente os de Língua Portuguesa, para que eles possam repensar as suas práticas, contribuindo com a aprendizagem e o melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, a partir de um plano de ação pensado e aplicado a partir das necessidades dos alunos, e, sobretudo, buscando fazer com que os alunos vejam sentido nas atividades desenvolvidas em sala de aula, conseqüentemente, sentindo-se mais estimulados para aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Rosa... [et al.] Alfabetização: **livro do aluno**. 2ª ed. rev. e atual. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- ARQUIVO MODELO PARA ELABORAÇÃO DE NOVOS ITENS – **INEP**. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BENNETT, William J. **O livro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago.2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- CAVALCANTE, M.M.: **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. Alp. Alfabetização: **análise, linguagem e pensamento**. São Paulo: FTD, 1995, p. 149. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- _____, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. Alp Novo: **análise, linguagem e pensamento**. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p.184. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- FELTES, H. P.M. **Cognição e metacognição**: aplicação em uma atividade psicolinguística com teste cloze. In: MACEDO, A. C. P. de.; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (Orgs.). Cognição e linguística: **explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul – RS: Educs; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- FLAVELL, J. H , Miller, H. P. & Miller, S. A. (1999). **Desenvolvimento cognitivo** (Trad. Claudia Dornelles). Porto Alegre. Artmed.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta. In: **O livro das árvores**. 2. ed. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 1998. p. 48. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.

Interagindo com a Língua Portuguesa. **Exercícios com D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão** (2013). Disponível em:
<<http://bloggerdaelane.blogspot.com.br/2013/10/exercicio-com-d3-inferir-o-sentido-de.html>>. Acesso em: 05 set. 2016.

JIM MEDDICK. “Robô”. In folha de São Paulo, 27/04/1993. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MACHADO, Ana Maria. Texturas: **sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MATTA, S. Português. **Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Adaptado pelas autoras. In: HELENA, Maria; Bernadette. **Novo Tempo: Português**. São Paulo: Scipione, 1999. v. 1, p. 31. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

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. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em:

21 ago. 2016.

PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Língua Portuguesa. Anos Finais do Ensino Fundamental - Prova Brasil – 2009”. Caderno de Atividades. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

PELOSI, A. C. Cognição e linguística. In: MACEDO, A. C. P. de.; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (Orgs.). **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul – RS: Educus; Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

PEREZ, L. C. A. **Analfabetismo funcional. Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>>. Acesso em: 02 de mar. 2016.

PERRONE-MOYSÉS, L. Roland Barthes. **O saber com sabor**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

QUESTÕES PARA SIMULADO DA PROVA BRASIL. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B163fVjiMxYHeWJ6LTdQMFd0ZkU/edit>>. Acesso em: 05 set. 2016.

Revista Parque da Mônica, Maio 2001, n.101. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. **Na trilha do texto: alfabetização: novo**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p.28-29. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ROCHA, Ruth. **Fábula de Esopo**. São Paulo: FTD, 1992. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 26ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 1995.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, 2005.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

TV Cultura, **Jornal do Telecurso**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CAPA DA AVALIAÇÃO DE SONDAÇÃO INICIAL

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

ALUNOS DO FUNDAMENTAL II

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

Nome Completo do (a) Aluno (a)

APÊNDICE B – PLANO DE AULA- Descritor 3 (D3)

COMPONENTE CURRICULAR: LEITURA

PROFESSOR.

Turma: 6º ano

CONTEÚDO ABORDADO: Tópico 1 dos descritores do Saeb- Prova Brasil – D3.

OBJETIVO GERAL:

- **Descritor D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão –** Descritores de leitura do Saeb (Prova Brasil)

Objetivos específicos:

- Compreender o significado de inferência
- Explorar a semântica das palavras no texto trabalhado em sala de aula- “A velha contrabandista”
- Trabalhar os conceitos de inferências e da semântica no texto;
- Resolver questões objetivas a partir da leitura do texto “A velha contrabandista”

Carga Horária: 4 AULAS

CONTEÚDO: interpretação de texto e inferências.

Texto escolhido: A Velha Contrabandista

METODOLOGIA: As aulas foram divididas em 4 momentos.

Aula 1- diagnóstica – noções de inferências e semântica;

Aula 2- Discussão sobre inferências, semântica/sentido, recapitulação da aula anterior;

Aula 3- Apresentação do texto “A Velha Contrabandista”- interpretação de texto, explorando a semântica e inferências possíveis a partir da leitura.

Aula 4-Resoluções de questões objetivas sobre o texto.

RECURSOS DIDÁTICOS: Lousa, lápis para quadro branco e textos impressos para atividade de leitura, juntamente com as questões propostas.

AValiação: A partir das atividades propostas em sala e da participação dos alunos.

APÊNDICE C – PLANO DE AULA – Descritor 4 (D4)

COMPONENTE CURRICULAR: LEITURA

PROFESSOR

Turma: 6º ano

CONTEÚDO ABORDADO: Tópico 1 dos descritores do Saeb- Prova Brasil – D4.

OBJETIVO GERAL:

- **Inferir uma informação implícita em um texto**, por meio do descritor – D4 de leitura do Saeb (Prova Brasil).

Objetivos específicos:

- Compreender o significado de implícito e explícito;
- Explorar os conceitos de implícito e explícito por meio do uso de imagens;
- Trabalhar os conceitos de implícito e explícito no texto “O dono da bola”
- Resolver questões objetivas a partir da leitura do texto “O dono da bola”

Carga Horária: 4 AULAS

CONTEÚDO: interpretação de texto e distinguir informações implícitas de explícitas em um texto.

Texto escolhido: “O dono da bola”

METODOLOGIA: As aulas foram divididas em 4 momentos.

Aula 1- diagnóstica – debate sobre informações implícitas de explícitas em um texto.

Aula 2- apresentação de imagens para que os alunos percebessem as informações implícitas e explícitas.

Aula 3- Apresentação do texto “O dono do jogo”- interpretação de texto, explorando a semântica e inferências possíveis a partir da leitura. Trabalhando o D4 a partir do texto.

Aula 4-Resoluções de questões objetivas sobre o texto.

RECURSOS DIDÁTICOS: Lousa, lápis para quadro branco e textos impressos para atividade de leitura, juntamente com as questões propostas.

AVALIAÇÃO: A partir das atividades propostas em sala e da participação dos alunos.

APÊNDICE D – PLANO DE AULA – Descritor 11 (D11)

COMPONENTE CURRICULAR: LEITURA

PROFESSOR.

Turma: 6º ano

CONTEÚDO ABORDADO: Tópico 1 dos descritores do Saeb- Prova Brasil – D11.

OBJETIVO GERAL:

- **Descritor D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**, por meio do descritor – D11 de leitura do Saeb (Prova Brasil).

Objetivos específicos:

- Compreender o significado de fato e opinião;
- Distinguir fato de opinião;
- Explorar os conceitos de implícito e explícito por meio do uso de imagens;
- Trabalhar artigos de opiniões.

Carga Horária: 4 AULAS

CONTEÚDO: interpretação de texto e distinguir fato de opinião.

Textos escolhidos: Dois artigos sobre maioria penal. **Descritor D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**

METODOLOGIA: As aulas foram divididas em 4 momentos.

Aula 1 - diagnóstica – debate sobre o que é um fato e uma opinião.

Aula 2 - Debate sobre assuntos do cotidiano para que os alunos identificassem um fato e uma opinião.

Aula 3- Apresentação dos artigos sobre a Maioria Penal. Escolhemos um artigo se posicionasse a favor e um contra. Para esta proposta, a sala será dividida em dois grupos, que terão que debater o tema, escrever suas opiniões e expor em sala de aula. O resultado dessa atividade será debatido em nossas análises na dissertação.

Aula 4-Resoluções de questões objetivas sobre o texto a partir do D11.

RECURSOS DIDÁTICOS: Lousa, lápis para quadro branco e textos impressos para atividade de leitura, juntamente com as questões propostas.

AValiação: A partir das atividades propostas em sala e da participação dos alunos.

APÊNDICE E – AVALIAÇÃO INICIAL

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

Fonte: Mavíael Monteiro, 1993.

1. O bicho-pau se parece com:

- (A) Florzinha seca.
- (B) Folhinha verde.
- (C) Galinho seco.
- (D) raminho de planta.

2. A bicicleta pode ser paga em:

BICICLETA TWENTY MAGNA



18
MARCHAS

ARO 26

GARANTIA DE
6 MESES

À VISTA R\$ 188,70

TOTAL A PRAZO:
R\$ 188,70

3 X

R\$ 62,90

SEM JUROS

Fonte: Cócoco; Hailer, (1995, p. 149).

- (A) três vezes.
- (B) seis vezes.

- (C) dezoito vezes.
- (D) vinte e seis vezes.

3. O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” expressa

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.

Fonte: Muilaert, 1997.

- (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
- (B) um comentário das amigas da dona da boneca.
- (C) um desejo da dona de Guilhermina.
- (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

4. No trecho, “Mas quando ela chora, eu não aguento”, a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de:

- (A) paciência
- (B) pena
- (C) raiva
- (D) solidão

5. A frase que expressa uma opinião é:

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a

8. O assunto do texto é como:

Sobrenome

Como vocês sabem Frankenstein foi feito com pedaços de pessoas diferentes: a perna era de uma, o braço de outra a cabeça de uma terceira e assim por diante. Além de o resultado ter sido um desastre houve um grave problema na hora em que Frankenstein foi tirar carteira de identidade. Como dar identidade a quem era uma mistura de várias pessoas? A coisa só se resolveu quando alguém lembrou que num condomínio cada apartamento é de um dono diferente. Foi assim que Frankenstein Condomínio ganhou nome e sobrenome como toda gente.

Fonte: Paes, 1996.

- (A) as pessoas resolvem seus problemas.
- (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
- (C) o condomínio de um prédio é formado.
- (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome

9. O texto trata de uma menina que:

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia. Não subia escada nem descia
Não estava resfriada, mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremecia. Não brincava mais de nada, nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol, porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.
 Não ficava em pé com medo de cair. Então vivia parada,
 Deitada, mas sem dormir, Com medo de pesadelo

Fonte: Hollanda, 1980.

- (A) brincava de amarelinha.
- (B) gostava de festas.
- (C) subia e descia escadas.
- (D) tinha medo de tudo.

10. No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica:

Bula de remédio²²

VITAMIN

COMPRIMIDOS

Embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

²² CÓCCO, Maria Fernandes, 1999. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia.

Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

- (A) as situações contraindicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que causam anemias.

11. No final da história, pode-se entender que:

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

-Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai 5 comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas.

Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

- Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

MORAL: Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade

Fonte: Bennett, 1997.

- (D) as ovelhas fugiram do pastor.
- (E) os vizinhos assustaram o rebanho.
- (F) o lobo comeu todo o rebanho.
- (D) o jovem pastor pediu socorro.

12. A ideia central do texto é:

Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado. Mas por dentro é diferente.

A floresta está sempre em movimento.

Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.

Vem o vento. Vem a chuva. Caem as folhas. E nascem novas folhas.

Das flores saem os frutos. E os frutos são alimentos.

Os pássaros deixam cair as sementes. Das sementes nascem novas árvores.

As luzes dos vaga-lumes são estrelas na terra.

E com o sol vem o dia. Esquenta a mata. Ilumina as folhas.

Tudo tem cor e movimento.

Fonte: Índios Ticuna. 1998.

- (A) a chuva na floresta.
- (B) a importância do Sol.
- (C) a vida na floresta.
- (D) o movimento das águas.

13. A expressão “As luzes dos vaga-lumes são estrelas na terra” significa que os vaga-lumes

- (A) Iluminam à noite.
- (B) Possuem formato semelhante ao das estrelas.
- (C) São artistas de cinema.
- (D) Caíram no chão e morreram.

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

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

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

Toque de saída. Toque de estrada.

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

Fonte: TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

15. O berrante é tocado

- (A) Pelo gado
- (B) Pelos companheiros
- (C) Pelo boiadeiro
- (D) Pelos mandacarus

GABARITO FINAL

Questão	Letra A	Letra B	Letra C	Letra D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
12				
14				
15				

APÊNDICE F - AVALIAÇÃO DE SONDAÇÃO FINAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL**

II

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

Nome Completo do (a) Aluno (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.

Fonte: Muilaert, 1997.

2. leia o texto²³:

Morreu Tatiana Belinky, autora de mais de 250 títulos e literatura infanto-juvenil, responsável pela popularização da obra de Monteiro Lobato. Ao lado do marido, o médico e educador Júlio Gouveia, Tatiana (nascida em São Petersburgo, na Rússia) fez a primeira adaptação para a televisão de O Sítio do Pica-Pau Amarelo, na extinta TV Tupi. Os adultos também devem muitos momentos de inteligência e diversão à refinada escritora, tradutora de grandes autores russos, como Anton Tchekhov e Leon Tolstoi. Neles ela buscava inspiração e a elegância na escrita de seus textos.

Marque a única opção que representa uma opinião do autor no texto.

- a) “autora de mais de 250 títulos”.
- b) “do marido, o médico e educador”
- c) “ela buscava inspiração e a elegância na escrita de seus textos”.
- d) “fez a primeira adaptação para a televisão de O Sítio do Pica-pau Amarelo, na extinta TV Tupi”

²³ Texto disponível em: Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B163fVjiMxYHeWJ6LTdQMFd0ZkU/edit>>. Acesso em: 05 set. 2016

3. A RAPOSA E A CEGONHA - Fábula de ESOPO - Fabulista grego do século VI a.C.²⁴

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

-Sinto muito disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

-Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lamber a parte externa do jarro.

-Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estomago o que senti ontem.

Moral da história- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

O que é opinião do narrador nesse texto?

- a) “pareciam ser amigas sinceras”
- b) “a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico”
- c) “No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita”.
- d) “a raposa não podia introduzir o focinho”.

Sou contra a redução da maioria penal

A brutalidade cometida contra os dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência já que não há um único crime.

²⁴ Texto disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B163fVjiMxYHeWJ6LTdQMFd0ZkU/edit>>. Acesso em: 05 set. 2016.

De qualquer forma, um sistema sócio-econômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos. Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

4. Com base na leitura do texto, assinale a alternativa que expressa a opinião do autor e não um fato narrado:

- a) O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas.
- b) No [ECA] estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei.
- c) Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas.
- d) A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.

Leia o texto²⁵ abaixo:

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

5. A parte do texto que mostra opinião é:

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

Bula de remédio²⁶

VITAMIN

²⁵Texto disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

²⁶ CÓCCO, Maria Fernandes, 1999. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

COMPRIMIDOS

Embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia.

Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

6. No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

- (E) as situações contraindicadas do remédio.
- (F) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (G) os elementos que formam o remédio.
- (H) os produtos que causam anemias.

7. Leia a matéria²⁷ abaixo para responder a questão:

²⁷ Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B163fVjiMxYHeWJ6LTdQMFd0ZkU/edit>>. Acesso em: 05 set. 2016.

A oposição acusou nesta segunda-feira a presidente Dilma Rousseff de atropelar o Congresso Nacional ao propor a realização de plebiscito sobre a reforma política. Com críticas ao discurso de Dilma sobre os protestos que se espalham pelo país, os presidentes do PSDB, DEM e MD (Mobilização Democrática) avaliam que a presidente não deu respostas suficientes aos brasileiros que protestam por melhores condições de vida.

"É uma competência exclusiva do Congresso convocar plebiscito. Para desviar atenção, ela transfere ao Congresso uma prerrogativa que já é do Legislativo e não responde aos anseios da população", disse o presidente do PSDB, senador Aécio Neves (MG).

Em reunião com governadores e prefeitos, Dilma sugeriu hoje a realização de plebiscito para ouvir os brasileiros sobre a convocação de uma Assembleia Constituinte exclusiva para discutir a reforma política. Como as consultas populares são de competência do Congresso, caberá ao Legislativo viabilizar a proposta da presidente.

A palavra "atropelar" foi usado com o sentido de:

- a) Derrubar.
- b) Desprezar.
- c) Chocar-se com violência.
- d) Atormentar.

8. (SAERO). Leia o texto abaixo e responda.

Doce bem salgado²⁸

Em restaurantes finos, sobremesas comuns têm preço de prato principal.

Foram-se os tempos em que quem pagava a conta no restaurante se preocupava apenas com o preço do prato principal e da bebida. Agora, em casas elegantes do Rio de Janeiro e de São Paulo, os doces podem ser a parte mais

²⁸ Interagindo com a Língua Portuguesa. Exercícios com D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (2013). Disponível em: <<http://bloggerdaelane.blogspot.com.br/2013/10/exerccicio-com-d3-inferir-o-sentido-de.html>>. Acesso em: 05 set. 2016.

salgada da notinha. E não se está falando, necessariamente, de sobremesas sofisticadas ou criações originais dos chefs. Uma torta de morango do Massimo, em São Paulo, abocanha 17 reais do cliente. Só para fazer uma comparação que os donos de restaurante detestam: com esse dinheiro é possível comprar onze caixas da fruta, com 330 moranguinhos. Ou um filé com fritas num restaurante médio.

No Le Champs Elisées, no Rio, uma torta de maçã sai por 15 reais, mesmo preço da torta de figo do Le Saint Honoré. “Nossos doces são elaborados e não estão na geladeira há dois dias, como os de outros lugares”, justifica o chef Alain Raymond, do Champs Elisées.

No trecho “... os doces podem ser a parte **mais salgada** da notinha.” (l. 7-8), a expressão em destaque foi utilizada no intuito de:

- A) comparar os restaurantes.
- B) contradizer os *chefs*.
- C) dar clareza ao texto.
- D) enfatizar a ideia anterior.
- E) ironizar o preço dos doces.

Para responder à questão 9, leia:

GRAVEI ESTE VÍDEO ANTES	MESMO NESTE	... PORQUE	
DE MORRER PARA MOSTRAR	MOMENTO, VOCÊS	ESTOU BEM	VOCÊ
QUE NUNCA TEMI A MORTE	PODEM SENTIR	ATRÁS DE	OLHOU,
SEMPRE ACREDITEI NA	MINHA PRESENÇA!	VOCÊ!	NÉ?
VIDA ETERNA			



Jim Meddick. “Robô”. In folha de São Paulo, 27/04/1993.

9. No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou:

- (A) acanhado.
- (B) aterrorizado.
- (C) decepcionado.
- (D) estressado.

Leia a tirinha abaixo:



Fonte: Revista Parque da Mônica, 2001.

10. A expressão “**deletei**”, usada no terceiro quadrinho, é própria da linguagem tecnológica. Nesse contexto, qual o significado dela?

- a) Destruir.
- b) Esquecer.
- c) Convencer.
- d) Apagar.

A ESCOLHA DE UMA



ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS **3** TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS **3** PARA ALMOÇAR, OFEREÇA



E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O . A **1**^ª ENGOLIU O



COM A CASCA; A **2**^ª, PELO CONTRÁRIO, TIROU

A , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU

DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE

MAIS CREMOSA DO ; A **3**^ª TAMBÉM TIROU

A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE

O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE **+**, NEM DE

-. E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A **3**^ª!

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

Fonte: Rim, 2001.

11. A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

- (A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.
- (B) era mais rápida que as outras.
- (C) provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) sabia como se comportar à mesa.

12. “O original do Brasil” Com a leitura desse texto²⁹ pode-se pressupor que:

²⁹ Texto disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B163fVjiMxYHeWJ6LTdQMFd0ZkU/edit>>. Acesso em: 12 set. 2016.



- (A) Somente o refrigerante da propaganda é original do Brasil, os outros não são.
- (B) Além dele existem outros refrigerantes que são originais do Brasil.
- (C) Se retirar o artigo determinante “o” que acompanha “original”, não muda em nada o sentido que a propaganda quer transmitir.
- (D) Se a frase fosse “O originário do Brasil” também não mudaria nada o sentido.

12. Leia a fábula³⁰ abaixo para responder as questões.

Um certo dia na floresta, um passarozinho resolveu mergulhar em um rio para ver o quanto era bom nadar. Só que ele esqueceu que não sabia nadar. De repente, começou a se afogar e gritar por socorro. Foi quando ia passando por perto uma cobra satisfeita da vida por já ter se alimentado. Ouvindo o barulho e o pedido de socorro, a cobra resolveu pular na água e ajudar o pássaro que se afogava. Segurou-o com sua boca sem machucar e o pôs fora da água.

Enquanto o bichinho enxugava e ajeitava cada uma de suas penas, a cobra tirou aquela soneca. Um bom tempo depois, quando o pássaro estava pronto para voar, a cobra acordou e sentiu fome. Não pensou duas vezes, foi lá e crau! Devorou o bichinho.

Toda fábula tem uma moral da história, que é um ensinamento que se quer passar. Quais das opções abaixo melhor serve de moral da história para essa fábula?

³⁰ Texto disponível em: Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B163fVjiMxYHeWJ6LTdQMFd0ZkU/edit>>. Acesso em: 12 set. 2016.

- a) Melhor um pássaro na mão do que dois voando.
- b) Quem não tem cão caça com gato.
- c) Melhor não confiar em pessoas estranhas.
- d) Nem sempre quem nos ajuda quer realmente nos fazer o bem.

Disponível em:

O rato do mato e o rato da cidade³¹

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

- Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.
- 6 — Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil. Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

- 11 Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.
- Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.
- Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

14. O problema do rato do mato terminou quando ele

- (A) descobriu a despensa da casa.
- (B) se empanturrou de comida.

³¹ Texto disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

- (C) se escondeu dos ratos.
- (D) decidiu voltar para o mato.

O menino que mentia³²

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

-Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

-Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

MORAL: Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

15. No final da história, pode-se entender que

- (A) as ovelhas fugiram do pastor.
- (B) os vizinhos assustaram o rebanho.
- (C) o lobo comeu todo o rebanho.
- (D) o jovem pastor pediu socorro.

³² Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – A VELHA CONTRABANDISTA³³

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

³³ Texto de Stanislaw Ponte Preta. Disponível em:
<http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2012/04/interpretacao-e-compreensao-do-genero_14.html>.
Acesso em: 02 mar. 2017.

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?
- O senhor promete que não “espaia”?
- quis saber a velhinha.
- Juro – respondeu o fiscal - É lambreta.

ANEXO B - O DONO DA BOLA³⁴ (utilizado na aula 3 do descritor D)

O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era a bola de futebol. Só bola de meia, mas não é a mesma coisa.

Bom mesmo é bola de couro, como a do Caloca.

Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. E era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo:

– Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!

– Ah, Caloca, não vá embora, tenha espírito esportivo, jogo é jogo...

– Espírito esportivo, nada! – berrava Caloca. – E não me chame de Caloca, meu nome é Carlos Alberto!

E assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo.

A coisa começou a complicar mesmo, quando resolvemos entrar no campeonato do nosso bairro. Nós precisávamos treinar com bola de verdade para não estranhar na hora do jogo.

Mas os treinos nunca chegavam ao fim. Carlos Alberto estava sempre procurando encrenca:

– Se o Beto jogar de centroavante, eu não jogo!

– Se eu não for o capitão do time, vou embora!

– Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!

E quando não se fazia o que ele queria, já sabe, levava a bola embora e adeus, treino.

Catapimba, que era o secretário do clube, resolveu fazer uma reunião:

– Esta reunião é para resolver o caso do Carlos Alberto. Cada vez que ele se zanga, carrega a bola e acaba com o treino.

Carlos Alberto pulou, vermelhinho de raiva:

– A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser!

– Pois é isso mesmo!

– disse o Beto, zangado.

– É por isso que nós não vamos ganhar campeonato nenhum!

³⁴ Texto de Ruth Rocha

Disponível em: <<http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2013/11/atividade-com-o-conto-o-dono-da-bola-de.html>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

– Pois, azar de vocês, eu não jogo mais nessa droga de time, que nem bola tem.

E Caloca saiu pisando duro, com a bola debaixo do braço.

Aí, Carlos Alberto resolveu jogar bola sozinho. Nós passávamos pela casa dele e víamos. Ele batia bola com a parede. Acho que a parede era o único amigo que ele tinha. Mas eu acho que jogar com a parede não deve ser muito divertido.

Porque, depois de três dias, o Carlos Alberto não aguentou mais. Apareceu lá no campinho.

– Se vocês me deixarem jogar, eu empresto a minha bola.

Carlos Alberto estava outro. Jogava direitinho e não criava caso com ninguém.

E, quando nós ganhamos o jogo final do campeonato, todo mundo se abraçou gritando:

– Viva o Estrela-d’Alva Futebol Clube!

– Viva!

– Viva o Catapimba!

– Viva!

– Viva o Carlos Alberto!

– Viva!

Então o Carlos Alberto gritou:

– Ei, pessoal, não me chamem de Carlos Alberto! Podem me chamar de Caloca!

ANEXO C- ATIVIDADE³⁵ UTILIZADA NA AULA 3 DO DESCRITOR D4-TEXTO: “O DONO DA BOLA”

Carlos Alberto apresenta características diferentes no decorrer dos três momentos da narrativa. Faça a devida associação:

- (1) 1º momento
- (2) 2º momento
- (3) 3º momento
- () solitário
- () briguento
- () cooperativo
- () egoísta
- () zangado
- () arrependido
- () chantagista
- () amigável
- () encenqueiro

³⁵ Atividade disponível em: Disponível em: <<https://portuguesetri.wordpress.com/page/3/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ANEXO D – NAVEGAR É PRECISO³⁶ (TEXTO UTILIZADO NA AULA 2 DO DESCRITOR D11)

O velejador, economista e empresário Wilfredo Schürmann lançou o livro Navegando como Sucesso na praça central do Shopping Mueller, em Joinville, e na praça central do Shopping Neumarkt, em Blumenau. Ótimo contador de histórias, apresentou reflexões sobre o sentido de palavras como sucesso, família, trabalho em equipe, sonho e disciplina.

³⁶ Navegar é preciso. Ler & Cia, set. e out. 2009.

ANEXO E - TEXTO UTILIZADO NA AULA 3 DO DESCRITOR D11

Confira duas opiniões³⁷ sobre a redução da maioria penal João Benedito de Azevedo, ex-secretário nacional de Justiça, critica medida; já Benedito Domingos, ex-deputado federal e presidente do PP-DF, apoia

MARCO ANTÔNIO CARVALHO,

O Estado de S. Paulo

20 Agosto 2015 | 03h00

A Câmara dos Deputados aprovou nesta quarta-feira, 19, em segunda votação, a redução da maioria penal para crimes hediondos - o projeto ainda precisa passar, também duas vezes, pelo Senado. Confira duas posições sobre o tema, uma contrária à medida e outra favorável:

Para João Benedito de Azevedo, ex-secretário nacional de Justiça, 'redução vai na contramão do mundo inteiro e seria lamentável'

Qual é sua visão sobre o debate da redução da maioria penal?

Em cima de uma situação de aumento de criminalidade, de insegurança, caminha-se para uma solução completamente falsa. O problema da criminalidade nos grandes centros urbanos deve ser combatido com outras medidas. A redução da idade de responsabilidade penal, além de ir na contramão da maioria das legislações no mundo inteiro e das recomendações das Nações Unidas, não vai resolver a criminalidade porque a participação dos menores nos crimes é muito pequena.

Por que, então, essa proposta sempre retorna?

É claro que a população fica assustada com o aumento da violência nos grandes centros urbanos. Sou amplamente favorável a aplicação das medidas preventivas. Se melhorarmos a qualidade da educação pública por meio do ensino em tempo integral e da melhoria das condições de vida da periferia das grandes cidades, seguramente estaremos contribuindo para a diminuição da violência nesses lugares. Mudar esse dispositivo constitucional sem fundamento algum é uma temeridade. Há outras propostas em andamento, como a que prolonga o tempo de internação. É positivo?

³⁷ Texto disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,confira-duas-opinioes-sobre-a-reducao-da-maioridade-penal,1747305>>. Acesso em: 05 set. 2016.

O tempo de internação de três anos é muito pequeno. Há muitos anos defendo o aumento - seria interessante passar para seis anos.

Para Benedito Domingos, ex-deputado federal e presidente do PP-DF, 'remédio é amargo, mas é o que vai curar, pois nós não somos a Suíça'

O senhor foi quem apresentou, em 1993, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que acabou desengavetada neste ano. O que o motivou naquela ocasião?

A Constituinte de 1988 foi a primeira a prever a questão da maioria penal, o que não havia ocorrido no Brasil anteriormente. Antes, se o menor agia com dolo, era criminalizado. Como se permitia apenas reforma após cinco anos, então apresentei a PEC em 1993, reduzindo a idade para 16 anos. Naquela época, a criminalidade nessa faixa etária já estava aumentando muito e se fazia da lei uma capa de proteção para atos criminosos.

O senhor acredita que essa situação permanece até hoje?

Hoje em dia piorou demais. A nossa visão não é de massacre - é de salvar o menor. Na medida em que ele tem um parâmetro, vai pensar duas vezes antes de se jogar no crime. Hoje, isso não acontece. Não há temor nenhum.

No plenário, a sua proposta original acabou alterada e, se aprovada, a redução passaria a valer apenas para adolescentes ligados a crimes hediondos... A redução apenas para os hediondos não é o ideal, mas já é alguma coisa. Temos de ser realistas e analisar a realidade do Brasil. Nós não somos a Suíça, que tem um princípio de vida muito diferente. Para que tenhamos a salvação dos nossos menores, é necessário esse remédio, que muitas vezes é amargo, mas vai curar.

ANEXO F- GABARITOS DOS ALUNOS
GABARITO E DESCRITORES - Sondagem inicial dos alunos

QUESTÃO	DESCRITOR	GABARITO
1	D1	C
2	D1	A
3	D11	A
4	D3	B
5	D11	D
6	D4	B
7	D4	A
8	D6	D
9	D6	D
10	D3	C
11	D4	C
12	D6	C
13	D3	A
14	D11	C
15	D1	C

GABARITOS E DESCRITORES – SONDAGEM FINAL

QUESTÃO	DESCRITOR	GABARITO
1	D11	A
2	D11	C
3	D11	A
4	D11	C
5	D11	D
6	D3	C
7	D3	B
8	D3	E
9	D3	B
10	D3	D
11	D4	A
12	D4	A
13	D4	D
14	D4	D
15	D4	C

ANEXO G – CERTIDÃO DO CONSELHO DE ÉTICA

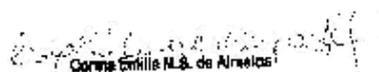


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 19/05/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO NOVAS HABILIDADES”**, da pesquisadora **Leide Jane Duarte do Nascimento**, CAAE: 55992016.1.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Corine Emília N. S. de Almeida
Mat. SIAPE 0331177
CEP-CCS-UFPB

ANEXO H - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO IMACULADA CONCEIÇÃO

ENDEREÇO: Rua Projacada, s/n – Postal do Poço, Cabedelo, PB.

CARTA DE ANUÊNCIA

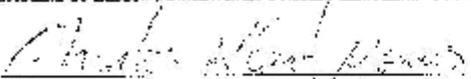
Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é contribuir para um melhor desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada no município de Cabedelo, PB. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: A professora Doutora Laurência de Souto Sales (UEPB) laurenciasouto@uepb.edu.br e a mestrande Leide Jane Duarte do Nascimento (UEPB) leidejaneduarte@hotmail.com

Cabedelo/PB, ____/____/2016 de Abril de 2016.

Nome da Instituição: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Imaculada Conceição

Responsável pela Instituição:  

ANEXO I - IMAGENS UTILIZADAS NA AULA 1 D4



Imagem disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwjJlejqpbnSAhXLF5AKHYNWA2MQjBwlBA&url=http%3A%2F%2Finstitutomedicosumare.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F02%2Fmedico.jpg&psig=AFQjCNF2JYKWJK38qk01jr6Yt6pJCcdrEA&ust=1488594770745037>>. Acesso em: 02 mar.2017.



Imagem disponível em:< https://br.habcdn.com/files/dynamic_content/engenheiro-civil-1149031_big.jpg acesso em 02 mar.2017>. Acesso em: 02 mar. 201.



Imagem disponível em: <<http://www.ceabrazil.com.br/blog/wp-content/uploads/2014/04/tam2.jpg>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ANEXO J – GABARITO E DESCRITORES - Sondagem inicial dos alunos

QUESTÃO	DESCRITOR	GABARITO
1	D1	C
2	D1	A
3	D11	A
4	D3	B
5	D11	D
6	D4	B
7	D4	A
8	D6	D
9	D6	D
10	D3	C
11	D4	C
12	D6	C
13	D3	A
14	D11	C
15	D1	C