



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

MARCOS DE SOUZA TOMÉ

TRABALHANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO
DO LEITOR PROFICIENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mamanguape – PB
2019

MARCOS DE SOUZA TOMÉ

**TRABALHANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO
DO LEITOR PROFICIENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T661t Tomé, Marcos de Souza.

TRABALHANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO
LEITOR PROFICIENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Marcos de Souza Tomé. - João Pessoa,
2019.

176f. : il.

Orientação: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Leitura. Estratégias. Proficiência. Ensino. Matriz.
I. Bonifácio, Carla Alecsandra de Melo. II. Título.

UFPB/BC

MARCOS DE SOUZA TOMÉ

TRABALHANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO
LEITOR PROFICIENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprovada em: 28/03/2019

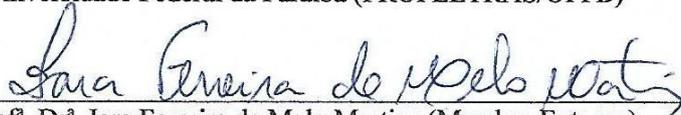
BANCA EXAMINADORA



Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB)



Prof.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales (Membro Interno)
Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB)



Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins (Membro Externo)
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/UEPB)

A todos aqueles (alunos e alunas) aos quais, ao longo da minha trajetória docente, pude acolher no exercício desta profissão. Sem eles, eu jamais teria alcançado cada objetivo nesta caminhada. De forma especial, aos alunos e às alunas da turma do 9º ano, pois com eles pude colocar em prática esta pesquisa, fortalecendo-me ainda mais em minha vocação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de quem tenho recebido toda a força ao longo da vida, superando todos os obstáculos e sentindo-me sempre amado, protegido e conduzido às vitórias.

À Prof^ª. Dr^ª. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, primeiramente por ter acolhido meu desejo de tê-la como minha orientadora. Em seguida, por regar a orientação com tanta paciência, carinho e determinação contagiosos, frutos de um profissionalismo incomparável, fazendo-me ir bem mais além do que eu imaginava poder, até alcançar este propósito.

À Prof^ª. Dr^ª. Laurênia Souto e à Prof^ª. Dr^ª. Iara Ferreira, por aceitarem participar de minha banca de defesa, dando importantes contribuições para a conclusão e melhor efetivação desta pesquisa.

À gestora escolar Eliete, à adjunta Lili, e à coordenadora Lidiane, por dizerem sim à proposta desta pesquisa, sempre de maneira acolhedora e compreensiva, concedendo-me ampla autonomia em minha sala de aula.

A Robson, de forma especial, meu querido e eterno companheiro, por quem tenho um carinho imenso. Obrigado por você ter sido a presença mais constante neste percurso e meu apoio firme nos momentos mais difíceis. Grato por me ouvir, por me motivar, e por apontar para mim a linha de chegada, fazendo-me acreditar na vitória.

Às minhas irmãs, Miriam e Márcia, minha eterna gratidão. Sou grato por receber de vocês o exemplo a ser seguido no desempenho desta profissão, por compartilhar com vocês o dom do magistério e por fazer parte de uma família que cresceu, no exercício da docência.

Aos meus sobrinhos, Tiago, Mariana, Vitória e Raquel, meu agradecimento carinhoso, pois de forma constantemente jovial despertaram em mim a vontade de trilhar este caminho e ser bem-sucedido.

À minha querida amiga Raíssa, uma amiga/irmã que, ao longo do curso (antes durante e depois da pesquisa), tornou-se tão presente em minha vida. Meu muito obrigado pela alma atenta aos meus apelos e pela abertura para me acolher em todos os momentos.

A todos os professores do Profletras/UFPB, Campus IV, por todas as leituras, conhecimentos e práticas docentes, vivenciados e compartilhados em cada disciplina. Levarei, de todos, a certeza de que podemos sempre expandir mais e melhor esta vocação.

Aos colegas companheiros da Turma IV, por todos os encontros, interações, e conhecimentos compartilhados. Estes, além de serem colocados em prática ao longo do curso, serão praticados ao longo da vida.

“Não gosto das pessoas que se gabam de trabalhar penosamente. Se o seu trabalho fosse assim tão penoso, mais valia que fizessem outra coisa. A satisfação que o nosso trabalho nos proporciona é sinal de que soubemos escolhê-lo.”

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa, aplicada no ensino fundamental de uma escola pública municipal de Mamanguape/PB, buscou contribuir para o melhoramento da proficiência leitora de uma turma do 9º ano, uma vez que, no decorrer das aulas, constatou-se um baixo desempenho desses alunos quanto às atividades que exigiam deles uma leitura que fosse além do explícito nos textos, fruto do atual quadro nacional do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, que apresenta evidentes lacunas no que se refere ao trabalho com habilidade de leitura e compreensão textual. Para tanto, recorreu-se a um aporte teórico que melhor fundamentasse a pesquisa, a partir dos estudos desenvolvidos por Antunes (2013; 2009), Koch (2006; 2009), Rojo (2009), Marcuschi (2008), Cavalcante (2016), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), entre outros, cuja concepção de leitura vincula-se ao ensino de língua numa perspectiva linguístico-comunicativa; as estratégias metacognitivas de leitura foram embasadas em Solé (1998) e Leffa (1996). Além disso, foram consultados documentos oficiais que regem a educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001), BNCC (2017) e a Matriz de Referência SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2015). Em relação aos aspectos metodológicos deste trabalho, optou-se pela pesquisa-ação, a qual se trata de uma investigação, teve por base Tripp (2005). Os resultados obtidos na pesquisa demonstram o alcance satisfatório de seu objetivo, haja vista que os alunos passaram a exercer uma leitura mais produtiva, indo além da imanência das estruturas textuais, tornando-se sujeitos que, partindo do que lhes é exposto, passam agora a dialogar com os textos, interagindo com as diversas formas de linguagem e de compreensão, o que confirma a importância do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura na prática docente, visando à proficiência leitora.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Proficiência. Matriz.

ABSTRACT

This research, applied in the elementary school of a municipal public school in Mamanguape/PB, sought to contribute to the improvement of the reading proficiency of a 9th grade class, since, during the classes, to the activities that demanded of them a reading that was beyond the explicit in the texts, fruit of the current national framework of Portuguese language teaching in basic education, which presents evident gaps in the work with reading ability and textual comprehension. In order to do so, we used a theoretical contribution that would better support the research, based on studies developed by Antunes (2013; 2009), Koch (2006; 2009), Rojo (2009), Marcuschi (2008), Cavalcante, Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017), among others, whose conception of reading is linked to the teaching of language in a linguistic-communicative perspective; the metacognitive reading strategies were based on Solé (1998) and Leffa (1996). In addition, official documents that govern education in the country were consulted, such as the National Curricular Parameters - PCN (BRAZIL, 2001), BNCC (2017) and SAEB / Prova Brazil Reference Matriz (BRAZIL, 2015). Regarding the methodological aspects of this work, we opted for action research, which is an investigation, based on Tripp (2005). The results obtained in the research demonstrate the satisfactory reach of its objective, since the students began to exercise a more productive reading, going beyond the immanence of the textual structures, becoming subjects that, starting from what is exposed, are now dialoguing with the texts, interacting with the different forms of language and understanding, which confirms the importance of working with metacognitive strategies of reading in teaching practice, aiming at reading proficiency.

Keywords: Reading. Strategies. Proficiency. Teaching. Matrix.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado Comparativo da Sondagem Inicial e da Sondagem Final.....	121
--------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre capacidades de decodificação e de compreensão.....	30
Quadro 2 – Aspectos de operacionalização da compreensão textual.	35
Quadro 3 – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil.	40
Quadro 4 – Matriz de Referência Avaliando IDEPB – 9º ano ensino fundamental.	41
Quadro 5 – Questão para o descritor D3 da Sondagem Final	98
Quadro 6 – Questão para o descritor D4 da Sondagem Final	100
Quadro 7 – Questão para o descritor D8 da Sondagem Final	102
Quadro 8 – Questão para o descritor D10 da Sondagem Final	105
Quadro 9 – Questão para o descritor D11 da Sondagem Final	108
Quadro 10 – Questão para o descritor D16 da Sondagem Final	110
Quadro 11 – Questão para o descritor D17 da Sondagem Final	112
Quadro 12 – Questão para o descritor D10 da Sondagem Final	115
Quadro 13 – Questão para o descritor D20 da Sondagem Final	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de aprovação e níveis de proficiência em Língua Portuguesa/Ano 2017.	44
Tabela 2 – Média de proficiência em Língua Portuguesa.....	45
Tabela 3 – Meta proposta pelo MEC e valor atingido no IDEB	46
Tabela 4 – Resultado da Avaliação da Sondagem Inicial – Parte I.....	62
Tabela 5 – Resultado da Avaliação da Sondagem Inicial – Parte II.....	64
Tabela 6 – Resultado da Questão 01, referente ao descritor D3.....	98
Tabela 7 – Resultado da Questão 02, referente ao descritor D4	101
Tabela 8 – Resultado da Questão 03, referente ao descritor D8	103
Tabela 9 – Resultado da Questão 04, referente ao descritor D10.....	106
Tabela 10 – Resultado da Questão 05, referente ao descritor D11.....	109
Tabela 11 – Resultado da Questão 06, referente ao descritor D16.....	111
Tabela 12 – Resultado da Questão 07, referente ao descritor D17.....	114
Tabela 13 – Resultado da Questão 08, referente ao descritor D13.....	116
Tabela 14 – Resultado da Questão 09, referente ao descritor D20.....	1198
Tabela 15 - Resultado da Avaliação da Sondagem Final.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz e Fora
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DFE	Dia da Família na Escola
EJA	Universidade Federal da Paraíba
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Nacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SAS	Semana da Alimentação Saudável
SOMA	Avaliação Somativa do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 LEITURA E SUAS PARTICULARIDADES	19
2.1 O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA	19
2.2 A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES	25
2.3 A LEITURA, A COMPETÊNCIA LEITORA E SUAS HABILIDADES	36
2.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA	37
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	49
3.2 DESCRIÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	50
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
3.4 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO.....	52
3.4.1 Sondagem Inicial	52
3.4.2 Proposta de Intervenção Pedagógica	53
3.4.3 Sondagem Final.....	58
4 TRABALHANDO A COMPREENSÃO LEITORA	60
4.1 PLANO DE AÇÃO.....	60
4.1.1 Sondagem Inicial	60
4.1.2 Proposta de Intervenção Pedagógica	67
4.1.3 Sondagem Final	96
4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	129
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	130
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132
ANEXOS	134
ANEXO A – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D3	135
ANEXO B – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D4.....	137
ANEXO C – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D8.....	139
ANEXO D – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D10	141
ANEXO E – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR 11.....	143
ANEXO F – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D13	145

ANEXO G – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D16	148
ANEXO H – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D17	149
ANEXO I – TEXTOS UTILIZADOS NA AULA DO DESCRITOR D20.....	151
ANEXO J – SONDA GEM INICIAL, 9º ANO, PARTE I.....	152
ANEXO K – SONDA GEM INICIAL, 9º ANO, PARTE II	160
ANEXO L – SONDA GEM FINAL, 9º ANO	168
ANEXO M – TERMO DE ACEITE DA PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL	174
ANEXO N – TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLAR: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ...	175

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as alterações por que tem passado o sistema educacional brasileiro são significativas. Cresce o número de estudos, de pesquisas e de programas criados pelo governo federal, em consonância com os governos estaduais e municipais, para que a proficiência leitora de nossos alunos seja não apenas analisada, mas, mediante o resultado das análises feitas, seja encontrada uma solução a fim de que esses alunos alcancem um nível satisfatório na prática leitora.

De outra forma, não basta que nossos alunos estejam convencidos de quão importante é a leitura para sua vida individual, social e cultural. Eles necessitam perceber, na prática, que o exercício constante da leitura tem como função primordial proporcionar conhecimentos necessários para que sua construção integral, enquanto ser social, tenha como consequência o exercício pleno da cidadania.

Enquanto professor de Língua Portuguesa, atuando no ensino fundamental em uma escola da rede municipal, temos percebido a preocupação demonstrada pelos gestores, coordenadores, professores e toda a comunidade escolar, bem como os esforços por estes realizados, no sentido de fazer com que nossos alunos exerçam com propriedade a prática leitora.

Infelizmente, os resultados dos exercícios diários e das avaliações bimestrais indicam que nossos alunos ainda, em sua maioria, estão distantes dessa proficiência. Assim, é preciso haver uma prática que tenha como motivação não apenas os textos trabalhados em sala de aula (os quais, ainda assim, muitas vezes são desmotivadores), mas, partindo destes, uma prática por meio da qual essa atividade possa realmente ser vivenciada numa dimensão de interdependência com a prática da leitura e, conseqüentemente, com a prática da compreensão.

Diante dessa realidade, presente no Brasil inteiro, mas voltando especificamente para a escola onde atuamos, e observando os resultados provenientes de avaliações internas e externas nesses últimos anos, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, percebemos que a formação do leitor não está atendendo às demandas e necessidades sociais de nossa comunidade escolar. No exercício da sala de aula, atuando como professor de Língua Portuguesa e, em consonância com os demais colegas que integram o quadro de nossa escola, levantamos a seguinte questão: *De que maneira podemos contribuir para que alunos do 9º ano do EF ampliem suas habilidades leitoras?*

Com base em tal questionamento, partimos para o desenvolvimento desta pesquisa, estabelecendo como objetivo geral contribuir para o melhoramento da proficiência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental (EF), por meio do trabalho com estratégias metacognitivas de leitura. E como objetivos específicos escolhemos:

- a) Realizar uma reflexão sobre a leitura e suas diversas concepções;
- b) Avaliar a competência leitora de alunos do 9º ano do EF, a partir de uma atividade diagnóstica;
- c) Aplicar uma Proposta de Intervenção Pedagógica que possibilite aos alunos um melhor desenvolvimento de sua competência leitora;
- d) Avaliar o desenvolvimento da competência leitora após a aplicação do Proposta de Intervenção Pedagógica, por meio de uma Sondagem Final.

Para tanto, em relação à leitura e ao texto, recorreremos enquanto suporte teórico aos estudos desenvolvidos por Antunes (2013; 2009), Koch (2006; 2009), Rojo (2009), Marcuschi (2008), Cavalcante (2016), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), entre outros; também partimos dos documentos oficiais que regem a educação no país, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 2001) e BNCC (2017). Quanto às estratégias metacognitivas de leitura, embasamos nosso trabalho em Solé (1998) e Leffa (1996).

No tocante à metodologia, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa-ação – daí o caráter investigativo, intervencionista, interacionista e colaborativo da pesquisa, tendo em vista que, mediante essa orientação metodológica, produzem-se informações e conhecimentos de uso mais efetivo e, conseqüentemente, promovem-se condições para práticas transformadoras de situações em que se encontra a escola.

Almejamos, diante do panorama teórico aqui apresentado, considerando todo o quadro em que se encontra a educação do nosso país, contribuir de alguma forma (mesmo que minimamente) para que os protagonistas deste projeto – os alunos – sejam direcionados a ter um olhar diferenciado sobre o texto, uma ação inovadora e com excelentes resultados em sua prática leitora, de forma que eles se tornem sujeitos proficientes que, ao se depararem com os diversos textos presentes em seu cotidiano, percebam muito além do explícito, alcançando uma compreensão verdadeiramente profícua.

Por se tratar de uma pesquisa cujos estudos, aplicações e resultados devem ser realizados de acordo com as propostas de um mestrado profissional, que busca atender às demandas da sociedade em meio às exigências requeridas do profissional docente, além disso, sem deixar de buscar a atualização e o aprofundamento da formação científica, acreditamos que este trabalho poderá dar significativas contribuições para os demais professores, em relação aos estudos

sobre a leitura. Isso porque está baseado na vivência do cotidiano de experiências reais em salas de aula, de maneira a promover um diferencial, resultando positivamente no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão do desenvolvimento deste trabalho, organizamos sua estrutura em 05 (cinco) capítulos, estruturados e desenvolvidos da seguinte maneira:

No capítulo primeiro, apresenta-se a Introdução, na qual abordamos a temática do nosso trabalho, de forma geral, contextualizando-o em relação ao espaço onde desenvolvemos nosso estudo, bem como o público-alvo participante. Definimos também a problematização da nossa pesquisa, e prosseguimos especificando os objetivos a que nos propomos (geral e específicos), fundamentação teórica, metodologia e justificativa.

No capítulo segundo, em que a fundamentação teórica se encontra desenvolvida, começamos com um breve apanhado histórico em relação à leitura e suas particularidades, partindo do princípio da observação aos fatos históricos desde a gênese da leitura até a atualidade. Em seguida, discutimos a respeito do lugar da leitura na escola (e fora dela), quais as formas em que se desdobram os trabalhos com leitura, revisitando seus objetivos e suas concepções, por meio da pluralidade de teorias, apresentando também o texto (seus conceitos e suas concepções), e finalizando com uma visão detalhada das avaliações em larga escala (características e objetivos). Objetivamos, com isso, tanto esclarecer como especificar quais os tipos de avaliação a serem utilizados em nosso trabalho.

No capítulo terceiro, nomeado de “Percurso Metodológicos”, apresentamos o desenvolvimento do presente trabalho, mediante o qual realizamos a explanação das atividades executadas. Expomos também nossa opção pela pesquisa-ação, e abordamos as características dos sujeitos integrantes do nosso trabalho, assim como o *lócus* da pesquisa, detalhando em seguida as etapas do Plano de Ação, que são a Sondagem Inicial, a Proposta de Intervenção Pedagógica e a Sondagem Final.

No capítulo quarto, trazemos o Plano de Ação por meio do qual, de maneira pormenorizada, descrevemos todas as ações executadas pelas aulas ministradas com o propósito de colocar em prática nosso projeto, avaliando e analisando detalhadamente os resultados de cada habilidade trabalhada.

No capítulo cinco, referente às considerações finais, expomos os resultados alcançados com a nossa pesquisa e, conseqüentemente, traçamos algumas reflexões sobre a importância de se trabalhar a leitura em sala de aula.

Assim sendo, esperamos que esta pesquisa forneça contribuições significativas para o exercício da docência de muitos professores que atuam nessa difícil tarefa, dedicando-se à formação de cidadãos cada vez mais conscientes da importância da leitura.

2 LEITURA E SUAS ESPECIFICIDADES

Fazer com que nossos alunos melhorem sua competência leitora tem sido um dos grandes desafios dos professores da educação básica. Com isso em mente, o presente capítulo procura abordar o que é a leitura, enfatizando suas especificidades e sua importância dentro e fora do contexto escolar, no trabalho com a formação de leitores proficientes. Em uma sociedade letrada como a nossa, são infinitas as possibilidades de exercício da linguagem por meio do uso profícuo da prática leitora. Entretanto, ainda são poucos os que sabem exercitá-la com eficiência, pois lhes faltam algumas habilidades.

2.1 O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA

Direcionar as aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de fazer com que os alunos decifrem os sinais gráficos é uma das condições básicas para que esses mesmos alunos sejam colocados no universo da leitura, através das múltiplas formas por meio das quais os textos se apresentam. Por isso, devemos igualmente fazê-los tomar posse de um mundo de informações escritas, da cultura letrada, como também da ficção literária. De acordo com Antunes (2009, p.195):

[...] ler é uma forma de saber o que se passa, o que se pensa, o que se diz; é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai pelo mundo, acerca do que vai povoando a cabeça e o coração dos pensadores, dos formadores de opinião, dos cientistas, dos poetas; é uma forma de saber acerca das descobertas que foram feitas ou das hipóteses que estão sendo testadas, ou dos planos e projetos em andamento.

Por esses motivos apresentados, podemos perceber que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento do saber, uma vez que fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. Esta prática leitora é também responsável por contribuir de forma significativa, na formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões sobre a própria vida.

Enquanto professores de Língua Portuguesa, percebemos que as aulas em que esta prática leitora é trabalhada continuam presas a atividades mecânicas nas quais os alunos se debruçam tão-somente sobre as perguntas e respostas presentes no livro didático, numa prática de leitura que não chega a ultrapassar as informações presentes na superfície do texto apresentado. Infelizmente ainda uma realidade bastante presente nas escolas brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001, p. 53), ao abordarem a prática de leitura e os objetivos que devem ser alcançados com ela, enfatiza:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata de simplesmente extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê [...].

Assim sendo, o que deveria fazer com que esses alunos atingissem um nível de interação e prática discursiva da linguagem termina por se restringir à imanência textual, ou seja, ficam limitados às informações que se encontram já dadas na superfície textual, e acabam, por assim dizer, sendo acatadas como suficientes e necessárias para sua leitura.

A respeito do verdadeiro papel do ensino da leitura, Antunes (2009) destaca alguns equívocos em relação à real importância do seu trabalho em sala de aula. O primeiro refere-se à relação entre leitura e ensino de gramática; o segundo equívoco aponta a leitura como atividade exclusiva do professor de Língua Portuguesa; e o terceiro é o fato de restringir o aprendizado e a prática da leitura apenas ao espaço escolar.

Como primeiro equívoco apontado por Antunes (2009), o que se constata é que na maioria das aulas em que a leitura deveria ocupar uma parte considerável do tempo, usa-se ainda o texto apenas como motivação para trabalhar os conteúdos gramaticais, fazendo disso a centralidade do estudo da língua. Dessa forma, conteúdos como fonologia, classes de palavras, sintaxe (colocação, regência e concordância), sinais de pontuação e acentuação gráfica acabam por se tornar itens predominantes em relação a tudo o que é tratado sobre a língua. E todos esses assuntos são estritamente direcionados, na maioria das vezes, como objeto de análise.

De fato, os próprios PCN (BRASIL, 2001, p. 39) reconhecem:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem, como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade de produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Podem-se incluir, no ensino de Língua Portuguesa acima citado, os trabalhos em relação à leitura, quando os textos (ou trechos) são utilizados para, a partir deles, reforçar unicamente o conteúdo gramatical com todas as nomenclaturas e seus devidos conceitos.

Sobre essa fragmentação de textos que, ao serem trabalhados, dificultam ao invés de ajudar os alunos no entendimento ou na interpretação, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.80) afirmam que:

[...] ele não está para ensinar: está como uma amostra de urina para um diagnóstico de infecção. O que se fará com ele será uma decomposição ainda maior: procurar substantivos ou adjetivos, orações subordinadas, sujeitos ou complementos nominais, palavras polissílabas ou paroxítonas... Nada de muito relevante, nada aplicável à vida, nada transformador, nada civilizador. Apenas uma amostra sem maior valor, sem importância pelo conteúdo, sem um significado maior que justifique sua escolha ao invés da escolha de outro fragmento qualquer.

Utilizando-se dessa prática, mesmo com texto ou trechos, o professor não está formando leitores, no sentido de fornecer meios para que estes alunos se tornem sujeitos críticos, capazes de inferir, questionar sobre o que foi lido, pois são ações imprescindíveis diante de uma leitura. O aluno deve conhecer claramente a finalidade de cada texto a ser trabalhado, conhecer o que espera dessa leitura e o que esta atividade pretende. Deve-se, com isto, criar uma conexão entre a leitura e a vida.

Seguindo esse mesmo direcionamento, Geraldi (2011, p. 88), um dos autores que entendem a leitura (e também a escrita) como práticas sociais, reportando-se inicialmente às formas do aprendizado da língua, explica que grande parte dos esforços aplicados pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa reside no fato de direcionarem as aulas tendo como objetivo o aprendizado da “metalinguagem de análise da língua”, com pouquíssimos exercícios sobre a “língua propriamente dita”.

Dessa forma, a língua vem sendo tratada de maneira artificial, longe do que seria a língua como experiência real de interação, conseqüentemente, a leitura estaria fadada a uma experiência igualmente desconectada do verdadeiro propósito que ela tem, porque

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso. (GERALDI, 2011, p. 89).

Apesar de esses conteúdos, secamente gramaticais, serem encontrados nos textos elencados para as aulas, são deixados de fora elementos cotextuais e contextuais, essenciais para que se possa entender a construção e a organização do texto como produto de interação e com este mesmo fim. Portanto, se utilizado apenas como motivação para o trabalho metalinguístico, o texto não passará de “pretexto”.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.94), ao se reportarem aos trabalhos com texto e que servem de “pretextos” para se trabalhar outras coisas que não a leitura, explicam que, ao se trabalhar com o texto:

O foco deve estar sempre no texto. Do contrário, o texto será mero pretexto para ensinar outras coisas (irrelevantes ou desimportantes!). Isso seria transformar o texto e tudo o que ele tem a dizer aos alunos em mero pretexto para a realização de coisas escolásticas, de quinilhanias sem valor.

Tais aspectos são de importância elementar para que o trabalho com a leitura tenha sua eficácia, uma vez que as atividades trabalhadas estão desvinculadas do verdadeiro uso da linguagem, ou seja, são raros os exercícios em que, tendo como foco principal a leitura e a compreensão, o foco esteja no letramento do aluno-leitor crítico. Esse deveria ser um objetivo primordial a ser alcançado conjuntamente por todos os envolvidos no processo educativo, e não apenas por uma disciplina de forma restrita.

O segundo equívoco apontado por Antunes (2009) diz respeito ao fato de atribuir aos professores de Língua Portuguesa a exclusiva responsabilidade sobre o trabalho com a leitura e compreensão textual, como se nas demais disciplinas não se trabalhasse com o texto. O que não é verdade, porque os textos estão presentes em suas diferentes formas (quer sejam eles escritos ou orais) em todas as disciplinas e, sobre isto, todas elas também têm sua parcela de compromisso para com o trabalho na construção do aluno, ajudando-o a erigir-se enquanto cidadão crítico por meio dessa prática constante.

Por outro lado, em relação ao que deve ser focado no trabalho com a leitura, destacamos que além dos elementos gráficos (como as palavras, as frases, os períodos), estão também presentes elementos como quadros, fotografias, gráficos, e até mesmo números. Todas essas partes são constituintes importantes e, por isso mesmo, contribuem de forma *sine qua non* para que os alunos se apropriem de maneira competente das informações ali veiculadas.

Ao defender que o foco do trabalho com o texto (predominantemente o trabalho com a leitura) tenha seu verdadeiro lugar em sala de aula, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.94) enfatizam que o compromisso não é apenas do professor de Língua Portuguesa, ou seja:

Inclusive os professores das demais disciplinas (história, geografia, matemática etc.) precisam estar atentos aos textos que levam para suas aulas, para que eles não se tornem também pretextos para ensinar coisas que não contribuem para a vida das crianças e adolescentes.

Para os autores, ao tratarem sobre a importância da leitura e do lugar que ela deve ocupar em sala de aula, o lugar do texto não se restringe apenas ao espaço/tempo reservados às aulas de Língua Portuguesa, isto é, “[...] todos os professores de todos os conteúdos são também igualmente responsáveis por ensinar seus alunos a ler” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p.94).

Isso se dá, claro, não da mesma forma como um professor de português desenvolve esse trabalho, porém, cada professor (dentro de sua disciplina específica) deve encaminhar os alunos de modo que entendam um texto no contexto de cada componente curricular (história, ciências, matemática etc.).

Essa mesma visão é compartilhada por Antunes (2009, p. 187), a qual enfatiza que a leitura é de responsabilidade de toda a escola:

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos.

Isso significa dizer que, quer por meio da forma escrita, quer de forma oralizada, o professor de qualquer disciplina tem os textos como base para suas aulas. E, a depender da disciplina e dos objetivos propostos, há exercícios de múltiplas interpretações. Em atividades que sejam necessárias leituras a partir de quadros, mapas, dados estatísticos etc., não haverá sucesso se alguns tipos de conhecimento não forem colocados em prática para que as ideias presentes nessas mensagens sejam, de fato, apreendidas.

Além desses aspectos já mencionados, sobre o lugar em que a leitura ocupa na escola, vale a pena ressaltar uma outra visão, enfatizada por Solé (1998, p.33), sobre o problema do ensino da leitura:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorece-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam nem o único nem o primeiro aspecto; considera-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar pela construção de uma casa pelo telhado.

Ao perceber que o problema do ensino da leitura está atrelado também ao próprio conceito de leitura compreendido pelos professores, à forma como essa prática é avaliada, bem como o lugar que a prática leitora ocupa no Projeto Pedagógico da Escola, temos uma visão ampliada do problema que pertence a todas as disciplinas, pois todo professor tem sua prática intrinsecamente relacionada à leitura e, conseqüentemente, a responsabilidade de propagá-la, visando alcançar níveis melhores de compreensão.

Outra visão errônea sobre o aprendizado e a prática da leitura, como terceiro equívoco enfatizado por Antunes (2009), deriva do entendimento de que essa prática é uma responsabilidade exclusivamente do âmbito escolar, como se o exercício da leitura não pudesse ser praticado em outros espaços além da escola, ou como se fora da escola o hábito da leitura, associado ao desenvolvimento das competências, não pudesse ocorrer.

Sobre essa visão equivocada de restringir a responsabilidade da prática do ensinar e do aprender a ler apenas à escola, Antunes (2009, p. 188) destaca que:

Talvez, a visão também ingênua de que cabe exclusivamente à escola ensinar e de que somente se aprende na escola, tenha favorecido a omissão de muitas instituições sociais, que, assim, transferem para a escola toda a responsabilidade de promover a

ampliação das competências em linguagem. Em se tratando da leitura, também é mantida essa crença ingênua de creditar tudo à escola.

Pode-se entender, sim, a escola como instituição prioritária no que se refere a essa responsabilidade. Entretanto, faz-se necessária a participação constante das outras instituições que compõem a sociedade, tais como a igreja, a família, os meios de comunicação, as organizações não governamentais, as associações de bairros e demais grupos e espaços nos quais, além da escola, os alunos também podem ter acesso à diversidade textual e onde também podem ter suas competências leitoras requeridas.

De acordo com Gomes (2007, p.108), várias são as influências que podem ser sofridas pelo leitor e de várias outras ordens além da escola, a começar pela família, pois alguém que vive em um ambiente onde se pratica a atividade leitora com certa regularidade, através de jornais, revistas, livros, acaba por receber uma mensagem clara em relação ao valor que a leitura ocupa no dia a dia.

A autora enfatiza também que a comunidade igualmente pode influenciar de maneira importante para a formação desse sujeito. Quanto mais variadas forem as experiências comunitárias de leitura, maior envolvimento e incentivo terá quem esteja envolvido nesse meio. Da mesma forma, influência cultural colabora com os valores, atuando de forma que o leitor passe a adotar padrões de pensamento e de ações que estejam de acordo com os dos membros do grupo a que ele pertence. A cultura que preserva a leitura como uma prática valorosa procura colocar em prática ações para a construção de sujeitos leitores.

Como última forma de influência elencada pela autora, temos a influência de características individuais do sujeito também pode fomentar sua relação com a leitura, tais como sua personalidade, sua atitude, sua aptidão, sua motivação, tudo isso combinado com os fatores já apontados.

Podemos, dessa maneira, constatar que o trabalho com a leitura, seja em sala de aula, seja extraclasse, deve ser executado de forma constante, uma vez que um dos maiores objetivos presentes, a começar pela prática pedagógica, mediante a inserção do sujeito na escola, é formar leitores competentes, oferecendo-lhes leituras de qualidade e práticas de leituras eficazes. Uma vez iniciado esse trabalho, em colaboração com as demais instituições onde esse mesmo sujeito está inserido, tal desafio ganhará mais sustentação para ser dirimido.

De todos os espaços por onde circulam as diversas práticas de leitura, a escola é o lugar por excelência onde essas práticas tornam-se mais sedimentadas, uma vez que parte de um direcionamento pedagógico sobre como tal prática deve ser feita, e da melhor maneira possível, pelos nossos alunos. Assim como a leitura eficaz está diretamente relacionada ao propósito a

ser alcançado pelo leitor, para uma melhor compreensão da mesma, há que se verificar também as diversas concepções que essa mesma leitura obteve no decorrer do desenvolvimento dos estudos a ela relacionados.

2.2 A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

A leitura assumiu novas dimensões, no decorrer do tempo, e novos parâmetros foram estabelecidos para a formação do leitor, tornando-se cada vez mais um dos principais objetivos da escola. Dessa forma, percebe-se que o crescimento explosivo da informação, o acúmulo de conhecimento humano e a rapidez do seu processo revolucionaram ampla e profundamente a função da escrita e, conseqüentemente, a da leitura na sociedade contemporânea.

O próprio termo 'leitura' é polissêmico, justamente porque essa prática desenvolveu-se paulatinamente ao longo da história, conquistando seu espaço ao lado da escrita, até chegar aos nossos dias de maneira tão ampla, quase infinita, principalmente em relação às formas (concepções) como ela pode ser exercitada, mediante os objetivos a serem alcançados, como pontua Barbosa (1994, p.97): "Mas a verdade é que as concepções de leitura variam em função das práticas sociais da leitura e das técnicas de impressão da escrita de cada época".

Por meio da consulta a diversos estudos já realizados sobre a leitura (Irané Antunes, Antônio Marcuschi, Roxane Rojo, Ingedore Koch, Luciano Amaral de Oliveira, Celso Ferrarezi Jr, entre outros), chegamos à conclusão de que longe está de ser ela uma experiência individual sobre qualquer texto, quer seja oral ou escrito. Apesar de termos muitos estudos sobre o assunto e a despeito de haver diversas teorias sobre a leitura, nenhuma delas ocorre de maneira hegemônica ou definitiva, por ser a mais correta.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p.43), a leitura é apresentada como um dos quatro eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas a quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Nesse caso, a leitura torna-se um dos elementos fundamentais e, por isso mesmo, necessários para o desenvolvimento do sujeito enquanto alguém que faz uso constante de uma língua, visto que ela é muito mais do que um conjunto sistemático de sinais de onde surgem as

letras, as palavras, as frases etc. Ao contrário disso, a língua é um conjunto de atividades sociais e históricas. Com ela, podemos guiar o sentido e construir mundos. Para isso, necessário se faz trabalhar nossos alunos para que estes se aproximem, cada vez mais, de uma prática leitora autêntica.

No tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens comuns a serem essencialmente desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, P. 2017), o ensino da compreensão leitora encontra-se recomendada. A respeito deste ensino, a BNCC aborda o “Eixo Leitura” como um dos “eixos organizadores”, dentre os quais estão também presentes o Eixo da Produção de Texto e Eixo da Oralidade e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A leitura é destacada como tema central de tal área e como instrumento para outros componentes curriculares, ganhando um outro sentido:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 70)

O Eixo Leitura, segundo a BNCC, tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e ainda identificação de gêneros textuais que são compreendidas como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No que se refere às práticas leitoras, estas compreendem as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Assim, são levadas em consideração dimensões como a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos, a dialogia e relação entre textos, a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e a validade das informações, etc.

Antunes (2009, p.195) proporciona um conceito de leitura por meio do qual podemos claramente observar a correlação existente entre linguagem, língua e leitura, como formas de interação na sociedade:

[...] ler é uma forma de saber o que se passa, o que se pensa, o que se diz; é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai pelo mundo, acerca do que vai povoando a cabeça e o coração dos pensadores, dos formadores de opinião, dos cientistas, dos poetas; é uma forma de saber acerca das descobertas que foram feitas ou das hipóteses que estão sendo testadas, ou dos planos e projetos em andamento. Não podemos esquecer de que o mundo é “semiotizado” pela linguagem e de que somos feitos no diálogo viabilizado por ela. As concepções que temos, as teorias que propomos, os projetos que elaboramos nascem do acesso que temos à palavra circulante.

A autora apresenta o ato de ler e seus diversos objetivos de acordo com as novas concepções de leitura. Isso prova que a atividade de leitura é muito mais corriqueira em nossa vida do que a leitura de um livro.

Em nosso dia a dia, diversos são os tipos de textos que podem conter desde poucas palavras ou uma sentença, até milhares delas. Além de aparecer em livros, a leitura pode se manifestar em embalagens, receitas para o preparo de alimentos, instruções mediante aquisição de um aparelho eletrônico, bulas de remédio, propagandas em várias mídias. E todas essas leituras são reguladas pelos diversos objetivos do leitor.

Para Koch (2006), há diversidades de textos, porque diversos são também os objetivos de leitura que tem o leitor. Segundo a autora, existem os textos em que a leitura é feita porque o leitor quer apenas a informação (revistas, jornais); em outros, o leitor busca inteirar-se para a realização de trabalhos com caráter acadêmico (artigos científicos, dissertações, teses, periódicos); existem os textos cuja leitura proporciona prazer, deleite (contos, romances, crônicas, poemas); temos também aqueles cujo objetivo é apenas uma consulta (dicionários, catálogos); os que temos a obrigação de ler (bulas, manuais de instrução); há os que caem em nossas mãos (encartes, panfletos) e também os que saltam aos nossos olhos (cartazes, placas, faixas, outdoors).

Proença Filho (2017, p.152), por sua vez, aborda a relação entre a leitura e o objetivo do leitor como uma questão de sobrevivência e também para que possamos nos situar na modernidade contemporânea em relação aos avanços cibernéticos:

A leitura converte-se numa imposição da sobrevivência: temos que ler a receita do médico, a lista de compras, as instruções de uso dos aparelhos elétricos e eletrônicos, as contas a pagar, as cartas, os avisos os convites; lemos para nos informarmos sobre nossos direitos e deveres de cidadãos; lemos para desfrutar de momentos de lazer; lemos, nos espaços das redes sociais, para ampliar nosso convívio, ainda que no ciberespaço; lemos para melhor nos entendermos e nos situarmos como pessoas, como cidadãos, como seres humanos.

Mediante as colocações feitas pelo autor, podemos constatar que, em função dessa diversidade de objetivos em relação à multiplicidade de textos ofertados, um dos pontos norteadores da leitura são os objetivos do leitor, proporcionando, a depender do texto e do objetivo, uma leitura mais breve ou demorada, requerendo mais atenção ou menos atenção, com maior ou menor interação.

Sobre a leitura como objeto de conhecimento, Solé (1998, p. 34) enfatiza que

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, ao final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para refletir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente -; também se

espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Podemos então perceber que o ato de ler tem sido aceito como uma das formas que, de maneira mais eficaz, promove o desenvolvimento dos indivíduos. No contexto social atual, ou mais restritamente de nossas escolas, percebermos é que o ato de ler tem se tornado cada vez mais defasado, desprazeroso e desinteressante. De fato, o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, de acordo com os resultados apresentados pelos resultados das avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, apresenta lacunas no que se refere à habilidade de leitura.

O incentivo à leitura tornou-se uma tarefa bastante desafiadora para o professor nas suas aulas, em que essa ação se torna o elemento fundamental a ser trabalhado. Apesar dos avanços obtidos nos estudos linguísticos sobre as diversas formas por meio das quais tal prática se concretiza, tais estudos nos mostram que, com o passar do tempo, não basta apenas decifrar o código escrito para que tenhamos uma leitura satisfatória.

O aperfeiçoamento de estudos no decorrer dos anos e as diferentes teorias sobre o ensino da leitura estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da Linguística, uma vez que esta é a ciência especificamente voltada para a linguagem humana, articulando-se nesse contexto tanto a fala como a escrita. Esse tratamento dado à linguagem modificou o cenário no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, pois, se no início o foco do ensino eram as unidades isoladas da língua (fonemas, letras, sílabas, palavras, frases, texto), atualmente o texto tornou-se o objeto de estudo por excelência. Não apenas o texto de forma isolada, nessas novas formas de ser percebido, mas também elementos como autor e leitor se tornaram, de maneira igualitária e complementar, extremamente importantes para que a leitura aconteça em sua completude.

Essas modificações no foco teórico, por um lado, expressam e reforçam o caráter dinâmico que tem a linguagem, já que em cada momento tanto histórico quanto social, essa mesma linguagem é compreendida e utilizada pelos indivíduos de maneiras diferenciadas e com múltiplas finalidades, com o objetivo de atender as necessidades de cada momento.

Sobre as diversas concepções de leitura, Koch (2006a, p. 9-12), dentre outros estudiosos, destaca três formas diferentes de como a leitura pode se concretizar. A autora enfatiza que para cada uma das concepções de leitura, existe uma visão de língua. Dessa forma, as seguintes concepções:

Na primeira concepção de leitura, *o foco está no autor*. Aqui, a língua é vista como forma de representação do pensamento. Arelada a esta concepção, temos um conceito de autor,

apresentando-se como independente, agindo com vontade própria, responsável por suas próprias ações e dizeres. O leitor busca decifrar todas as representações mentais desse autor, da forma como elas foram elaboradas. Dessa maneira, ler seria apenas apreender as intenções desse autor, não cabendo aqui as experiências, tampouco o conhecimento trazido pelo leitor.

Na segunda, *o foco na concepção de leitura está no texto*. A língua, nessa concepção, é vista pela sua estrutura, como um código, servindo apenas como instrumento para que haja a comunicação. Nesse caso, o texto torna-se um produto de codificação, proveniente de um sujeito emissor. A leitura se dá pela decodificação do texto, pois o foco encontra-se restritamente nele. Aqui se faz necessário que o leitor trabalhe o reconhecimento do sentido de cada palavra, bem como o reconhecimento das partes estruturais desse texto. Uma vez que nessa concepção o autor não é mais o elemento central, a leitura passa a eleger o texto como seu horizonte e limite. Ler, de acordo com essa visão, não é mais procurar saber o que disse ou o que pretendeu dizer o autor, porém, busca revelar o que já está no texto. De outra forma, o texto é o que interessa, através de suas linhas e entrelinhas, em um processo de decifração, de decodificação daquilo que o texto expressa.

Na terceira concepção, *o foco reside na interação entre o autor, o texto e o leitor*. O aspecto ideológico e interacionista da língua é o que diferencia essa concepção das demais já apontadas. O sujeito passa a exercer uma postura ativa, uma vez que são construtores sociais, que em um processo dialógico, também se tornam construídos.

Tais concepções de leitura também são corroboradas por Rojo (2009, p.75-79), autora que enfatiza dois processos por meio dos quais a leitura percorre um caminho: o primeiro é a partir da decodificação, que era visto na segunda metade do século XX tão somente como “um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para acessar o significado do texto”. Por meio dessa visão, o aprendizado da leitura tinha relação direta com o processo de alfabetização.

O segundo avanço no processo da leitura, enfatizado por Rojo (2009), ocorre quando, nas pesquisas e nos estudos relativos ao ato da leitura, durante um período de cinquenta anos, outras capacidades foram apontadas como responsáveis pela realização de uma leitura mais completa, em comparação com aquela que não ultrapassava a imanência textual. Tais capacidades são relacionadas pela autora como as seguintes: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas e capacidades de interação social. Segundo a pesquisadora:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas

sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p.77).

O Quadro 1, a seguir, demonstra de maneira mais direta as visões abordadas por Rojo (2009), a qual denomina de “capacidades” essas duas maneiras de como a leitura se realiza.

Quadro 1 – Diferenças entre capacidades de decodificação e de compreensão

CAPACIDADES DE DECODIFICAÇÃO	CAPACIDADES DE COMPREENSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensão das diferenças entre a escrita e outras formas gráficas; ➤ Domínio das convenções gráficas; ➤ Conhecimento do alfabeto; ➤ Compreensão da natureza alfabética em nosso sistema escrito; ➤ Domínio das relações entre grafemas e fonemas; ➤ Decodificação de palavras e textos escritos; ➤ Leitura global das palavras; ➤ Ampliação da sacada do olhar para pedaços maiores de texto, praticando a fluência e rapidez de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ativação de conhecimento de mundo, tanto do leitor, quanto do exigido pelo autor; ➤ Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades textuais; ➤ Checagem de hipóteses; ➤ Localização e/ou retomada (cópia) de informações; ➤ Comparação de informações (do presente texto ou de outros); ➤ Generalização (enumerações, repetições, exemplos, etc.); ➤ Produção de inferências locais (a partir de informações do cotexto); ➤ Produção de inferências globais, já que nem tudo está colocado no texto, ou dito nele.

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em distintas características explanadas por Rojo (2009).

Por meio de uma visão mais recente, ligada à chamada *virada pragmática*, movimento teórico que foi consolidado na década de 1970 e que entre outras coisas, defendeu a necessidade de se trabalhar o ensino de línguas voltado para o uso da língua e não para a apresentação mecânica de estruturas gramaticais e de sua nomenclatura, como esclarece Oliveira (2010, p. 17). Sendo assim, a leitura passou a ser encarada como um ato de se colocar ante um texto, mais precisamente, levando em consideração fatos antecedentes a ele, inerentes a ele e posteriores a esse mesmo texto. Essa já se encontra como sendo uma terceira postura diante do texto.

Para tanto, outros procedimentos são requeridos, como contextualização de produção de texto, identificação do propósito da leitura, percepção das relações intertextuais e interdiscursivas, apreciação tanto de ordem política quanto de ordem estética e afetiva, que igualmente podem ser observadas no discurso (texto), além de outros procedimentos.

Após a ênfase dada às propriedades textuais elencadas acima, podemos comprovar mais uma vez que o texto acontece mediante a junção – mais que isto, mediante até um entrelaçamento – que se faz não apenas dos elementos que compõem o material linguístico, mas também do uso das faculdades e operações cognitivas, e, igualmente, dos diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual.

De posse desses elementos, e trabalhando com eles em nossas aulas de leitura, seremos mais eficazes no que se refere ao objetivo de tornar nossos alunos mais competentes em relação à prática leitora, fugindo do modo tradicionalista de enxergar no texto apenas os aparados gramaticais, como enfatizado por Antunes (2010, p. 37):

Possivelmente, uma das maiores limitações que tem acontecido em nossas aulas de línguas tem sido a pressuposição ingênua de que um texto resulta apenas de um conjunto de elementos linguísticos. Ou seja, nessa suposição reduzida, as palavras bastam; a gramática basta. Por isso, ficamos tateando por sobre elas, como se todo o sentido expresso estivesse na cadeia dessas palavras e na sua gramática de composição.

Sendo assim, observamos que quando trabalhamos o texto nas aulas de Língua Portuguesa e limitamos o foco da leitura apenas aos aspectos gramaticais, sobretudo àqueles relacionados à norma-padrão, isso faz com que deixemos de fora outros componentes textuais também essenciais para a comunicação relevante e adequada em nossa sociedade. Uma vez ocorrendo a exclusão desses outros elementos importantes, haverá consequências totalmente contrárias à proposta do trabalho com a leitura, tendo como objetivo a formação do sujeito/leitor proficiente, ou seja, a compreensão por parte do leitor sobre o que foi encontrado no texto.

Além disso, a leitura está entre as ferramentas mais importantes utilizadas para que se oportunizem modificações necessárias e qualitativas na história e no pensamento. Uma vez que nosso olhar se restringe à leitura e, conseqüentemente, à compreensão textual, sabemos que esses são processos que precisam ser ensinados e desenvolvidos ao longo da escolaridade.

No entanto, verificamos que, através de resultados a cada ano divulgados pelo MEC, em se tratando da compreensão textual, existem sérios problemas para concretizar essas aprendizagens. O analfabetismo funcional ainda está presente em nossa realidade, ou seja, nos níveis mais avançados significa que o sujeito, embora sendo capaz de decodificar textos, não alcança sua compreensão, extraindo dele o sentido (ou sentidos). Como enfatiza Marcuschi (2008, p. 230), ao abordar a dificuldade de compreensão textual, refletida nos resultados de exames nacionais:

Prova da não naturalidade da boa compreensão é o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA). Nesse exame [...] o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escalada de 1 a 8. Isso quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões. Embora o teste PISA seja controverso, tanto na elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante.

O estudioso destaca também que, no Brasil, essa defasagem igualmente foi registrada, mesmo sendo em menor grau de gravidade, na avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(SAEB), tendo como objetivo de análise os alunos do ensino básico, cujo êxito obtido (de acordo com dados de 2001) aponta um nível de apenas 50%-60% das situações.

Avaliações à parte, sabemos o quanto é necessário compreender e também nos fazer compreendidos em todas as nossas atividades sociais, quer em diálogos com os nossos semelhantes, quer por meio da leitura dos textos escritos. Quanto a isso, lembramos que o texto, além de circular nas salas de aula, também ocorre em um número considerável de espaços e mediante as também infinitas necessidades que temos de nos manter nesse processo de interação.

Assim sendo, todo texto é uma forma de expressão de uma atividade humana e está além dos seus sentidos linguísticos, pois se reveste de uma importância sociocomunicativa. Tal importância se concretiza mediante a relação entre o sujeito e o texto, em que também são colocadas em ação várias estratégias sociognitivas, mediante o processamento textual, e que nos auxiliam na compreensão do texto.

Martins (1994, p. 32), referindo-se ao processo de leitura como interação entre texto e leitor e ao espaço em que a leitura pode vir a ampliar-se, acrescenta que:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter a influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens.

Neste sentido, o leitor compreenderá o que está escrito, basicamente, mediante uma postura ativa nesse processo em relação ao que ele está lendo, isso porque, na leitura, o sujeito não pode agir apenas para decodificar o que está escrito, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é bem mais do que simplesmente decodificar. Ler é atribuir sentidos, que são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor.

Verificamos aqui que “o sentido é um efeito do funcionamento da língua, não uma simples propriedade imanente ao item lexical como tal”, como nos apresenta Marcuschi (2008, p. 235). Além disso, a compreensão de um texto, como um todo coerente, acontece a partir do momento em que o leitor se sente capaz de refletir sobre esse mesmo texto e colocar-se criticamente em relação a ele, usando-o em sua vida.

De acordo com Koch (2006, p. 45), corroborado por Magalhães (2016, p. 21) e Oliveira (2010, p. 60), o processamento textual se dá quando recorremos a quatro importantes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento

interacional e o conhecimento textual. Vejamos como cada um destes tipos de conhecimento acontece:

O conhecimento linguístico ocorre mediante o domínio do código da língua, uma vez que este faz com que haja a decodificação do texto – usando os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos – e proporciona ao sujeito fazer associações gramático-estruturais das partes que o constituem. Nesse tipo de conhecimento, o leitor/ouvinte faz uso do que sabe “consciente ou inconscientemente” sobre como a língua funciona para interpretar o texto, o que é de relevância para a atribuição dos seus sentidos.

O conhecimento enciclopédico, também classificado como *conhecimento de mundo*, diz respeito aos conhecimentos gerais e específicos (técnicos, sociais, históricos, culturais) que adquirimos tanto de maneira formal quanto informal, no decorrer da vida, e que são armazenados na memória, entre eles, acontecimentos pessoais e eventos situados no tempo e no espaço. Em momentos oportunos, tais informações, que compõem o nosso repertório de mental, tornam-se essenciais para a compreensão da mensagem.

O conhecimento interacional refere-se ao fato de que, mediante nossa interação por meio da linguagem, necessitamos mobilizar e ativar saberes relativos às diversas formas de interação. A partir do uso desse conhecimento, sabemos quando iniciar e/ou finalizar certas atitudes comunicativas, reconhecemos os objetivos do produtor do texto, identificamos a variante linguística necessária à situação, entre outras ações.

O conhecimento textual diz respeito aos tipos e gêneros textuais, uma vez que estes ocorrem de acordo com as necessidades enunciativas, ou seja, mediante a situação comunicativa, e aqueles por se organizarem e se estruturarem de diversas formas para realizar os atos de comunicação.

Além dos tipos de conhecimento citados acima, Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 43) apontam outros dois, os quais, igualmente, contribuem para a construção dos sentidos no texto e que também são acionados pelo leitor sempre que há necessidade diante de uma situação de interação. São eles:

O conhecimento intertextual, que contribui para que o leitor possa identificar referências a outros textos. Tais referências podem ser explícitas ou implícitas, ressaltando-se também que, muito embora a identificação do texto-fonte da intertextualidade não seja constatada, isso não impede a compreensão. Porém, pode haver o impedimento da percepção de outros traços peculiares de um texto que remete a outro.

O conhecimento contextual: refere-se à ligação entre o texto a ser lido e o contexto de leitura e de produção. Ou seja, de modo geral, a contextualização requer a percepção de

intencionalidades interacionais: quem fala, de onde fala, em que condições e com que propósito, etc.

Observando o uso que se faz da linguagem e seu objetivo intrínseco de, através do texto, expressar sentido, Gouvêa et al. (2017, p. 51) esclarece que o objetivo dessa ocorrência da linguagem

[...] não deve ser buscada apenas na sua configuração verbal, mas no jogo que um determinado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com a situação comunicativa em que se encontram. Assim, na tentativa de construir o sentido de um texto, o leitor procederá a inferências, reconhecimentos, hipóteses, ancorados a seus saberes de mundo.

Com isto, podemos perceber que a compreensão que se pode fazer do texto tem como ponto de partida a linguagem verbal. A partir desta, outros elementos tornam-se também imprescindíveis para que o sentido (ou os sentidos) sejam construídos. Deste jogo, participam também o próprio leitor, a situação de produção e a situação de recepção, isto é, nenhuma destas partes envolvidas podem ser desconsideradas para que a leitura seja bem elaborada, atingindo seu objetivo.

Marcuschi (2008, p. 229) alerta-nos para o fato de que a leitura e a compreensão não se dão como uma atividade individual, mas como um trabalho social. Segundo o linguista, para que se possa compreender um texto é importante sabermos que isto não se faz mediante uma “herança genética”, tampouco se concretiza por meio de uma ação individual, separada da sociedade, e nem se restringe a uma ação linguística ou cognitiva.

Uma vez que a língua é uma prática interativa, uma forma de ação pela qual podemos agir fazendo coisas e não apenas um instrumento, o processo de compreensão textual acontece por meio de uma construção coletiva. Considerando a compreensão como um processo, podemos perceber também que ela não se dá estaticamente, ou mediante uma atividade de precisão, rigidamente limitada. Por outro lado, ela também não acontece de forma não aberta, livre, fruto até mesmo de uma adivinhação. Alguma criatividade é necessária nesse processo, mas igualmente se trata de uma prática de seleção, de reordenação, de reconstrução do sentido veiculado no texto.

Tratando a compreensão textual como um processo – já que não consiste em “atividade de cálculo”, não havendo nela “regras precisas ou exatas” – e colocando tal concepção como uma das ideias centrais nesse contexto teórico, Marcuschi (2008, p. 256) identifica pelos menos quatro aspectos em relação à forma como esse processo é operacionalizado, conforme pode ser visto no Quadro 2:

Quadro 2 – Aspectos de operacionalização da compreensão textual

ASPECTOS	CONCEITUAÇÃO
Estratégico	Entende-se que a compreensão não se dá como uma atividade regrada formal ou logicamente, promovendo resultados automáticos. Tal processo faz entender que as atividades se voltam para uma “ação comunicativa otimizada”, escolhendo-se as mais produtivas.
Flexível	Percebe-se que não existe apenas uma orientação, sendo que a compreensão pode acontecer tanto num movimento global (<i>top-down</i> , também conhecida como descendente, na qual o sentido depende do leitor, e o texto apenas confirma) como local (<i>bottom-up</i> , ou ascendente, em que o sentido depende do texto, em que os dados contidos seriam o ponto de partida para a compreensão).
Interativo	Dado que a construção textual aqui (textos orais e escritos) acontece na relação face a face, entende-se o fato de que a compreensão é colaborativa, negociada dos dois lados em que atuam os participantes, ou seja, a construção não se dá unilateralmente.
Inferencial	Essa noção de compreensão refere-se ao “modo de produção de sentido”, que não acontece por meio da extração de informações codificadas, mas ocorre através de conhecimentos vários, de diversas procedências.

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em Marcuschi (2008).

Através destes quatro aspectos elencados pelo autor e que mostram como se dá a compreensão textual, percebemos que mesmo tendo características distintas estes processos acontecem concomitantemente no ato da leitura. E todos eles têm em comum a dinamicidade de um processo, isto é, não ocorre de forma estante, regrada, mas flexível. Além disso, faz-se necessária a participação de todos os lados presentes neste ato, considerando também que nem todas as informações buscadas estão exatamente na superfície textual.

Diante do exposto, podemos considerar que leitura e compreensão de texto não são atividades em que tudo é válido, ou seja, um mesmo texto permite leituras diversas, mesmo não sendo infinitas. Não se pode afirmar exatamente quantas leituras e compreensões podem ser extraídas de um texto, contudo, podemos saber quais delas não podem ser aplicadas. Sobre essa apreensão de sentidos, presente no jogo entre texto e leitor, Coracini (2010, p.15) enfatiza que

[...] se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número, de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Sendo assim, cabe ao leitor, não ao texto, a função de criar e recriar o sentido (ou os sentidos) de um texto, mesmo sabendo que, para que essa compreensão aconteça satisfatoriamente, regras e princípios precisam ser cumpridos. A tarefa de leitura exige de quem a pratica a mobilização de habilidades das mais simples às mais complexas, que vão desde a decodificação até a produção de inferências e a correlação intra e extratextuais.

O principal objetivo em nossas aulas de Língua Portuguesa, através das atividades que envolvem leitura, é tornar nossos alunos leitores competentes, fazendo com que eles coloquem em prática as habilidades necessárias para isso. De fato, quanto maior for a competência leitora de uma pessoa e quanto maior o domínio sobre as habilidades no exercício da leitura, mais experiente será o leitor.

2.3 A LEITURA, COMPETÊNCIA LEITORA E SUAS HABILIDADES

A leitura, enquanto atividade complexa, exige dos leitores proficiência para aplicarem procedimentos adequados em cada momento de sua execução, conforme os interesses que os motivam. Segundo Leffa (1996), a leitura pode ser definida de acordo com três aspectos diferentes: ler pode ser “abstrair”, retirar o significado de um texto; mas também, segundo o autor, há quem compreenda a leitura como processo de “atribuir” significado a um texto, e ainda há outros que defendem o exercício da leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o significado é “construído”, justamente nesse processo.

Para contribuímos com a melhoria da proficiência leitora, precisamos entender dois conceitos imprescindíveis: competência e habilidade. A competência, segundo Perrenoud (1999), é entendida como um conjunto de habilidades desenvolvidas em harmonia e que caracterizam uma função específica. Essa noção considera o desempenho de uma função (por exemplo, o desempenho de um professor), uma vez que ela só pode ser cumprida de forma situada. Porém, para exercer essa função, alguém terá que mobilizar conhecimentos variados, nos quais se incluem os diversos saberes.

Dessa forma, temos a noção do termo ‘habilidade’ como “saber fazer” algo específico. Isso pode se dar de maneira física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Podemos citar como exemplo de habilidades: analisar, verificar, correlacionar, citar, identificar, jogar, exemplificar etc. Essas são operações mentais que podemos encontrar até mesmo nas matrizes de referência da educação, isto é, “fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, em suma, complexas operações mentais cujas orquestração só pode construir-se ao vivo, em função de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (PERRENOUD, 1999, p.9). As habilidades são aprendidas, adquiridas. Uma vez mobilizadas para o desempenho de alguma função, tornam-se competência.

Partindo dessa constatação, percebemos que isso acontece com o leitor no momento da leitura. Ele precisa realizar diversas operações mentais como: estabelecer relações entre as estruturas do texto, construir inferências, identificar informações, diferenciar fato de opinião,

entre outras. E são exatamente essas algumas das habilidades requeridas nas avaliações que visam medir o grau de proficiência leitora de nossos alunos.

Carvalho (2018, p. 22), em relação à competência e às habilidades nas avaliações de leitura, ressalta que “a competência deve ser ‘construída’ por meio da aprendizagem, isto é, por meio da aquisição, consolidação e do desenvolvimento das habilidades”. O domínio dessas habilidades de leitura, extremamente necessárias para a construção da competência leitora, provoca justamente a interação entre o leitor e o texto.

2.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar avançaram de forma significativa nos últimos anos. A partir do fim do século XX e início do século XXI, a avaliação ganhou bastante notoriedade em todo tipo de instituição: de empresas privadas ao poder público, incluindo também as escolas.

Sobre essas diversas modalidades de avaliação, Carvalho (2018, p. 48) esclarece:

A avaliação, no âmbito educacional, compreende desde espaços micro-organizados, como a sala de aula, cujo universo de observação se limita aos alunos de uma classe e aos objetivos normalmente ligados à mediação da aprendizagem desses alunos, de acordo com parâmetros definidos pelo professor e/ou pela escola, e vai até a macrouniversos, tais como as avaliações sistêmicas de larga escala, aplicadas a um contingente bastante grande de estudantes, normalmente na esfera do município, do estado ou do país. esta última abordagem tem em vista o controle do poder público sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas e visa alcançar certas metas educacionais.

Dessa maneira, concepções como avaliação diagnóstica, avaliação como processo, avaliação emancipatória, seguida da revisão de critérios e instrumentos avaliativos, para além da prova, começaram a ganhar mais espaço nas discussões entre professores, gestores educacionais e escolares, pais e estudantes. Tudo isso a partir da análise de avaliação da língua portuguesa (compreensão de textos) que se propõem a medir o grau de desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura por alunos, dentre eles os do ensino fundamental.

A avaliação em larga escala, também conhecida como avaliação externa, tornou-se um desses instrumentos de avaliação. Ela está em uso desde a década de 90 na rede de ensino de modo geral, e deveria ser um auxílio enquanto ferramenta para que o direito de aprender esteja garantido para todos os estudantes. São chamadas de avaliação externa, uma vez que são definidas, organizadas e conduzidas por profissionais que não se encontram dentro da escola, ao contrário das avaliações internas, que são conduzidas por professores.

As primeiras experiências com as avaliações em larga escala, até mesmo fora do Brasil, se justificaram diante da necessidade de haver um monitoramento no tocante ao funcionamento das redes de ensino e também em relação ao fornecimento de subsídios para seus gestores, contribuindo para a elaboração de políticas educacionais com dados mais definidos em termos de resultados, algo que, conseqüentemente, viria a decorrer das aprendizagens dos alunos.

Um dos aspectos negativos que vale salientar em relação a essas avaliações é a hipótese de que em algumas escolas há uma tendência a ensinar, de forma concentrada, o que constitui o objeto de avaliação, focando o ensino de Língua Portuguesa na leitura e resolução de problemas no formato de prova, com itens de múltipla escolha, reduzindo o teor curricular e didático da proposta.

Nesse sentido, o primeiro passo dado pelo governo federal brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. O objetivo foi o início de uma mobilização com o intuito de impulsionar a sociedade para que se pudesse superar a extrema desigualdade de oportunidades em ocorrência no Brasil. De acordo com o documento base do PDE (BRASIL, 2008, p. 4):

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e o desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

Diante de tal proposta para o ensino nas escolas do Brasil, por meio da iniciativa do Ministério da Educação (MEC), no começo dos anos 1990 foram criados vários programas de avaliação sistêmica – tanto em nível estadual e nacional quanto internacional – para aferir competências e oferecer aos professores os resultados da proficiência de seus alunos.

Assim sendo, como parte que integra a estrutura organizacional do INEP, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) tem sob sua responsabilidade as seguintes avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas pelo INEP/MEC, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Internacionalmente, temos o Programa Nacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outros.

As avaliações da educação básica estão sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse instituto é uma autarquia federal vinculada ao MEC, cuja missão é a promoção de estudos, pesquisas e avaliações sobre

o sistema educacional brasileiro, tendo como objetivo o subsídio da formulação de implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como a produção de informações claras e confiáveis aos gestores pesquisadores, educadores e público em geral.

Das avaliações anteriormente mencionadas e que têm em seus objetivos avaliar os alunos quanto à proficiência leitora, a que serve de base para este trabalho é a Prova Brasil, por se tratar de uma pesquisa cujo foco são os alunos do 9º ano (ensino fundamental), anos finais. Utilizamos algumas questões das provas elaboradas e já aplicadas em anos anteriores como modelos, em consonância com as habilidades requeridas na Matriz Referencial do SAEB (INEP, 2015).

Sobre a Prova Brasil, o MEC (BRASIL, 2008, p. 4,5) esclarece:

Em relação à avaliação da educação básica brasileira, evidenciou-se a necessidade de se apreender e analisar toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras. Em razão disso foi criada a avaliação denominada Prova Brasil que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município. Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada.

Por se tratar de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para que ela seja efetivada, procurou-se partir de uma matriz de referência. Com isso, assegura-se sua legitimidade, pois se trata de um referencial curricular que cuidará de cada disciplina e anos avaliados, procurando constatar a realidade das competências e habilidades dos alunos e em que essas precisam ser melhoradas, se necessário.

A matriz de referência de habilidades de leitura é um conjunto de tópicos que descrevem as capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de diversos gêneros textuais, organizando-se de acordo com os níveis de ensino, nos quais a avaliação externa sistêmica é aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre tais habilidades.

Especificamente em Língua Portuguesa, na matriz referencial, são avaliadas habilidades e competências, definidas e classificadas em unidades denominadas de descritores, indicado pela letra D e um número. Estes são agrupados em tópicos que compõem a matriz de referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil têm sua estrutura agrupadas em duas dimensões. Na primeira, cujo foco está no “objeto do conhecimento”, existem 6 (seis) tópicos, que mantêm relação com as “habilidades” desenvolvidas pelos estudantes, chamados de “eixos”, e cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo do ato de ler. Alguns estão voltados

mais para o material textual, outros para as estratégias e procedimentos de leitura, outros para aspectos da coerência, e há ainda agrupamento relativo à interação do texto nas várias situações sociocomunicativas e interacionais.

Na segunda dimensão da matriz, o foco já é direcionado para as “competências” desenvolvidas pelos estudantes. Por meio dessa perspectiva, descritores específicos foram criados para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferenciando-se de acordo com as séries/anos avaliados.

As habilidades da matriz estão agrupadas em eixos detalhados nas seguintes seções:

- (1) procedimentos de leitura;
- (2) suporte e gênero de compreensão leitora;
- (3) coerência e coesão textuais;
- (4) recursos de efeitos de sentido;
- (5) relações entre textos;
- (6) variação linguística.

O Quadro 3, apresentado a seguir, traz as habilidades a serem desenvolvidas, segundo a Matriz de Referência Nacional do SAEB – Língua Portuguesa, para cada um dos tópicos referentes ao 9º ano do ensino fundamental:

Quadro 3 – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil

Matriz de referência do SAEB/Prova Brasil
Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Matriz de Referência Nacional do SAEB – Língua Portuguesa (BRASIL, 2008).

A Matriz de Referência Nacional do SAEB, apresentada no Quadro 03, contém todas as competências e habilidades avaliadas pela Prova Brasil de Língua Portuguesa para o 9º ano e apresenta-se dividida em 21 (vinte e um) descritores, agrupados em 05 (cinco) blocos, chamados de ‘Tópicos’. Este é o modelo de matriz, base para a prova que avalia apenas as habilidades de leitura e estes descritores apresentam-se divididos em 05 (cinco) blocos de conteúdo

Reforçamos que a matriz de referência não deve ser tratada como um instrumento único, capaz de orientar o trabalho do professor em sala de aula. Tampouco deve ser vista como uma lista de conteúdos a serem ministrados para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Sua função está principalmente na possibilidade de apoiar o direcionamento do professor em relação ao planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A partir da criação da Matriz de Referência Nacional do SAEB, alguns estados (como, por exemplo, a Paraíba) e municípios desenvolveram sua própria matriz. A rede municipal não tem sua própria matriz e, sendo assim, segue a matriz estadual, a Matriz do Avaliando IDEPB. De modo geral, as habilidades referenciadas são as mesmas, mudando alguns aspectos da redação e, às vezes, no número do código.

O Quadro 04, a seguir, trata da Matriz do Avaliando IDEPB para o 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 4 – Matriz de Referência Avaliando IDEPB – 9º ano ensino fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA AVALIANDO IDEPB 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D06	Localizar informação explícita em um texto.

D07	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III – RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV – COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: Soma: Pacto pela Aprendizagem da Paraíba – 2017 (PARAÍBA, 2017).

Ao compararmos a Matriz de referência do SAEB/Prova Brasil (Quadro 03) e a Matriz de referência do SOMA/Paraíba (Quadro 04), percebemos que ambas as matrizes trazem praticamente os mesmos eixos. Estes aparecem igualmente nas duas matrizes, tanto em relação aos temas cobrados em cada tópico, quanto em relação à ordem e a quantidade dos mesmos. Já em relação aos descritores e seus objetivos, destacamos algumas diferenças entre a maneira como alguns são colocados nas duas matrizes:

a) As habilidades trabalhadas em cada grupo de tópicos não aparecem da mesma forma nas duas matrizes, isto é, enquanto na matriz do SAEB temos 05 (cinco) descritores (D1, D3, D4, D6, D11), na matriz do SOMA/PB temos 06 (seis) descritores (D06, D07, D08, D09, D10, D11), presentes no Tópico I;

b) Alguns descritores, mesmo aparecendo com o código igual nas duas matrizes, a exemplo do D12, na matriz do SAEB este descritor aparece com o objetivo de “Identificar a

finalidade de textos de diferentes gêneros”, já na matriz do SOMA/PB, o mesmo descritor tem o objetivo de “Identificar o gênero do texto”.

c) Alguns descritores, mesmo aparecendo com a numeração diferente, podem ser comparados quanto aos seus objetivos, onde uma palavra ou outra são diferentes, como podemos observar no D19 do SAEB, cujo objetivo é Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos *ortográficos* e/ou morfosintáticos”, já o D24 presente na matriz do SOMA/PB coloca como objetivo “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos *estilísticos* e morfosintáticos” (grifo nosso).

d) Uma outra diferença é que os descritores D21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema) e o D08 (Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la), respectivamente, integrantes da matriz do SAEB, não aparecem na Matriz do SOMA/PB.

Na época em que o MEC começou a realizar avaliações em larga escala, alguns estados também criaram as suas avaliações, tendo como base as avaliações nacionais. O Governo do Estado da Paraíba lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), o qual, de acordo com o seu documento de referência (PARAÍBA, 2016, p. 25):

O Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) é um indicador que reúne dois elementos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e o desempenho nas avaliações em larga escala. O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação, obtidos através do Censo Escolar, e nos dados de desempenho, obtidos através dos testes padronizados do Avaliando IDEPB. Dessa forma, o IDEPB apresenta resultados sintéticos, permitindo traçar metas de qualidade para os sistemas educacionais, específicos para cada escola.

Esse sistema de avaliação foi criado no estado da Paraíba com o intuito de, a partir dos instrumentos de avaliação, produzir diagnósticos sobre a rede estadual de ensino, permitindo a identificação de problemas e virtudes, de maneira a subsidiar ações e políticas públicas que enfrentem os primeiros e potencializem as últimas (PARAÍBA, 2017).

Uma outra forma de avaliar o ensino-aprendizagem dos estudantes, criada pelo Governo paraibano e vigorando desde setembro de 2017, é a Avaliação Somativa do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA). Por meio desse programa, estudantes das redes estadual e municipal (alunos do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio), terão seus desempenhos avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O programa objetiva garantir que todos os estudantes alcancem o nível de alfabetização na idade certa, até o término do 3º ano do ensino fundamental, corrigindo o déficit de aprendizagem com o qual chegam ao 9º ano, visando também à qualidade e à equidade educacional do estado. Fazem parte desse programa as escolas (estaduais e municipais) dos 219

municípios da Paraíba, numa parceria firmada entre o Governo da Paraíba, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz e Fora (CAEd/UFJF) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Após levantamento dos programas que trabalham com os instrumentos de leituras em larga escala, ratificamos que eles são de suma importância para que sejam melhoradas as habilidades de nossos estudantes. Enfatizamos que, especificamente para nosso trabalho, restringimos nosso olhar apenas à Prova Brasil. Isso se justifica por ser este o instrumento base, em que se contemplam também a formação e a melhoria dos alunos inseridos no 9º ano, turma objetivo do nosso Plano de Ação.

Sabemos que Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados, referentes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), com informação sobre rendimento escolar e aprovação.

Uma vez que esses foram os exames cujos resultados nortearam nossa pesquisa, apresentamos a seguir alguns dados fornecidos pela plataforma do INEP e que corroboram a necessidade de melhorar o rendimento desses alunos. Enfatizamos que focaremos nossa atenção nos 03 (três) últimos anos demonstrados nas tabelas¹ seguintes, isto é, 2013, 2015 e 2017, para acompanharmos o avanço ou retrocesso no desempenho dos alunos:

Tabela 1 – Taxa de aprovação e níveis de proficiência em Língua Portuguesa/Ano 2017

Anos finais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação				
	6º	7º	8º	9º	P
2005	55,8	69,9	74,3	78,8	0,69
2007	47,6	66,3	75,4	93,2	0,67
2009	39,1	52,4	79,1	83,0	0,58
2011	59,1	94,2	92,6	81,5	0,79
2013	73,9	92,7	87,2	86,1	0,84
2015	81,8	90,9	91,2	96,7	0,90
2017	73,2	74,1	74,4	100,0	0,79

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25087614>. Acesso em: jun. 2018.

¹ Todos os dados apresentados nas Tabelas 01, 02 e 03 são referentes à escola onde desenvolvemos a presente pesquisa-ação, tendo sido acessados pela plataforma do INEP.

Como podemos observar, a última coluna da Tabela 1, que se refere ao “indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos nessa etapa de ensino”, demonstra que os alunos do 9º ano em 2017 tiveram um declínio considerável, quando comparado com os anos anteriores (2013 e 2015), havendo o mesmo índice expresso em 2011.

Os dados a seguir, na Tabela 2, apontam para o resultado da proficiência leitora na escola em que a presente pesquisa foi realizada. Os resultado também corroboram a necessidade de um trabalho direcionado à melhoria das habilidades em leitura e compreensão.

Tabela 2 – Média de proficiência em Língua Portuguesa

Saeb		
Língua Portuguesa		N
Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
168,7	2,3	2,79
203,6	3,5	3,73
212,1	3,7	3,91
230,3	4,3	4,45
231,3	4,4	4,57
241,0	4,7	4,68
230,3	4,3	4,45

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25087614>. Acesso em: jun. 2018.

A Tabela 2 reitera alguns resultados sobre a escola, onde esta pesquisa foi realizada. A média de proficiência em Língua Portuguesa registrada, de acordo com o padrão para um indicador entre 0 e 10, obtida mediante edição do exame realizado no final da etapa do ensino (9º ano). Os três últimos dados desta tabela referem-se aos três últimos anos em que a proficiência leitora foi avaliada. Assim temos: em 2013 a proficiência foi de **231,3** (classificada como “média”); em 2015, houve um aumento na proficiência quantificada em **241,0**; já em 2017, a proficiência quantificada foi de **230,3**, ficando abaixo da média do ano de 2013.

Uma vez que a turma foi avaliada como tendo “Proficiência média”, verificamos que, de acordo com a “Escala de Proficiência de Língua Portuguesa” (INEP, 2015), esses alunos se encontram no Nível 2, o qual se refere ao desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250.

A escala de proficiência esclarece ainda que, dentro desse nível, encontram-se os alunos que “provavelmente” são capazes de:

- Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas.
- Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais.
- Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances.
- Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
- Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.
- Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

A seguir, apresentamos a Tabela 3, na qual podemos observar outra demonstração de que, em se tratando do nível de proficiência leitora, o resultado da avaliação aplicada em 2017 (Prova Brasil) corrobora a necessidade de um projeto interventivo para tentar sanar essa situação.

Tabela 3 – Meta proposta pelo MEC e valor atingido no IDEB

Ano	Ideb	
	Meta	Valor
2005		1,9
2007	1,9	2,5
2009	2,1	2,3
2011	2,3	3,5
2013	2,7	3,9
2015	3,0	4,2
2017	3,3	3,5

■ Acima ou igual à meta
■ Abaixo da meta

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25087614>. Acesso em: jun. 2018

Na Tabela 03, em função dos números referentes ao resultado do IDEB, algumas observações se fazem pertinentes quanto a duas ocorrências. A primeira é em relação à “meta”, sendo possível notar que no ano de 2017 ela era de 3,3, conforme proposta pelo INEP, e conseguiu ser ultrapassada, atingindo 3,5. Porém, em relação ao “valor” obtido, ao compararmos novamente com os anos de 2013 (valor de 3,9) e 2015 (valor de 4,2), constatamos

haver um declínio que também aparece registrado no ano seguinte, pois 2017 reflete o valor de 3,5.

Portanto, todos os dados trazidos até aqui apresentam-se como uma outra forma de constarmos a necessidade de um trabalho a ser feito com nossos alunos sobre a proficiência leitora.

A seguir, no próximo capítulo, especificaremos a trajetória metodológica executada em nosso trabalho.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, trataremos dos percursos metodológicos adotados em nosso trabalho, com o propósito de atingirmos o objetivo geral, que é possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura. Como ponto inicial, justificamos nossa escolha pela pesquisa-ação e, em um segundo momento, mencionamos as caracterizações do *locus* e dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, descrevemos a Proposta de Intervenção Pedagógica.

A necessidade de trabalhar com os alunos o gosto pela leitura e que esta acontecesse de maneira produtiva foi o que se tornou recorrente em algumas observações feitas no decorrer do ano letivo de 2018. De forma mais específica, logo no início do ano letivo, quando em algumas aulas em que trabalhamos com textos, observamos por parte da maioria dos estudantes, respostas que não satisfaziam aos objetivos das questões propostas. Quaisquer que fossem as perguntas feitas sobre o texto, principalmente as que requeriam a opinião deles ou a aquisição de ideias implícitas, eles respondiam com partes retiradas do texto, usando as mesmas palavras ou parafraseando.

Desta forma, percebemos que, para estes alunos, todas as informações deveriam estar na superfície textual, ou seja, tinham dificuldade de enxergar mensagens além das que estavam escritas. Sabemos que esta habilidade, no que tange a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil, que é “Localizar informações explícitas em um texto”, está presente como apenas um dos descritores do Tópico I (D1), em se tratando dos Procedimentos de Leitura, tendo em vista que requer uma habilidade simples, em comparação com outros descritores que requerem mais proficiência do leitor, como por exemplo identificar a tese de um texto, o efeito de sentido causado por uma palavra ou expressão, fazer a distinção entre fato e opinião.

Destacamos que a rede municipal, desde 2012 faz parte da implementação do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba, conhecido como IDEPB. Este ano, este programa foi modificado e foi criado o programa SOMA (Pacto pela Aprendizagem na Paraíba). Esclarecemos também que, mesmo tendo este recente programa uma Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental, por trazer pequenas modificações, optamos por formular nossa Sondagem Inicial e demais etapas do projeto a partir da Matriz do SAEB, uma vez que todas as demais têm a mesma como referência.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela pesquisa-ação, já que ela consiste, segundo Tripp (2005, p. 447), “[...] em uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Avaliamos como adequada a preferência pela pesquisa-ação, tendo em vista que, enquanto professor/pesquisador, o nosso olhar deve estar voltado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Em consonância com Tripp (2005, p.445-446):

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

Diante do exposto, uma vez atuando como docente, temos a chance de, na prática contínua em sala de aula, partir para uma ação interventiva, em conformidade com o andamento da pesquisa. Observamos dessa forma que a pesquisa-ação, ainda de acordo com Tripp (2005), é acima de tudo uma estratégia para que professores e pesquisadores se aprimorem, uma vez que suas pesquisas sejam utilizadas para melhorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos.

Em relação à técnica utilizada, a observação participante (feita no decorrer das aulas de Língua Portuguesa) se apresenta como a mais apropriada, tendo em vista que cria a possibilidade de refletirmos a partir do envolvimento do pesquisador neste processo, fazendo com que ele seja também um participante dele. Além disso, esta pesquisa, quanto à natureza, se caracteriza por ser qualitativa e quantitativa.

A fase do planejamento, para Tripp (2005), apresenta-se como parte primeira do ciclo da pesquisa-ação. Desse modo, inicialmente, planeja-se uma alteração na prática e, igualmente, a maneira como seria avaliada essa implementação; em seguida, aplicamos uma mudança na prática, analisando a produção dos dados encontrados; por fim, avalia-se a mudança da prática e do processo de investigação-ação. Assim sendo, fecha-se o ciclo que, por sua vez, foi reproduzido novamente. Mediante o resultado obtido, o fim de cada ciclo passa a ser o ponto de partida para o aprimoramento do próximo ciclo.

A fase classificada como Planejamento refere-se à elaboração da avaliação que serviu de Sondagem Inicial, a qual foi constituída de textos e questões objetivas, tendo como modelo

as edições já realizadas da Prova Brasil. A fase denominada de Implementação refere-se ao Plano de Ação, e a fase da Avaliação corresponde a nossa Sondagem Final.

Tripp (2005, p. 454) reporta-se ao papel da reflexão na pesquisa-ação, enfatizando que esse processo dá seu passo inicial com a reflexão sobre a prática comum, com o propósito de identificar o que necessita ser melhorado, e que “a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”.

Observamos que a reflexão, mesmo não sendo especificada no ciclo da pesquisa-ação, é indispensável nesse processo e deve estar presente em todas as etapas, tendo sido exatamente o que ocorreu em nossa pesquisa. Assim, a reflexão foi contínua desde o início, quando da investigação do que necessitava de uma mudança na prática, permanecendo nas etapas de Planejamento, Implementação e Avaliação, isto é, Sondagem Inicial, Projeto de Intervenção e Sondagem Final.

Em seguida, faremos a caracterização da escola onde a nossa pesquisa foi realizada.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A escola em que nossa pesquisa foi realizada faz parte da rede municipal de ensino da Paraíba, localizando-se no município de Mamanguape – PB. Oferece o ensino fundamental (anos iniciais e finais), que funciona nos turnos manhã e tarde e também oferece a educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno, referente ao ensino fundamental.

A estrutura física da escola é organizada de acordo com os seguintes ambientes: uma sala de professores, uma sala onde funciona a secretaria da escola, agregada à sala da direção; há oito salas de aula, uma cantina e banheiros suficientes para funcionários e estudantes. Uma das salas desta escola funciona como biblioteca que, através de um horário programado e apresentado aos estudantes, funciona com empréstimo de livros, no turno da tarde. Tendo em vista que o horário de funcionamento da biblioteca escolar coincide com o horário de aulas e dificilmente há horário vago, os estudantes utilizam o intervalo, ou espaços esporádicos entre as aulas, para empréstimos e devoluções de livros.

A instituição conta com o trabalho de uma equipe técnica, havendo em seu quadro de funcionários uma coordenadora pedagógica, mediando trabalhos como planejamento pedagógico, projetos pedagógicos (a exemplo do projeto Semana da Alimentação Saudável – SAS e o Dia da Família na Escola – DFE) e reuniões com pais de alunos, a cada encerramento

do bimestre. Nestas reuniões, além da entrega dos boletins, reserva-se um tempo para que pais de alunos com defasagem na aprendizagem conversem individualmente com o professor.

Em relação ao corpo docente, todos os professores possuem curso superior completo, de acordo com a disciplina que leciona. E todos possuem especialização, se não em sua própria disciplina, mas em uma relacionada à educação. Dentre estes, há 03 (três) mestres e 02 (dois) mestrandos. Alguns dividem sua carga horária com outra escola do município, uma vez que o número de salas não é o suficiente para uma carga completa, dependendo da disciplina com maior número de aulas.

Esta escola atende, aproximadamente, oitocentos alunos, distribuídos em turmas, que funcionam nos turnos: manhã (uma turma de 4º ano e outra de 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais), tarde (uma turma de 1º ano, duas turmas de 6º ano, duas de 7º ano, duas de 8º ano e uma de 9º ano) e noite (cinco turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA). Cada turma da manhã e da tarde funciona com uma média de 40 alunos.

A escolha desta escola como local onde a presente pesquisa será realizada justifica-se pelo fato de ser este o meu local de trabalho, onde trabalho como professor efetivo deste município e este ano especificamente, ensinando nas turmas do 7º (A/B), 8º (A/B) e 9º (turma única) no turno da tarde, completando minha carga horária com uma turma de 6º/7º ano e 8º/9º ano referentes à Educação de Jovens e Adultos nesta mesma escola, o que me possibilitará melhores condições para a realização tanto da investigação quanto do trabalho com a Proposta de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvida. No próximo item, discutiremos sobre os sujeitos participantes dessa pesquisa.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa que realizamos, teve como sujeitos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, no turno da tarde, da referida escola. Essa turma era formada inicialmente por 32 (trinta e dois) estudantes, sendo 18 (dezoito) alunas e 14 (quatorze). Devido a transferência de alguns alunos, a partir da Sondagem Inicial até a Sondagem Final, este número foi reduzido para 27 (vinte e sete), sendo 15 (quinze) alunas e 12 (doze) alunos. Estes estudantes são, em boa parte, moradores do próprio bairro ou mesmo de localidades aproximadas, mas que para chegar à escola fazem uso do transporte escolar. Os mesmos têm faixa etária entre 12 e 17 anos e pertencem, economicamente, a uma classe que possui baixo poder aquisitivo.

O nível insatisfatório de proficiência leitora destes estudantes fez com que o pesquisador elegeesse esta turma para o presente trabalho. Percebemos que quando esses eles estavam diante das atividades diárias das aulas, principalmente através de exercícios do livro didático que requeriam compreensão do texto, ou em dias de avaliação, sempre solicitavam ajuda para interpretar as questões, com a justificativa de que não sabiam o que estava sendo solicitado e, geralmente, só conseguiam responder após receberem esclarecimentos do docente. Mesmo assim, alguns até fingiam entender os últimos esclarecimentos e, conseqüentemente, acabavam por responder de forma insatisfatória, expressando a não compreensão.

A partir destes fatos, que eram recorrentes, sentimos a necessidade de intervir nesse quadro, uma vez que almejamos que alunos da série final do ensino fundamental sejam mais autônomos em suas práticas leitoras. Além do mais, temos consciência de que essa prática da autonomia leitora é necessária para a vida, sobretudo, para aqueles momentos em que estes alunos não poderão recorrer ao professor de Língua Portuguesa para esclarecimentos externos, como por exemplo, na avaliação a que estarão submetidos no ano em curso (2018), que é a Prova Brasil.

Uma vez apresentados os sujeitos da pesquisa, abordaremos a seguir a descrição das etapas que estruturarão a Proposta de Intervenção Pedagógica.

3.4 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Neste tópico, discorreremos sobre as três etapas que constituirão a Intervenção Pedagógica desta pesquisa, que são: Sondagem Inicial, Plano de Ação e Sondagem Final.

3.4.1 Sondagem Inicial

Esta etapa foi organizada a partir das nossas observações diárias em sala de aula, de forma que partimos da existência de um déficit na compreensão leitora dos estudantes, também mediante dados fornecidos pela coordenação pedagógica, em relação à Prova Brasil/2017. Segundo estes dados, o resultado da prova de Língua Portuguesa aplicada no 9º ano (turma com 41 estudantes) indicou o seguinte: 46% estão abaixo da média; 39% mostraram obter conhecimentos básicos; 11% expressaram conhecimento básico e 4% foram apontados como tendo conhecimentos adequados ao exigido. Este resultado corrobora a necessidade de trabalharmos as habilidades e competências leitoras destes alunos, uma vez que esta deficiência já foi constatada.

Estes resultados apresentados foram corroborados também pela aplicação da Avaliação Somativa do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA). Através deste programa, voltado para os alunos da Rede Estadual e Municipal, os alunos do 9º ano também têm seus desempenhos avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Depois desse processo de observação, consideramos necessário desenvolver uma sondagem inicial, que contou com todos os descritores apresentados na Matriz de Referência Língua Portuguesa para o 9º ano da Prova Brasil. Enfatizamos que a escolha por trabalhar com a Matriz da Prova Brasil, mesmo sendo apresentada pela coordenação a Matriz do Avaliando IDEPB, percebemos que há diferenças apenas em algumas nomenclaturas apresentadas por elas, mas que têm os mesmos objetivos. Dessa forma, foi planejada e aplicada uma avaliação, com o objetivo de verificar em quais descritores os alunos apresentariam um nível maior de dificuldade.

Diante disso, selecionamos textos com questões da Prova Brasil de anos anteriores. Abordamos 1 (uma) questão referente a cada descritor, totalizando 21 (vinte e uma) questões objetivas no instrumento que foi utilizado em duas etapas (ANEXO J). Na primeira etapa, a avaliação diagnóstica constou de um caderno, onde foram contemplados os 10 (dez) primeiros descritores. Já na segunda etapa, os 11 descritores restantes foram contemplados.

Quanto ao horário de aplicação, programamos com a direção e coordenação pedagógica da escola o melhor dia e horário para aplicar o instrumento, de modo que os alunos puderam ter tempo suficiente para realização da avaliação, realizando-a no tempo equivalente às 3 (três) aulas iniciais, cada aula com um tempo de 45 minutos.

Vale destacar que os alunos foram informados sobre a pesquisa, no que se refere aos objetivos, ao tempo mínimo para permanecer na sala e sobre a importância de ler, atentamente, as orientações que presentes na primeira página do caderno de avaliação.

3.4.2 Proposta de Intervenção Pedagógica

Através da Proposta de Intervenção Pedagógica, foi trabalhado o ensino das estratégias de leitura, voltado para o desenvolvimento das habilidades leitora dos alunos, principalmente em relação aos nove descritores que apareceram na correção, demonstrando um elevado índice de erros nas questões da Sondagem Inicial.

A opção específica pelos descritores elencados acima tem como justificativa, em primeiro lugar, o elevado número de erros apontados mediante a correção da Sondagem Inicial. Por outro lado, os resultados mais atuais que têm como referência a Prova Brasil aplicada no

ano de 2017 nesta mesma escola apontaram a necessidade de se trabalhar a leitura. Estes resultados enfatizaram a defasagem da turma avaliada, em que apenas 4% dos alunos (em uma turma com 41 estudantes) foram constatados com conhecimentos adequados.

Destinaremos, 3 (três) aulas para cada um dos dois descritores, porém em alguns descritores apenas 2 (duas) aulas foram necessárias para que outros descritores fossem trabalhados, de acordo com o andamento do Plano. Assim sendo, tivemos: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa; D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Em segundo lugar, mediante estes dados apresentados, a coordenação pedagógica da escola demonstrou, junto com os demais professores (das outras disciplinas, além de LP), uma preocupação no que se refere à postura dos alunos diante dos textos, principalmente nas avaliações bimestrais. Todos os docentes apontaram como uma das causas do baixo rendimento destes alunos o fato de não saberem utilizar conhecimentos que os levem à compreensão do que estão lendo (textos não verbais e seus respectivos propósitos, visões distintas que concordam ou discordam sobre um mesmo ponto de vista, etc.).

Na sequência, apresentaremos as atividades realizadas em nossa Proposta de Intervenção Pedagógica, descrevendo brevemente de que se trata cada descritor e a quantidade de aulas que foram necessárias para o trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura, bem como os textos² trabalhados com os alunos.

a) O trabalho com o descritor D3

Este descritor tem como finalidade a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão. O ensino de estratégias de leitura voltado para este descritor, tendo em comum a

² Com exceção dos textos trabalhados no descritor D20 (a última habilidade da sequência), os demais foram retirados da coleção *Aprova Brasil*, Caderno 1 e 2 (AOKI, 2014), do programa Avaliando IDEPB, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

inferência, desenvolveu-se em 03 (três) aulas. Inicialmente, foi feita uma Sondagem e conversa sobre o conceito de inferência (sentidos/mensagens implícitas e explícitas em um texto). Em seguida, a crônica “O rico, o pobre e a galinha”, de Luiz Fernando Veríssimo (ANEXO A), foi apresentada à turma e por se tratar do gênero crônica, foram apresentadas características deste gênero, bem como características dos tipos textuais predominantes no texto (narração e descrição).

Por fim, trabalhamos o Ensino de estratégias e leitura da crônica “O rico, o pobre e a galinha”, de Luiz Fernando Veríssimo. Com a leitura deste texto, trabalhamos exemplos de inferências quanto ao sentido de algumas palavras e resgatamos as mensagens implícitas, presentes no texto.

b) O trabalho com o descritor D4

O presente descritor tem como foco a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto. Diante disso, abordaremos o conceito de implícitos, bem como sua classificação: pressupostos e subentendidos. Para isto, precisaremos de 03 (três) aulas, nas quais trabalharemos de acordo com o indicado nas seguintes etapas: na primeira, como teríamos como foco as informações implícitas, iniciamos abordando dois conceitos e características pertinentes: o conceito de pressupostos (elementos linguísticos que indicadores da informação) e o conceito de subentendidos.

O texto “Direitos e favores”, de Luiz Fernando Vianna (ANEXO B), pertencente ao gênero discursivo Artigo de Opinião, foi o texto utilizado para nosso trabalho com as informações implícitas. Ao final, o texto foi entregue aos alunos para uma leitura prévia, onde inicialmente constatariam alguma palavra ou expressão que desconhecêssem o sentido. Após trabalhada esta parte, iniciamos uma segunda leitura, em que trabalhamos as estratégias para apreensão das mensagens implícitas presentes no texto.

c) O trabalho com o descritor D8

O descritor D8 tem como foco a habilidade de estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Desta forma, o ensino das estratégias de leitura que privilegiou este descritor aconteceu durante 03 (três) aulas, desenvolvendo-se em três etapas: na primeira, começamos pela Sondagem e conversa sobre o conceito de argumentação, os

gêneros em que a argumentação é recorrente, bem como os tipos de texto que em que ela é predominante.

Uma vez que o texto a ser lido foi uma Carta Argumentativa, fez-se necessária a apresentação desse gênero discursivo (conceito, características, locais de circulação, etc.), bem como o tipo textual predominante neste gênero, a dissertação. Foi apresentado à turma o texto ‘A glória do falso’, de Moacyr Scliar (ANEXO C) e, em seguida, após a leitura da Carta Argumentativa, de acordo com outras estratégias de leitura, os alunos foram levados a encontrar a tese, bem como os argumentos utilizados para sustentá-la.

d) O trabalho com o descritor D10

O descritor D10 destina-se a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa. Uma vez que a turma já demonstrava domínio sobre textos, cujo tipo predominante era a narração e a descrição, duas aulas foram suficientes para trabalharmos este descritor. De início, foi apresentado o gênero Conto, seu conceito e suas características e locais de circulação. Foram apresentadas também, até como revisão, as características da narração e os elementos que a compõem (enredo, espaço, tempo, narrador, conflito, personagens). O conto “Um apólogo”, de Machado de Assis (ANEXO D), foi trabalhado com a turma, tendo como ênfase, nas estratégias de leitura trabalhadas, o conflito gerador e o enredo.

e) O trabalho com o descritor D11

O descritor D11 tem como foco a habilidade de estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. Para trabalharmos este descritor, uma vez que procuramos diversificar os textos quanto aos gêneros e o escolhido foi o gênero Notícia, duas aulas foram suficientes para isto, de acordo com as seguintes etapas: na primeira, abordamos a diferença entre causa e consequência, através de conceitos, características e diversos exemplos, retirados até mesmo do cotidiano da sala de aula. O texto do gênero Notícia “Novo dinossauro com aparência de galinha dá pista sobre evolução”, do jornal Folha de São Paulo (ANEXO E) foi apresentado para leitura. Com este texto, nessa última etapa, foram trabalhadas as estratégias de leitura para a identificação das causas e consequências presentes nele.

f) O trabalho com o descritor D13

O descritor D13 requer a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Para trabalharmos as estratégias de leitura para este descritor, foram necessárias 03 (três) etapas, divididas, correspondendo a 03 (três) aulas, como apresentadas nas seguintes etapas: na primeira, trabalhamos os aspectos enunciativos de um texto e seus elementos, dentre eles o locutor e o interlocutor, uma vez que estes integram as diversas “vozes” presentes em um texto, acompanhadas de suas marcas distintivas.

O gênero discursivo escolhido para leitura nesta fase foi a reportagem. Com o título “Estudo mostra que falta de escovação dentária eleva risco de infarto”, da autoria de Carmem Vasconcelos (ANEXO F), o texto foi usado nesta aula para o reconhecimento do gênero e tipos textuais presentes nele. Por último, trabalhamos os elementos linguísticos que evidenciam o locutor e o interlocutor presentes em um texto.

g) O trabalho com o descritor D16

O descritor D16 corresponde à habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Para isto, escolhemos trabalhar com o gênero discursivo Tirinha. Como é um gênero bastante recorrente, desde os anos iniciais, 02 (duas) etapas foram necessárias para trabalharmos este descritor. Inicialmente, discutimos sobre os conceitos de humor e ironia, trazendo exemplos do cotidiano, de forma oralizada. Em seguida, apresentamos o conceito do gênero Tirinha, sua principal finalidade e características que a difere de outros gêneros, por exemplo, da HQ. Da mesma forma, os espaços em que este gênero é bastante recorrente.

Finalmente, o texto do gênero discursivo Tirinha, intitulado “Palestra sobre os novos tempos”, de André Dahmer (jornal Folha de São Paulo) (ANEXO G), foi nosso objeto de estudo para leitura e compreensão, trabalhado de acordo com as estratégias de leitura para este descritor.

h) O trabalho com o descritor D17

O descritor D17 exige como habilidade reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Para trabalharmos as estratégias de leitura, tendo como base este descritor, optamos pelo gênero do discurso Charge, inicialmente, exploramos o que vem a ser ‘efeito de sentido’, bem os recursos linguísticos utilizados para a elaboração destes efeitos.

Em seguida, considerando que o ‘efeito de sentido’ advém de outras formas de linguagem, abordamos os seguintes conceitos: denotação’ e conotação, ambiguidade, ironia e humor.

Ao final, optamos por apresentar o conceito do gênero *Charge*, suas características e lugares de circulação. Em sequência, trabalhamos as estratégias de leitura para este gênero do discurso, tendo como objeto de análise dois textos: o primeiro, a *Charge* “Antes. Depois”, da autoria de Angeli; o segundo, a *Charge* “Volta às aulas”, de Pelicano (ANEXO H).

i) O trabalho com o descritor D20

O descritor D20 refere-se à habilidade de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Para as estratégias de leituras utilizadas no trabalho com este descritor, revisamos o conceito de gêneros do discurso e apresentamos também o conceito de intertextualidade, enfatizando que é necessário reconhecer as diferenças entre textos e que estes podem tratar de um mesmo assunto, em função do leitor-alvo (condições de produção e de recepção), da ideologia e de suas intenções comunicativas.

Em seguida, ilustramos o que foi apresentado na aula anterior, utilizando como exemplos os textos que constavam na Sondagem Inicial (Parte I): ‘Mapa da devastação’, da Revista IstoÉ e ‘Há qualquer coisa no ar do Rio’, da Revista Época.

Concluimos com estratégias de leitura, levando em consideração os diversos gêneros e a intertextualidade como elemento primordial para uma melhor compreensão da mensagem a ser veiculada pelos textos, cujos propósitos sejam os requeridos pelo descritor D20 em destaque. Para isso, trabalhamos o primeiro, com o título “Acerto na dose!”, de Jairo Bouer e o segundo texto, com o título “A convivência com a internet”, de Rosely Sayão (ANEXO 9).

3.4.3 Sondagem Final

Nesta última etapa, trabalhamos da mesma maneira que na Sondagem Inicial, procurando junto à direção e à coordenação a melhor forma para garantir o tempo suficiente na aplicação da avaliação, sem prejuízo aos alunos. A avaliação composta por 09 (nove) questões objetivas, uma para cada descritor observado na Sondagem Inicial como um índice preocupante em deficiência.

Nesta última fase, as questões que foram colocadas na Sondagem Final apresentaram textos inéditos, ou seja, tomamos cuidado para que os textos que apareceram na Sondagem

Inicial e nas aulas em que foram trabalhados os conteúdos referentes aos descritores não aparecessem, evitando, assim, respostas repetitivas, decoradas. Entendemos que desta forma, a atenção dos nossos alunos estaria voltada apenas para os textos não conhecidos e, conseqüentemente, estariam motivados a explorar algo até então não lido.

No capítulo a seguir, detalharemos todo o percurso tomado para que o trabalho com as estratégias de leitura fosse colocado em prática, contribuindo com a melhoria da compreensão leitora de nossos alunos.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, nos deteremos na descrição pormenorizada de todas as etapas que integram o Plano de Ação de nossa pesquisa. Além disso, analisaremos os resultados obtidos com nosso projeto.

De início, analisaremos e detalharemos como aconteceu a primeira etapa, classificada como Sondagem Inicial. Em um segundo momento, deteremos nossa descrição na etapa nomeada de Proposta de Intervenção Pedagógica. Em um terceiro momento, abordaremos a análise dos resultados da Sondagem Final. Finalmente, discutiremos a repercussão do plano de ação, fazendo uma comparação com o desempenho dos alunos entre a Sondagem Inicial e a Sondagem Final.

4.1 PLANO DE AÇÃO

Esta parte da pesquisa, denominada de Plano de Ação, é a fase nuclear não apenas do nosso projeto, mas deste Mestrado Profissional (Profletras), justamente porque expressa o principal objetivo que é, a partir da nossa realidade enquanto professores de Língua Portuguesa e alunos do programa, verificar qual a maior dificuldade enfrentada pelos alunos no tocante ao ensino-aprendizagem da disciplina e, a partir desta constatação, tentar sanar esta dificuldade. Por partir de nossa prática escolar, daí o seu caráter intervencionista. Vejamos, a seguir, cada uma das partes desta intervenção.

4.1.1 Sondagem Inicial

A fim de conscientizar os alunos a respeito do nível de leitura em que eles se encontravam, os problemas destacados em exercícios de leitura e compreensão textual foram abordados de forma detalhada. Desta maneira, o objetivo foi conscientizá-los sobre a importância de melhorar e trabalhar essa proficiência através de um projeto. Por outro lado, estariam em preparação para uma avaliação externa do programa SOMA (Pacto pela Aprendizagem na Paraíba), prestes a ocorrer no ano em curso.

Com o intuito de melhor sabermos as reais necessidades da turma, no que tange à compreensão leitora e para termos um instrumento de verificação de maior credibilidade, partimos para a elaboração de uma avaliação que seria a Sondagem Inicial. Esta avaliação foi preparada com o objetivo de verificar o nível de habilidade leitora, tendo como referência todos

os descritores que compõem os cinco tópicos, avaliados pelo SAEB/Prova Brasil. Isto é, uma vez que a matriz se divide em 21 (vinte e um) descritores, a avaliação constou de 21 (vinte e uma) questões, cada uma abordando um descritor específico.

Já que a avaliação foi composta com um número considerável de questões, ressaltamos que, cuidando para que os alunos não se preocupassem com o fator tempo e até para que esta atividade avaliativa não se tornasse cansativa, o que comprometeria o empenho de todos na leitura e resolução das questões, a avaliação foi aplicada em duas etapas, uma em cada dia. Cada etapa desenvolveu-se em um tempo referente a 03 (três) aulas, cada uma com duração de 45 minutos, sem intervalo.

Na aplicação da avaliação da Sondagem Inicial, antes de os alunos começarem a respondê-la, foram feitas algumas observações, uma vez que alguns alunos não se sentiam seguros quanto ao estilo da avaliação e aos modelos de questões. Foi esclarecido que a avaliação constaria de um tempo referente às 03 (três) primeiras aulas, que eles não poderiam se ausentar da sala durante este período, que poderiam marcar apenas uma das alternativas em cada questão. Foram alertados quanto à necessidade de observarem atentamente cada texto, pois apareceriam em “modelos” diferentes e que aproveitassem o tempo para ler cada texto, quantas vezes fossem necessárias, com bastante calma, observando atentamente, também, o que cada questão estava pedindo.

Durante o andamento da avaliação, alguns alunos levantavam o braço para fazer algumas perguntas, por exemplo: “Qual o significado da palavra ‘ostentando’?”, termo que aparecia no texto da questão 02 (O pavão, de Rubem Braga). Outro aluno se referiu ao enunciado da mesma questão, perguntando: “O que é mesmo um parágrafo?”. Uma dúvida que mereceu uma atenção especial foi quando um aluno perguntou sobre as alternativas que estavam faltando em um texto.

Sobre estas alternativa que, segundo a visão do aluno, estavam faltando, foi esclarecido, de imediato, que as alternativa ali presentes referiam-se aos os dois textos anteriores a ela, pois na Questão 02, havia o Texto I e o Texto II, referindo-se à habilidade do D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. Neste instante, observamos de que quaisquer que fossem as dúvidas, mais especificamente sobre o significado de alguns termos ou expressões, que nenhuma dúvida poderia ser tirada, uma vez que isto fazia parte da avaliação.

A partir dos questionamentos feitos pelos alunos, quanto ao fato de não saberem o significado de algumas palavras e/ou expressões (como foi o caso das palavras ‘ostentando’ e ‘parágrafo’), como também do modelo de questão em que dois textos são igualmente colocados

para uma única pergunta, entre outros erros encontrados na correção – como foi o caso de marcarem duas alternativas como resposta – expressam alguns obstáculos encontrados durante a resolução da avaliação.

Sendo assim, enfatizamos igualmente que alguns alunos até perguntaram se não haveria a leitura das questões (textos e alternativas) antes de eles começarem a responder, o que denotou uma forte insegurança por parte deles. Houve também aqueles que não conseguiram se concentrar totalmente nas questões, lendo atentamente os textos, procurando responder rapidamente a avaliação. Uma prática que, infelizmente, tem se arrastado deste os anos iniciais.

Pudemos perceber, apenas com a aplicação desta Sondagem Inicial, o quanto a maioria destes alunos encontra-se dependente do professor para realizar suas “leituras”. Entendem a oralização como parte essencial, senão a única, para a compreensão de um texto. Por outro lado, uma vez que se deparam com algo que não está tão explícito, não usam de estratégias para amenizar essa dificuldade, ou seja, o significado de uma palavra ou expressão, por exemplo, pode ser encontrada pelo seu contexto, ou criando palavras derivadas da mesma (ostentando, ostentar, ostentação). Palavras muito presentes em nosso cotidiano. Neste caso, falta-lhes a relação entre o que está presente no texto e o que está presente no cotidiano.

Nesta primeira fase da pesquisa, pudemos contar com a presença de 27 (vinte e sete) estudantes, sendo 15 (quinze) alunas e 12 (doze) alunos. A aplicação das duas etapas desta Sondagem Inicial ocorreu dentro do tempo estipulado e sem nenhum fato que perturbasse o planejado. Logo após a aplicação da avaliação, continuamos com a correção das mesmas e chegamos aos resultados demonstrados na Tabela 4, a seguir³:

Tabela 4 – Resultado da Avaliação da Sondagem Inicial – Parte I

DESCRITORES	PERCENT. DE ACERTOS
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	67 %
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	37 %
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	33 %
D6 – Identificar o tema de um texto.	48 %
D11 – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	56 %
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	67 %
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	62 %

³ Na Tabela 04, encontram-se destacados o número de erros dos descritores D3, D4 e D20 por apresentarem uma quantidade superior ao número de alunos na turma, 27 (vinte e sete). Conseqüentemente, esses descritores incluem-se na lista das habilidades a serem trabalhadas.

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	26 %
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	52 %
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	89 %

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

A tabela acima expressa os resultados da primeira etapa da Sondagem Inicial, em que foram trabalhados os 10 (dez) primeiros descritores, seguindo a mesma sequência presente na Matriz de Referência do SAEB. Os descritores que integraram esta etapa se dividem em 04 (quatro) tópicos: Tópico I – Procedimento de Leitura, Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do enunciador na Compreensão do Texto, Tópico III – Relação entre Textos e Tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto. Deste último tópico, embora constando na Matriz Referencial um grupo de 07 (sete) descritores, abordamos apenas o descritor D2. Isto justifica-se pelo fato de elaborarmos a avaliação com 10 (dez) questões – uma questão para cada descritor – e, na sequência, este seria o décimo descritor a ser contemplado na avaliação.

Como podemos constatar, através dos resultados a que chegamos, os números indicam a quantidade de alunos que acertaram e, respectivamente, a quantidade de alunos que erraram a questão referente a cada um dos descritores avaliados. Sendo assim, constatamos a realidade da situação em que se encontra a competência leitora destes alunos, que é insatisfatória, considerando o nível de proficiência leitora que se deseja para os alunos do 9º ano.

Sendo assim, confirmamos, através destes dados, que existe uma necessidade considerável de melhorar a capacidade de leitura e compreensão textual destes alunos, principalmente nos descritores em que exigem como habilidade o domínio das informações implícitas (como é o caso do D3 e do D4), bem como as diversas formas como uma mesma informação é tratada em diferentes textos sobre o mesmo tema, considerando as condições de produção e de recepção (como exige o D20).

Através dos números, podemos evidenciar que estes descritores apresentaram a maior incidência de erros, pois constatamos que mais da metade da turma não obteve sucesso nesta habilidade. Sendo assim, foi sobre eles que desenvolvemos nossa intervenção, atuando com as estratégias de leitura.

De forma satisfatória, um outro resultado que podemos observar nesta primeira avaliação refere-se aos descritores D1 e D5, ambos com o mesmo número de acertos e erros. Nestas habilidades, a maioria dos alunos demonstrou satisfatoriamente esta habilidade, uma vez

que a primeira trata de informações presentes na superfície textual (informações explícitas), e a segunda às informações que são reforçadas com o auxílio de material gráfico.

Chamou-nos igualmente a atenção o resultado do acerto quase que total, apresentado no descritor D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto), reforçando esta habilidade dos alunos no trato com o que está presente na superfície textual. Este descritor, por estar presente no Tópico IV (Coesão e Coerência no Processamento do Texto), restringe-se aos elementos coesivos e, por isto mesmo, justifica o fato de que sobre este descritor, os alunos demonstraram domínio, quase que em sua totalidade.

A segunda etapa da Sondagem Inicial foi aplicada em um outro dia letivo, pois chegamos à conclusão de que uma avaliação em que todos os descritores fossem cobrados em uma única etapa comprometeria a qualidade do envolvimento dos alunos com a mesma. Se assim fosse, a avaliação ocorreria durante uma tarde inteira e, conseqüentemente, seria um processo bastante cansativo, uma vez que a necessidade primordial seria o comprometimento do aluno com a leitura atenta de cada texto presente em cada questão. Lembramos de que foram escolhidos para cada questão um descritor e um texto diferente, pois sabemos que, a depender do item, mais de um deles pode se referir a um único texto. A seguir, apresentaremos os resultados referentes à segunda etapa da Sondagem Inicial, na Tabela 5⁴.

Nesta segunda etapa da Sondagem Inicial, trabalhamos com a outra parte dos descritores presentes na Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil. Estes 11 (onze) descritores apresentam-se subdivididos da seguinte forma: uma vez que já havíamos trabalhado o descritor (D2), o primeiro dos 07 (sete) descritores presentes no Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto, continuamos com a sequência, trabalhando os demais descritores. Na sequência, trabalhamos o Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, que abrange 04 (quatro) descritores (D16, D17, D18, D19) e, por fim, o Tópico VI – Variação Linguística, abordando o último descritor (o D13).

Tabela 5 – Resultado da Avaliação da Sondagem Inicial – Parte II

DESCRITORES	PERCENT. DE ACERTOS
D7 – Identificar a tese de um texto.	78 %
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	44 %

⁴ Na Tabela 05, encontram-se destacados o número de erros dos descritores D8, D10, D11, D16 e D17, por apresentarem uma quantidade superior ao número de alunos na turma, 27 (vinte e sete). Conseqüentemente, esses descritores incluem-se na lista das habilidades a serem trabalhadas.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	52 %
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os demais elementos que constroem a narrativa.	30 %
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto.	19 %
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	56 %
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	37 %
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	15 %
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	52 %
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	48 %
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	26 %

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Neste sentido, podemos observar que estão presentes os descritores que exigem um esforço maior de compreensão por parte do leitor, uma vez que este leitor não deve se restringir ao que se encontra no texto, porém, partir do que ali está para ampliar o campo em que outras informações também se encontram. Aos poucos, e fazendo uso de algumas estratégias de leitura, os leitores são levados a ampliar seu universo, na construção do(s) sentido(s) presente(s) naquele texto e que não se encontra de forma já pronta, concluída.

Por outro lado, observamos estes descritores, além do conhecimento linguístico (morfológico, sintático e semântico), requerem um domínio do conhecimento interacional, ou seja, como se dá determinada ação comunicativa no texto; exige também o conhecimento intertextual, uma vez que alguns traços presentes em um texto, direta ou indiretamente, leva o leitor a outro(s) texto(s); por fim, cobra igualmente o conhecimento contextual, já que através de uma perspectiva interacionista é imprescindível uma associação entre o texto lido, o contexto de produção e o contexto de recepção: quem fala, de onde fala, em que condições e com que propósito.

Dos descritores presentes nesta segunda etapa da Sondagem Inicial, constatamos um número de erros considerável no D8 (Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) que é justificado pelo fato de que os alunos desconheciam o que é um “argumento”, mesmo dominando o conceito de “tese” – habilidade cobrada no D7 -, que é justamente a apresentação de um tema a ser discutido. Isto foi reforçado pela própria pergunta feita por um dos alunos, durante a aplicação da avaliação: “Professor, o que são argumentos?”

Por sua vez, o descritor D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os demais elementos que constroem a narrativa também mereceu nossa atenção, por indicar uma margem

de erro considerável. Isto porque, apesar de a narrativa fazer parte do conteúdo nos anos anteriores, a própria expressão “conflito gerador do enredo” apareceu como se fosse uma designação de algo novo em um texto narrativo. Houve quem perguntasse o que significava a palavra “conflito”, ao que foram brevemente direcionados a pensarem no uso da palavra em algum acontecimento do cotidiano.

Na sequência, o descritor que aparece como mais um a ser trabalhado é o D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto. Especificamente em relação a este descritor, percebemos que mesmo já tendo estudado as Orações Subordinadas Adverbiais (dentre elas, as marcadas pelas conjunções causais e consecutivas), não conseguiram trazer esta correlação para as partes do texto. Podemos atribuir esta dificuldade ao seguinte fato: uma coisa é verificar as ideias de causa/consequência em frases isoladas (até mesmo descontextualizadas, priorizando a conjunção); outra coisa é aplicar estas mesmas ideias em uma em uma dada progressão textual.

Dois dos descritores que cobram a habilidade em relação ao efeito de sentido aparecem com uma margem de erros considerável. São eles: D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados e o D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Em relação ao D16, os dois conceitos norteadores desde descritor (humor e ironia) também foram questionados durante a aplicação da avaliação.

Uma das perguntas feitas, precisou apenas de uma confirmação para o esclarecimento: “Professor, quando ele fala de ‘humor’ ele tá falando de algo engraçado, não é?”. Diante disto, foi dado como resposta um gesto expressando dúvida quanto ao significado desta palavra. Já sobre o D17, a necessidade mediante a margem de erro apontada, sobreveio do esquecimento (e até mesmo do desconhecimento) em relação aos sinais de pontuação e notação.

Sobre o último descritor a ser avaliado na sequência, o D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, percebemos que o desconhecimento do que vem a ser ‘locutor’ e ‘interlocutor’, por parte da maioria dos alunos, culminasse neste índice considerável de erros. De algum modo, atrelados à ideia de ‘narrador’, observam os textos (quaisquer que sejam os gêneros em que estejam) como sendo uma narração.

Assim, estes outros elementos tornam-se desconhecidos e, conseqüentemente, comprometem o desempenho da compreensão leitora, uma vez que não são todos os textos em que o narrador é um elemento presente, ou seja, existem outras ‘vozes’, como por exemplo, em textos onde opiniões são emitidas.

Mesmo havendo outros descritores em que alguns alunos não conseguiram ter um bom desempenho, como é o caso do D6 – Identificar o tema de um texto e o D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (em que 13 estudantes acertaram e 14 alunos erraram), optamos por trabalhar aqueles em que o número de erros indicou mais da metade da turma, composta por 27 (vinte e sete) estudantes.

A seguir, detalharemos no Plano de Ação como se deu o trabalho com estes descritores, cujas habilidades requeridas pelos alunos não foram bem correspondidas.

4.1.2 Proposta de Intervenção Pedagógica

A presente etapa do nosso projeto de intervenção, que teve como objetivo trabalhar as estratégias de leitura em sala de aula. Através dessas estratégias direcionamos nossas aulas para os descritores, cujas habilidades foram indicadas como insatisfatórias na Sondagem Inicial. Esta etapa aconteceu durante 20 (vinte) aulas. A maior parte das aulas, voltadas para este trabalho, ocorreu nas segundas-feiras (duas aulas seguidas) e nas terças-feiras (apenas uma aula).

Destacamos que, mesmo havendo 05 (cinco) aulas semanais obrigatórias de Língua Portuguesa (registradas no horário escolar), estas outras duas aulas ficaram reservadas para atividades relacionadas aos demais conteúdos programáticos (nas quartas-feiras), preparados para o ano letivo em curso.

Enfatizamos também que este horário, previamente escolhido para o andamento do projeto, em alguns momentos, foi alterado. Desta forma, quando houve impossibilidade de trabalharmos nas segundas-feiras, optamos pelas 02 (duas) aulas comumente ministradas na quarta-feira. De forma que, do início ao final da intervenção, não houve interrupção no andamento das atividades.

A seguir, abordaremos cada uma das aulas ministradas, os textos trabalhados, como ocorreu a apresentação de cada descritor, bem como as diversas habilidades requeridas por eles e as participações dos alunos mediante o andamento das atividades de leitura. Destacamos que todos os textos trabalhados nesta etapa se encontram nos anexos.

a) Descritores D3 – Inferir o sentido de uma palavra

- Primeira etapa – uma aula

Iniciamos nosso primeiro momento sobre o descritor D3, indagando os alunos sobre o que seria ‘inferência’, se já haviam se deparado com esta palavra em algum lugar (lido ou escutado). De início, estranharam a palavra e alguns também confirmaram que a palavra era novidade para eles e que não a conheciam. Um deles perguntou: “Professor, tem alguma coisa a ver com ‘instruir’?” De alguma maneira, percebemos que o aluno foi levado a traçar uma semelhança fonológica entre as palavras. Em seguida, antes de explorarmos o conceito, partimos para alguns exemplos práticos do cotidiano.

Um dos exemplos apresentados para os alunos foi quando mencionamos o fato de alguém chegar na sala de aula e, de repente, queixar-se de os ventiladores estarem desligados e o calor na sala incomodar. Logo, um dos alunos respondeu: “Se os ventiladores estivessem desligados, eu ia ligar para o senhor.” Ao que prontamente esclareci que, dentro da observação feita sobre os ventiladores e a temperatura, estaria um pedido oculto para que os ventiladores fossem ligados. Isto seria uma informação implícita, uma inferência.

Em seguida, uma das alunas prontamente fez a seguinte pergunta: “Professor, uma informação implícita é uma informação escondida?” Neste momento, a pergunta da aluna foi usada como um exemplo de inferência feita pela mesma para chegar ao sentido da palavra ‘implícita’.

Ou seja, como é enfatizado por Solé (1998, p.130), diante da dificuldade de saber o significado de algumas palavras, podemos chegar a obtê-lo através de outras informações que cercam estas palavras. Sendo assim, a consulta a uma outra fonte (por exemplo o dicionário) não se faz necessária. Este seria um “critério de eficácia”, como colocada pela autora, pois fazemos uso de nossa capacidade de pensamento estratégico, que mesmo não atuando como uma ‘receita’, torna-se importante pela sua eficácia.

Confirmando a pergunta feita pela aluna, e percebendo que os demais estavam compreendendo as colocações, reforçamos o conceito de ‘implícito’, em oposição ao que vem a ser ‘explícito’. Lembramos que, naquele instante, uma pessoa poderia entrar na sala e pedir diretamente (explicitamente) que alguém ligasse os ventiladores.

Neste caso, o pedido (a informação requerida) foi expresso de forma direta. Salientamos que cotidianamente estamos fazendo inferência a respeito de muitas coisas que acontecem conosco, pois nem todas as informações e nem todas as respostas são concedidas de forma clara e objetiva. Sempre estamos contando com uma parcela de compreensão a mais por parte daqueles com quem interagimos.

Enfatizamos que ao trabalharmos com exemplos do dia a dia, com fatos que corriqueiramente acontecem a partir da sala de aula, já estamos trabalhando as estratégias de

leitura, uma vez que motiva o aluno a querer verificar, a querer constatar as informações implícitas que estariam presentes nos textos a serem trabalhados durante nossa intervenção, já que estas são imprescindíveis para uma compreensão eficaz. Durante a aula, esclarecemos também que as informações presentes na superfície textual, quer sejam elas de forma verbal ou não verbal, apresentam-se apenas como pretexto para a leitura que podemos fazer. A decodificação do que está escrito torna-se apenas um passo para o caminho de uma leitura mais satisfatória, como destaca Antunes (2013, p. 84) ao comentar que a leitura vai além das palavras presentes no texto: “Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto.”

Daí, recorreremos àquela metáfora do *iceberg* apontada por Koch (2006, p. 59), com o intuito de aprofundar nossa explicação. De acordo com esta metáfora, a construção do sentido textual é determinada pela maior parte – a submersa –, que seria a “superfície subjacente, fundamental para a interpretação do implícito”.

Em seguida, abordaremos como ocorreu a segunda parte da aula, em que abordaremos, a partir do gênero crônica, os descritores a serem estudados.

- Segunda etapa – uma aula

Antes da leitura do texto, sabendo que os alunos já haviam passado por alguns textos deste gênero e partindo da própria palavra ‘crônica’, procuramos saber se já haviam se deparado com esta palavra e em qual situação. Alguns alunos citaram exemplos: “As crônicas de Nárnia”, “As crônicas do gelo e do fogo”, que são títulos de livros. Mas não chegaram ao conceito.

Ao ser mencionado que a palavra ‘crônica’ tinha origem na palavra ‘tempo’, algumas palavras como ‘cronologia’ e ‘cronológico’ foram citadas pelos alunos. Um deles até citou que existiria uma marca de relógio famosa que se chama ‘cronos’. A partir destes comentários e traçando uma relação entre ‘crônica’ e ‘tempo’, foi apresentado um breve conceito do gênero a ser lido, bem como suas características e locais de circulação do mesmo.

Nesta aula subsequente, inicialmente foi entregue aos alunos o material fotocopiado, em que estavam presentes o conceito de gênero crônica (pois o texto a ser lido seria deste gênero), o texto “O rico, o pobre e a galinha”, de Luiz Fernando Veríssimo, e algumas questões sobre o próprio texto, a serem respondidas após a leitura.

Antes da leitura do texto, algumas observações foram necessárias também a respeito do tipo de texto predominante neste gênero. Neste caso, foi feita uma breve retomada sobre cada principal característica dos seguintes tipos: narrativo, descritivo, dissertativo, dialogal,

injuntivo e instrucional. Após abordarmos cada um dos tipos textuais, sem que eles tivessem ainda iniciado a leitura, fizemos a seguinte pergunta: “De acordo com o conceito do gênero crônica, que tipo de texto será mais presente na leitura que faremos? Pode haver mais de um tipo em um mesmo texto?”

Diante destas perguntas, feita a correlação entre o conceito do gênero crônica já visto com o texto a ser lido, e retomadas as características dos tipos textuais, as respostas foram satisfatórias. A maior parte concordou que leriam um texto do tipo predominantemente ‘narrativo’, mas que poderia haver o tipo ‘descritivo’ para mostrar como seriam os personagens e os lugares onde se passaria a história. Uma aluna apontou a possibilidade de haver ‘conversas’ entre os personagens, o que indicava que haveria também no texto o tipo dialogal.

Como forma de esclarecer e prover uma leitura mais atenciosa por parte dos alunos, tanto o gênero, quanto os tipos textuais foram abordados de forma motivadora – estratégia apontada por Solé (1998) para o momento anterior à leitura – e reforçando que estes dois elementos seriam levados em consideração em todos os textos a serem trabalhados.

Neste caso, concluímos esta etapa ao reforçar para nossos alunos que o passo inicial para uma leitura proficiente, seria verificar a que gênero o texto pertence. Desta forma, partindo das características presentes em determinado gênero, já estaríamos nos preparando para a forma como o objetivo da leitura poderia ser alcançado (conhecimento, prazer, informação, etc.). Conseqüentemente, a partir do gênero, estaríamos mais alertas aos tipos textuais que encontraríamos no decorrer da leitura. O que reforçaria nossa visão sobre o que estaríamos lendo e a compreensão seria mais eficaz.

A conclusão desta parte inicial com a motivação aconteceu com algumas indagações sobre o título do texto a ser lido: “O rico, o pobre e a galinha”. Por se tratar de uma narração, qual seria a relação entre estes três elementos? Por que os elementos no título se apresentam nesta ordem? O que será que aconteceu entre estes personagens? Até foram apresentadas algumas alternativas: a) O rico comprou a galinha ao pobre e não pagou? b) O pobre roubou a galinha do rico? c) Ambos se deliciaram em um jantar, comendo a galinha? Perguntas além de usadas como motivação, serviriam para constatação (ou não) dessas possibilidades.

Lembramos que estas perguntas, usadas antes de começarmos a leitura (as “previsões”) são apontadas por Solé (1998) como necessárias “[...] para que o leitor seja efetivamente ativo que compreende o que lê[...]”. Da mesma forma, a autora coloca em destaque a necessidade de abordarmos a superestrutura textual, a organização, bem como os tipos, o título do texto e as ilustrações que podem acompanhá-lo.

- Terceira etapa – uma aula

Nesta etapa, por se tratar de uma primeira intervenção, buscamos em um primeiro momento, fazer uma leitura silenciosa. Durante a leitura do texto “O rico, o pobre e a galinha”, de Luiz Fernando Veríssimo, como uma das estratégias, pedimos que os alunos grifassem as palavras e/ou expressões, nas quais tivessem dificuldade para compreender, uma vez que o objetivo era trabalhar o descritor D3, que requer especificamente a habilidade de inferir o sentido de alguma palavra ou expressão.

A outra estratégia apresentada foi que eles, primeiramente, ao se deparar com uma palavra cujo significado não conhecessem, buscassem associá-la a algum fato do cotidiano em que eles pudessem lembrar do uso daquela palavra ou expressão (conhecimento prévio). Como outra alternativa, eles procurassem derivar outras palavras baseadas na palavra, cujo sentido não conseguiam apreender.

Esta segunda alternativa foi trabalhada, após a leitura silenciosa. Desta vez, a leitura foi feita em alta voz pelo professor, com as intervenções dos alunos. As intervenções aconteciam, quando um aluno falava em que palavra ou expressão tinha encontrado dificuldade. Isso era anotado na lousa e, de imediato, buscando descobrir coletivamente o sentido da palavra ou expressão apontada pelo aluno. Quando ninguém conhecia o sentido do que foi colocado, usávamos a estratégia da derivação.

Um exemplo da estratégia em que eles utilizaram a derivação foi com a palavra ‘racional’ (presente no 2º parágrafo). Uma aluna questionou o sentido desta palavra. De imediato, perguntei que outras palavras poderiam ser criadas partindo da palavra ‘racional’. Em seguida, alguns alunos apresentaram como sugestão as palavras ‘raciocínio’, ‘raciocinar’ e associaram à palavra ‘pensar’, concluindo que o rico era ‘racional’, porque fazia uso do pensamento.

Uma outra palavra apontada por eles foi ‘enfileirados’ (presente no nono parágrafo). Utilizando a estratégia de criar outra palavra (aumentando ou diminuindo), encontraram a palavra ‘fileira’, em seguida, ‘fila’. Concluíram que ‘enfileirados’ eram os que estavam em uma fila. O mesmo aconteceu com a palavra ‘inconsequente’. Logo lembraram da palavra ‘consequente’ e ‘consequência’. Associaram à palavra ‘infeliz’ e, pelo prefixo, concluíram o sentido oposto à palavra ‘consequente’.

Ao final da leitura, havendo todos compreendido o decorrer da narração, foram capazes de, além de trabalharem o sentido das palavras grifadas, identificarem também as partes descritivas e dialogais do texto, além da predominância da narração.

Concluímos esta etapa, enfatizando para todos que as estratégias utilizadas devem ser aplicadas em qualquer leitura, desde que o texto tenha como base a linguagem verbal, uma vez que o objetivo é descobrir o sentido (ou sentidos) de palavras e/ou expressões.

b) Descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

- Primeira etapa – uma aula

Começamos esta aula, explorando o conceito do gênero Artigo de Opinião. Procuramos saber dos alunos se já haviam lido algum texto desse gênero. Ao perguntarmos se alguém poderia explicar o que poderia aparecer no conteúdo desse texto, algumas respostas foram: “Tem a ver com artigo de jornal ou de revista...”; “É um texto onde alguém coloca sua opinião sobre alguma coisa...”; “É um texto escrito que o autor colheu depoimentos de várias pessoas sobre algum problema...” Desta forma, passamos a explorar um material fotocopiado, onde constava o conceito deste gênero, bem como suas características.

Após constatarmos os conhecimentos prévios que os alunos dispunham sobre o gênero e verificarmos os que mais se aproximaram do conceito presente no material, exploramos da mesma forma o tipo de texto mais predominante neste gênero que, no caso, é o tipo dissertativo. Como já havíamos abordado cada um dos tipos, revisamos brevemente o conceito. Algumas palavras como ‘polêmico’, ‘norma-padrão’ e coerência’ também foram questionadas pelos alunos e também esclarecidas para eles.

Em seguida, relembramos para os alunos que, para compreendermos as mensagens veiculadas em qualquer texto, para que uma leitura seja feita com propriedade, é necessário que o leitor não se prenda ao que já está posto no texto. De outra forma, enfatizamos se o sentido de uma palavra ou expressão pode não estar explicitamente em um texto, assim também procede com algumas informações. Estas podem ser indicadas por elementos já presentes no texto, ou podemos fazer uso de hipóteses para chegarmos até ela.

Antunes (2009, p.105), ao falar sobre a “explicitude do discurso” (como as mensagens aparecem às claras, ou não), ressalta que nenhum discurso das línguas naturais é totalmente explícito. Em todo discurso – e aqui podemos associar discurso a texto – há informações que não aparecem na superfície, mesmo podendo ser resgatadas a partir de outras, já expressas ou apreendidas pelo contexto.

Para ilustrar melhor esta observação, um exemplo foi colocado para a turma: “De que maneira uma pessoa, que não conhecesse a escola, nem houvesse alguém com quem se

informar, poderia saber que nesta sala, e não naquela da frente, estariam os alunos do 9º ano?” De repente, uma aluna ergueu o braço e respondeu: “Ela olharia a placa na porta da sala né, professor?” Mediante a resposta da aluna, enfatizamos que a compreensão aconteceu por conta de um elemento linguístico que indicava ‘explicitamente’ o local da turma.

Dando continuidade, desta vez com o implícito, mencionamos uma outra possibilidade: “E se não houvesse esta placa nem pessoas para informá-la? Como ela saberia em qual das duas estavam os alunos do 9º ano?” Após um momento para reflexão, um aluno respondeu: “A pessoa ia saber que esta é a sala, porque somos mais velhos. A outra sala é dos alunos do 6º ano. São crianças.” Esclarecemos que a informação partiu de uma comparação, em que uma mensagem a informação chegaria sem o auxílio do linguístico.

Mediante a exploração destes exemplos, buscamos deixar claro que nem sempre a informação está presente de forma tão fácil, precisando apenas decodificá-la. Há outros meios, muitas vezes indiretos, pelos quais podemos chegar até elas. Foi quando expusemos os conceitos de ‘pressuposto’ e ‘subentendido’. Sempre procurando usar situações do dia a dia. Diversos foram os exemplos analisados pelos próprios alunos. Com isto, trabalhamos a motivação para o texto que seria lido na sequência.

Enfatizamos aqui a importância de abordarmos o assunto referente ao descritor a ser trabalhado. Isto se faz até mesmo como uma das formas de incentivo para que, uma vez dominando esta habilidade, o aluno passe a constatar seu avanço a seguir, com a leitura do texto em que esta mesma habilidade será trabalhada. Sobre isto, Solé (1998, p. 44) nos aponta que a compreensão textual, objetivo único da leitura, além outras coisas, é um processo onde se constrói o significado e, por isto mesmo, requer um leitor ativo.

- Segunda etapa – uma aula

Antes de os alunos serem conduzidos a fazer a leitura do texto “Direitos e favores”, de Luiz Fernando Vianna, verificando o conteúdo presente nele e, especificamente, as mensagens implícitas a serem resgatadas, recomendamos aos alunos que observassem alguns pontos: como o texto aparecia no papel.

A partir desta recomendação, citamos alguns pontos a serem verificados: tamanhos diferentes de fontes, o título do texto, como ele estava enquadrado no papel (a diagramação), a presença (ou não) de algum desenho, ou fotografia, bem como algo que indicasse quem escreveu o texto. Após um determinado tempo, deixamos com que os alunos comentassem sobre os elementos constatados por eles naquele texto.

Decidimos, então, fazer uma lista destes elementos destacados, que apareceram na seguinte ordem: a diagramação do texto dava a impressão de que ele estava em uma tela de computador; o endereço eletrônico indicara essa ‘tela impressa’; o título do texto aparecia em letras todas maiúsculas e em azul; havia a presença de muitos números (data e horário, cifras, porcentagens, anos); o primeiro parágrafo começava com o nome Rio de Janeiro (tudo maiúsculo); havia a fotografia do autor do texto; ao lado da fotografia, alguns dados sobre a vida do autor; término, a referência bibliográfica do texto.

E qual a importância da verificação destes elementos enquanto estratégia e leitura? Solé (1998, p. 116) aponta a forma como o texto é organizado (algumas marcas, títulos, ilustrações, etc.) como materiais que geram hipóteses e previsões. Havendo a constatação destas antecipações e ao ser integrada aos conhecimentos do leitor, a compreensão acontece. Igualmente Koch (2006, p. 109), abordando sobre o processo de leitura e produção de sentido, destaca elementos como a forma de organização, a distribuição de informações e os elementos não verbais.

Diante destas constatações, uma vez que o objetivo maior era trabalhar as informações implícitas, advertimos nossos alunos de que todos estes elementos analisados por eles, de forma implícita estaria comunicando que tipo de informações poderiam encontrar no texto. Logo pedimos que citassem algumas destas possíveis informações. Os alunos, dentre outros pontos, elencaram as seguintes possibilidades: a) direitos e deveres do consumidor; b) quanto os trabalhadores recebiam no Rio de Janeiro; c) como está a política no Brasil; d) como é distribuída a renda entre as famílias brasileiras.

A partir das hipóteses feitas acima, partimos para a leitura do texto de modo mais minucioso, checando cada informação presente nele, de forma explícita ou implícita. É esta etapa que descreveremos a seguir.

- Terceira etapa – uma aula

O texto foi entregue aos alunos (em um primeiro momento) para uma leitura superficial, onde inicialmente constatariam alguma palavra ou expressão que desconheciam o sentido. Após trabalhada esta parte, iniciamos uma segunda leitura, em que trabalhamos as estratégias para apreensão das mensagens implícitas presentes no texto.

Pedimos que um aluno iniciasse a leitura e que, a cada novo parágrafo, outro aluno continuasse. Sendo assim, a leitura em voz alta foi feita com a participação de 8 (oito) alunos diferentes. Cada vez que um aluno terminava um parágrafo, explorávamos a informações

implícitas, através de algumas perguntas, destacando palavras e ou/expressões indicadoras de implícitos. Começamos por responder as próprias perguntas, mostrando a forma como os alunos deveriam proceder. É o que Solé (1998) denomina de “etapa do *modelo*”, ou seja, o professor coloca-se como modelo para o aluno, ao verbalizar de forma sistemática cada passo dado para a compreensão.

Como demonstração inicial, trabalhamos o primeiro parágrafo do texto, dividindo-o em três partes, fazendo as seguintes considerações sobre ele: 1ª) “*A revelação de que bancos deixaram de pagar R\$ 200 milhões de impostos, graças a uma operação em Luxemburgo...*” Observamos que: a) Se houve uma ‘revelação’, havia algo importante escondido; b) Se “deixaram de pagar”, isto já era feito e com frequência; 2ª) “[...] *prova outra vez que o buraco tributário brasileiro é mais em cima.*” Se foi “outra vez”, isto já haviam colocado este problema em questão; 3ª) “*Sem cortar na carne (ou seja, nos bolsos) dos mais ricos, pouco cairá a desigualdade social.*” Há algo a ser feito para que haja igualdade social.

Tendo como exemplo este primeiro parágrafo, em seguida os alunos continuaram a leitura e continuamos destacando, a partir das palavras e expressões colocadas no texto, quais informações estariam implícitas. A conclusão aconteceu com o retorno ao título do texto – Direitos e favores – para a constatação de quais hipóteses teriam sido confirmadas e o que estaria implícito a partir do próprio texto e que pudemos apreender.

Deixamos claro que, corroborando com as ideias de Solé (1998, p. 78), todas as estratégias de compreensão leitora, aconteceu de forma progressiva, com o cuidado de atribuir maior controle por parte do aluno e um menor controle de nossa parte, proporcionando uma independência por parte dos leitores.

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

- Primeira etapa – uma aula

Inicialmente, buscamos apresentar e esclarecer para nossos alunos que habilidade seria estudada nas próximas aulas. Neste momento, perguntados sobre possíveis dúvidas em relação a alguma palavra presente no objetivo apresentado, a maioria dos alunos citaram a palavra ‘argumento’. Diante desta palavra, pedimos aos alunos que, por derivação, apresentassem outras palavras criadas a partir de ‘argumento’. Foram então citadas as palavras ‘argumentar’ e ‘argumentação’.

Enfatizamos aqui que a palavra ‘tese’ não apareceu entre aquelas, porque já havíamos trabalhado textos em que ela foi esclarecida, tornando-se neste momento uma explicação desnecessária. Questionados sobre o que viria a ser uma ‘tese’, apenas para nos certificar de que realmente estavam dominando este conceito, constatamos que associavam a palavra ao conceito de ‘ponto de vista’, ou seja, a opinião que alguém tem sobre um determinado assunto, sobre uma situação específica.

Voltamos a perguntar para os alunos se já tinham visto o uso das palavras ‘argumentar’ e ‘argumentação’ em alguma situação. Logo, uma aluna questionou: “Argumentação é uma discussão?” Esclarecemos que, nesse caso, discussão não significava ‘briga’ ou ‘desentendimento’, mas o sentido era ‘conversa’. Uma outra pergunta foi feita para a turma: “Em que situação do cotidiano fazemos uso de argumentos?” Uma pergunta foi feita por outro aluno: “Pra trabalhar como advogado, a pessoa precisa saber argumentar, não é?”

A partir desta indagação feita pelo aluno, buscamos saber por que a argumentação seria tão importante, por exemplo, neste campo de trabalho. E muitas foram as justificativas apresentadas por alguns da turma: a) “Porque o advogado tem que ser bom de conversa.”; b) “Se ele não convencer, não ganha a causa...”; c) “Ele (o advogado) precisa apresentar boas justificativas para livrar o cliente, não é?” Com estas colocações, partimos para o conceito de ‘argumentação’.

Esclarecemos que a argumentação está presente, predominantemente, em textos dissertativos. Relembramos, então, que a dissertação é um dos tipos de textos e que para melhor compreendermos a leitura que seria feita a seguir, o conhecimento sobre esse tipo textual faria a diferença. Destacamos aqui que, alguns autores preferem falar sobre ‘sequência textual’ ao invés de ‘tipos textuais’.

Cavalcante (2016, p. 62), embasada em Adam (1992), apresenta-nos a sequência textual como sendo uma rede que possui uma relação de hierarquia, uma relativa autonomia, mas que possui uma organização interna. Para Adam, todos os textos possuem uma “sequência dominante” em relação às demais sequências, chamadas de *dominadas* ou *inseridas*. Diante disso, sempre há uma ‘sequência dominante’ ou um ‘tipo predominante’ em todos os textos, o que faz com que a leitura seja mais dinâmica, mais abrangente, fortalecendo a compreensão do leitor.

- Segunda etapa – uma aula

Após esclarecermos o sentido da palavra ‘argumentação’ e o tipo de texto em que os argumentos acontecem, abordamos o gênero que seria lido: Carta Argumentativa. Apresentamos o conceito, as características estruturais, enfatizando o propósito interacionista da mesma.

Diante disto, observamos, no decorrer da aula, que elementos como remetente (ou locutor), destinatário (ou interlocutor), como também a própria mensagem (parte essencial da carta), já faziam parte do repertório de conhecimento dos alunos. Mesmo assim, os alunos ainda estavam acostumados a textos predominantemente narrativos e, por isto mesmo, limitavam-se a retirar deles apenas informações referentes aos elementos na narrativa (personagens, espaço, tempo, narrador, conflito).

Como forma de ampliar o entendimento sobre o gênero discursivo a ser trabalhado, bem como a compreensão do texto que seria apresentado, relembramos a experiência com o gênero carta que já havia acontecido nesta turma. A Secretaria de Educação do Município solicitou que trabalhássemos este gênero com os alunos do 9º ano. O objetivo era fazer com que cada aluno produzisse uma carta, endereçada ao Secretário de Educação Municipal, tecendo comentários sobre uma amostra de fotografias antigas que havia ocorrido nas escolas municipais.

Isto foi posto até para que os alunos traçassem um paralelo sobre a produção que eles já haviam feito, com a carta que eles estudariam. Já sabendo das características básicas do gênero carta, ou seja, uma mensagem produzida por alguém (o remetente), endereçada para outra pessoa (o destinatário) com um propósito comunicativo evidente. Estes conhecimentos prévios já apareciam como bagagem para esta leitura.

A ativação deste conhecimento prévio é uma importante estratégia de leitura, uma vez que atua como motivação diante do que será lido. Solé (1998, p. 103), referindo-se ao conhecimento prévio como importante para a leitura, reforça que “[...] a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto.” Ainda sobre este conhecimento, ela afirma que “Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo.”

Diante destas colocações, uma pergunta foi lançada para a turma: “Qual seria a diferença entre a carta que eles haviam produzido e a carta argumentativa?” Uma aluna interveio e respondeu que a carta produzida pela turma, tinha como objetivo maior agradecerem pela exposição e a carta argumentativa teria o objetivo de discutir um assunto, um problema.

Através desta observação feita pela aluna, constatamos que, sem mencionar esta nomenclatura, estávamos diante de um exemplo de ‘competência metagenérica’, da qual nos fala Koch (2006, p.103). A autora coloca se por um lado esta competência dirige a produção

das práticas comunicativas, por outro lado ela “[...] orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.” O que é imprescindível na produção do sentido do texto.

Como bem apontado pela aluna, que a novidade estaria no propósito comunicativo do gênero, ou seja, a tentativa de convencer ou persuadir o destinatário. Neste caso, o diferencial, em relação ao texto a ser lido, estaria no tipo de carta, no propósito maior da mesma: a argumentação. Esclarecemos para eles que a argumentação poderia estar presente também em um outro tipo de carta, por exemplo a familiar, mas na carta que iríamos ler, a argumentação estaria presente e maneira mais forte mediante o problema que apareceria, da mesma forma, predominante.

Como último momento desta aula, trabalhamos a antecipação, fazendo com que os alunos elaborassem algumas perguntas sobre o assunto do texto a ser lido, “A glória do falso”, de Moacyr Scliar, o título foi apresentado para eles. Estas perguntas foram colocadas na lousa para que, após a leitura, pudéssemos constatar se foram ou não respondidas e até se eram pertinentes ao texto. De certa forma, nestas perguntas estariam também implícitas algumas hipóteses.

Solé (1998, p. 111), menciona tanto as perguntas feitas pelos alunos quanto as hipóteses também elaboradas por eles como importantes estratégias que ajudam a melhorar compreensão leitora: “A partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas a que se gostaria de responder mediante a leitura.” Isto porque as perguntas feitas pelos professores e as que estão presentes em materiais didáticos tornam-se limitadas e deixando de lado, muitas vezes, detalhes importantes.

Terminamos esta etapa, expondo as perguntas/hipóteses elencadas pelos alunos, através das quais os alunos buscaram saber: a) Quem (ou o que) estaria sendo chamado de ‘falso’? b) O texto abordava falsificação de produtos como CD, DVD, roupas, documentos, etc.? c) Haveria alguma reclamação sobre algo falso? d) Alguém estaria acusando outra pessoa de falsidade? e) Quais os argumentos usados para alguém querer falsificar ou usar alguma coisa falsificada?

- Terceira etapa – uma aula

Tendo em vista que o texto escolhido foi uma Carta Argumentativa, pedimos que os alunos tentassem extrair inicialmente os elementos envolvidos naquele ‘propósito comunicativo’, ou seja, se o gênero era Carta, deveriam procurar saber de quem partia esta carta

(emissor), para quem a carta foi enviada (receptor) e qual a motivação desta carta e o meio pelo qual a carta foi divulgada. Estes foram os passos iniciais para só então partirmos para a argumentação.

Terminada a leitura silenciosa, abrimos espaço para que os alunos fizessem algumas perguntas sobre o texto. Alguns comentaram sobre a forma (a estrutura composicional) em que o texto se apresentava. Sentiram falta de elementos como local e data, vocativo, corpo da carta, saudação final e assinatura.

Esclarecemos que a Carta Argumentativa que estavam lendo era fictícia. Por isso, apresentava-se em uma configuração menor, ou seja, havia apenas o vocativo “Prezados Senhores”, indicando para quem o locutor (emissor) se dirigia, construindo uma interação. Era também mencionado o interlocutor (destinatário). O autor do texto, Moacyr Scliar, por escrever regularmente para aquela coluna de jornal, acabou dando uma ‘vestimenta’ de carta para uma crônica.

Esta constatação feita pelos alunos, sobre o fato de haver menos elementos na leitura a ser feita, serviu como motivação ao confirmarmos que suas observações estavam corretas, mediante a comparação feita. Esclarecemos que pode haver a mistura de gêneros discursivos que, segundo Koch (2006, p.114), de acordo com o propósito comunicativo, um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, para a formação de um único texto. Partimos, então, para uma segunda leitura.

Nesta segunda leitura, optamos por uma leitura feita unicamente pelo professor. E sempre que necessário, algumas perguntas seriam feitas aos alunos em relação à progressão textual, o que é colocado por Solé (1998, p. 118) como “tarefas de leitura compartilhada”, principalmente porque as dúvidas seriam esclarecidas no decorrer da leitura, sempre com a ajuda dos alunos. Desta vez, a atenção deveria cair nos seguintes pontos: o problema que motivou a escrita da carta, como o emissor se coloca diante deste problema, quais os argumentos presentes na carta.

Antes de reiniciarmos a leitura, chamamos a atenção dos alunos para que, no decorrer da mesma, eles grifassem as seguintes partes: o que chamou a atenção do emissor, a quem o emissor se dirigia, quem eram os interlocutores, que pedido foi feito aos interlocutores, quais os argumentos (os motivos) apresentados para que o pedido fosse aceito.

Ao final da leitura, voltamos para as antecipações/hipóteses feitas pelos alunos e, em seguida, pedimos que eles esquematizassem os pontos principais abordados na carta, principalmente os argumentos construídos pelo emissor, com o objetivo de ter seu pedido concretizado. Com isto, procuramos chamar a atenção para a progressão presente no texto.

A estratégia do resumo também, também conhecida como “leitura guiada” é colocada por Solé (1998, p.143) como necessária uma vez que estabelece a temática de um texto – no caso do texto lido, o motivo que levou à escrita da carta – e os detalhes secundários que, em nosso caso, seriam os argumentos levantados. Ao falarmos de ‘secundários’ não entendamos como menos importante, porém, o que vem após.

d) Descritor D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa.

- Primeira etapa – uma aula

Nesta primeira aula, procuramos retomar o conceito e características da narração, enfatizando seus elementos estruturais, tais como enredo, espaço, tempo, narrador, conflito, personagens. Destes elementos, o que gerou dúvida foi justamente o conflito. Alguns alunos chegaram a dizer que não lembravam especificamente deste elemento na história. Instigamos os alunos com a seguinte pergunta: “Em que situação vocês já presenciaram a ocorrência da palavra ‘conflito’? E novamente pedimos para que os alunos situassem esta palavra em alguma situação conhecida por eles.

Após algum momento, várias foram as ideias que, segundo os alunos, se relacionavam à palavra ‘conflito’. Dentre elas, anotamos na lousa as seguintes respostas: a) problema que alguém estava vivendo, b) dificuldade que alguém precisava resolver, c) uma dúvida que alguém tinha, d) necessidade de resposta para algo a ser resolvido. Isto posto, esclarecemos que todas as ideias compartilhadas sobre a palavra ‘conflito’ estavam corretas. Agrupamos estas ideias em torno de um único conceito da palavra em questão.

Com isto, buscamos trabalhar a estratégia de resgate do ‘conhecimento prévio’, pois de acordo com o que ressalta Antunes (2013, p. 69): “Todo texto tem um percentual maior ou menos dessa dependência de conhecimentos que são anteriores ao texto.” Pretendemos com isso, trabalhar a independência dos alunos, uma vez que nem sempre poderão contar com um auxílio externo (dicionário, professor, etc.), a quem eles poderiam consultar.

Entendemos também que nem sempre a estratégia de recorrer ao ‘conhecimento prévio’, como também é mencionado por Solé (1998). Neste caso específico, pareceu-nos conveniente apelarmos para esta estratégia, uma vez que conhecíamos o nível de nossos alunos. É o que a própria autora denomina de “conhecimento prévio adequado”.

O gênero discursivo Conto (conceito, características e locais de circulação) foi apresentado em um segundo momento, a partir da intervenção de uma aluna, quando a mesma perguntou: “Professor, o nome ‘conto’ tem alguma coisa a ver com ‘contar uma história’? A partir desta participação, corroborando a ideia compartilhada pela aluna, enfatizamos o tipo textual predominante neste gênero discursivo, que é a narração – narrar, contar uma história.

Esclarecemos também para os alunos – até anotamos um esquema na lousa – que alguns textos narrativos (a exemplo do conto, da lenda, da fábula...) têm uma certa organização: estado inicial, complicação (conflito, problema), ação, resolução e estado final. É comum que apareça também uma estrutura dialogal, em comum com a estrutura narrativa. Esta observação é feita por Solé (1998, p. 85) ao se referir justamente aos “tipos de texto e expectativa do leitor”. Ainda sobre o tipo textual, pedimos para que durante a leitura os alunos observassem que outros tipos estariam presentes na sequência da história que iriam ler. Em seguida, esclarecemos que a estratégia que iríamos usar nesta leitura permitiria explorar cada fase da história narrada (progressão, na expectativa de encontrar o conflito a ser resolvido).

A partir daí, foi dado um tempo para que o primeiro contato com o texto fosse feito, através de uma leitura silenciosa. Esta leitura aparece apenas como um momento inicial para que os alunos se apropriem da estrutura do texto, das informações presentes neles. Feito isto, daremos continuidade com a participação destes alunos, explorando o texto mais uma vez.

- Segunda etapa – uma aula

Entregamos para os alunos o conto “Um apólogo”, de Machado de Assis que, após a leitura silenciosa feita no momento final da aula anterior, começariam agora o percurso narrativo com nosso acompanhamento.

Buscando dinamizar o processo, enfatizando também o traço dialogal presente no texto, organizamos a leitura da seguinte forma: pedimos a uma aluna que lesse as partes em que a personagem era a agulha; outra aluna faria a leitura das partes em que a personagem era a linha, um aluno seria responsável pelo terceiro personagem (o alfinete), um quarto aluno seria responsável pela fala do “professor de melancolia” e, por último, o professor faria a vez do narrador.

O objetivo desta forma de interação foi fazer com que os alunos se apropriassem da forma de progressão ocorrida no texto. Uma vez que a maior parte da narração era composta por diálogo, as perguntas feitas pelos personagens atuavam como progressão textual, no sentido de que o leitor avançava, buscando a resposta. A dinamicidade nas falas intercaladas também

proporcionava o avanço no texto. Esta foi algumas das observações feitas após a realização da leitura.

Por outro lado, destacamos também que o conflito foi marcante durante quase a totalidade do texto e que isto se deu, justamente, dentro do diálogo ocorrido entre a agulha e a linha. O diálogo, enquanto tipo textual dentro da narração, reforçou o conflito, tornando-o bem mais evidente.

Enfatizamos também para os alunos que algumas marcas linguísticas (palavras, expressões, etc.) também eram responsáveis pela progressão textual, causando um certo ‘movimento’ no texto. E perguntamos que palavras seriam responsáveis por isso. Alguns alunos destacaram justamente os verbos, pois perceberam que eles expressavam movimento: ‘disse’, ‘coso’, ‘fura’, ‘vão adiante’, ‘chegou’, ‘vestiu-se’, etc.

Ao final desta etapa, como o objetivo de melhor fixar o aprendizado sobre o conflito em uma narração, pedimos que os alunos esquematizassem o conto, resumidamente, nas seguintes partes: introdução, complicação (conflito), clímax (momento de maior tensão) e desfecho (ou conclusão). Para agilizar, esta tarefa foi executada em grupos de 3 (três) alunos.

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

- Primeira etapa – uma aula

Começamos por lembrar aos nossos alunos que os conceitos de causa e consequência já haviam sido abordados, quando estudamos as Orações Subordinadas Adverbiais. Duas das classificações atribuídas a estas orações são justamente a Subordinada Adverbial Causal e a Subordinada Adverbial Consecutiva. Porém alertamos que, em se tratando do descritor a ser trabalhado, esta relação implicaria não estritamente o aspecto gramatical (no caso as conjunções que encabeçam as orações), mas as relações entre partes de um texto.

Após fazermos estas observações, até para revisarmos os conceitos básicos, pedimos que os alunos se pronunciassem em relação à diferença entre causa e consequência. Ouvimos respostas como: a) “Causa é o que eu faço... consequência é o que vem depois, né?” b) “Consequência é o que acontece depois da causa. É isso, professor?” d) “Acho que toda causa tem uma consequência... tipo assim: bateu, levou...”

A partir do que foi focado de maneira correta pelos alunos, partimos para alguns exemplos, usando fatos do nosso cotidiano. Citamos que, ao desligar os ventiladores (causa)

teríamos o aumento do calor (consequência); ao religarmos os ventiladores (causa), teríamos a ventilação de volta (consequência). Pedimos que uma aluna, apontando para ela, nos desse um exemplo de causa/consequência. Ela colocou que: “Se não estudarmos para a prova (causa), tiraremos nota baixa (consequência)”. Outro aluno acrescentou o seguinte exemplo: “Se presto atenção na aula (causa), vou entender o assunto (consequência)”.

Alertamos que esta relação também era comum em textos e que isto fazia com que a leitura se tornasse mais interessante e melhor compreendida. A habilidade que iríamos trabalhar, exigia que observássemos durante a progressão (andamento) do texto as causas que provocariam algumas consequências, bem como o inverso, ou seja, as consequências provenientes de certas causas. Em textos, como por exemplo os narrativos, quais as causas presentes nele e o que estas provocaram como consequências.

Uma vez que o gênero discursivo a ser trabalhado seria uma Notícia, reforçamos a predominância do tipo textual narrativo e, por ser predominante, isto indicaria que outros tipos apareceriam, por exemplo, o descritivo. Desta vez, diferente do gênero discursivo Conto, trabalhado anteriormente, nosso objetivo foi proporcionar uma leitura de um ‘texto autêntico’, como colocado por Antunes (2013, p. 79).

Mencionando as implicações pedagógicas decorrente das escolhas para o trabalho com a leitura, a autora denomina de “textos autênticos”, os textos onde aparecem data de publicação, provenientes de algum suporte de comunicação social (jornal, revista, panfleto, etc.). Ela destaca exatamente a necessidade de o texto ter uma relação total com os acontecimentos sociais, reais. O que dinamiza a prática da leitura, atraindo os alunos para assuntos mais relacionados com a realidade.

Diante disso, resolvemos trabalhar este gênero discursivo, até para que os alunos observassem que há narração em textos que abordam a realidade social, pois alguns deles costumam associar uma narração exclusivamente à ficção, ou seja, a gêneros como fábula, conto, etc.

Como veremos a seguir, na segunda parte desta etapa (aula subsequente), o texto foi entregue aos alunos para iniciarmos o trabalho com as estratégias de leitura restritas ao descritor D11.

- Segunda etapa – uma aula

Dando prosseguimento ao trabalho como descritor que exige a habilidade de traçar uma relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, distribuímos com os alunos o

material com a notícia “Novo dinossauro com aparência de galinha dá pista sobre evolução”, do jornal Folha de São Paulo.

Como primeiro passo, pedimos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa, a título de reconhecimento da estrutura do gênero (título, subtítulo, data, caderno de edição, jornal, etc.). com isto, os alunos se certificariam da legitimidade do texto, levando em consideração que o acontecimento ali retratado faz parte da realidade mundial.

Para trabalharmos melhor o material, dividimos o texto em 12 (doze) partes: título e subtítulo formariam uma parte com os 11 (onze) parágrafos que compunham o resto do texto. Na sequência, pedimos para que os alunos formassem pequenos grupos e cada grupo seria responsável pela leitura de um parágrafo.

Organizados os grupos, destacamos que o objetivo seria identificar uma relação (ou mais) de causa/consequência presente naquele parágrafo. Não mencionamos que poderia não haver esta relação em algum parágrafo, justamente por conta da dinamicidade com que a progressão textual acontece, não são todos os parágrafos que, obrigatoriamente, por trabalharmos este assunto, teria que trazer esta relação de causa/consequência. A não constatação também faz parte da leitura.

Após um determinado tempo, os alunos retornaram aos seus lugares e partimos para a leitura feita pelo professor. Com este procedimento, à medida em que as partes eram lidas, os grupos compartilhavam com os demais a relação de causa/consequência que tinham encontrado no texto. Observamos, mediante a leitura do texto, que esta relação ocorria tanto de forma geral – a partir do próprio título do texto – quanto em forma específica, presente no decorrer do texto.

Através desta segunda leitura, direcionamos nossos alunos para que observassem as diferentes formas como o texto se referia ao “novo dinossauro”. Novamente chamamos a atenção para que acompanhassem também a progressão textual através das “estratégias de referência”, com são apontadas por Koch (2006, p.125). Das três estratégias apontadas pela autora (construção, manutenção e desfocalização), procuramos nos deter na segunda, pois constatamos que esta se destacava no decorrer do texto.

Após explicarmos brevemente o que seria a “manutenção”, logo os alunos foram apontando as diversas formas presentes no texto para um mesmo referente, “novo dinossauro”: “uma nova espécie”, “ela”, “galinhas do inferno”, “o bicho”, “o animal”, “essa coisa”, etc. Esta foi a observação com a qual concluímos as atividades para este texto.

f) Descritor D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

- Primeira etapa – uma aula

Ao iniciarmos a aula, dizendo que trabalharíamos mais um gênero discursivo, a Reportagem, prontamente um aluno questionou por que estávamos “mudando o gênero,” toda vez que começávamos a estudar um descritor. Relembramos que isto foi apontado desde o início do nosso trabalho, onde o foco seriam as ‘estratégias de leitura’, mas que usaríamos os diversos gêneros.

Explicamos que isto se dava, porque eles precisavam conhecer estas múltiplas formas de textos e seus propósitos, já que as necessidades sociais são também múltiplas. Os textos, através dos gêneros (quantidade indecifrável), acompanham estas necessidades (que são instáveis) e, conseqüentemente, para acompanharmos, precisamos progredir enquanto leitores proficientes.

Ressaltamos aqui que a diversificação utilizada, tanto em relação aos gêneros discursivos propostos, quanto ao aspecto dos tipos textuais e que são levados em consideração a cada descritor, justifica-se principalmente pela estratégia da ‘motivação’, tão incentivada por Solé (1998). Segundo a autora, isto tem a ver com a formação de bons leitores além do contexto escolar, ou seja, para a vida.

Por isso, essa diversificação em seus propósitos se faz necessária. Tanto em relação às atividades trabalhadas (leitura individual, leitura compartilhada, leitura em grupos, leitura partindo dos alunos, leitura partindo do professor, etc.), quanto em relação aos textos apresentados como forma de incentivar a leitura. Sobre os propósitos, Solé (1998, p. 100) “[...] sempre é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado com algum propósito.” Neste caso, torna-se mais significativa a leitura em que se encaixam tanto o propósito do texto, quanto o propósito do leitor.

Diante disto, destacamos para os alunos que da mesma maneira que há diversidade de textos, há também diversidade quanto aos objetivos dos leitores: ler para obter uma informação precisa, ler para conseguir instruções, ler para aprender, ler por prazer, ler para compartilhar um texto com um auditório, dentre outros objetivos, mesmo sabendo que em todas as manifestações de leitura há um aprendizado em construção, mesmo que o propósito em destaque não seja aprender (como é o caso dos textos didáticos).

Começamos a aula por fazer uma relação entre o gênero Notícia e o gênero Reportagem. O primeiro foi trabalhado anteriormente, porém tendo como foco outro descritor. Desta vez, este outro gênero foi escolhido para trabalharmos a habilidade exigida pelo descritor D13.

Procuramos saber dos alunos se ao falarmos sobre ‘notícia’ e ‘reportagem’, estaríamos falando sobre a mesma coisa ou seriam diferentes. Uma aluna fez a seguinte pergunta: “A diferença está no tamanho, né professor?” E explicou que a ‘notícia’ era pequena e a ‘reportagem’ era algo maior que a ‘notícia’.

Levando em consideração o que a aluna havia colocado, perguntamos por que motivo um era maior que o outro. Traçamos na lousa os elementos de uma notícia (manchete, título, subtítulo, verbos geralmente no presente, fato, causa, consequência, etc.) e, em seguida, os elementos da Notícia. Ao constatarem que eram semelhantes em todos os pontos por eles colocados, fizemos a seguinte pergunta: “O que faz com que a reportagem seja maior?” E a aluna colocou que além do que trazia a ‘notícia’, na ‘reportagem’ estariam as entrevistas feitas com algumas pessoas e as opiniões delas.

Depois desta observação, com a qual concordamos, finalizamos com a entrega do material fotocopiado, onde constava um conceito melhor elaborado sobre o gênero em estudo. Em seguida, dividimos a turma em pequenos grupos e distribuimos para cada grupo um jornal. O objetivo seria eles indicarem alguns textos que seriam ‘notícia’ e outros textos que seriam ‘reportagem’, compartilhando posteriormente com os demais colegas da turma.

Após esta atividade, trabalhamos o conceito de enunciação e os elementos constitutivos de um enunciado: enunciador (locutor), enunciatário (interlocutor), uma vez que estes integram as diversas “vozes” presentes em um texto, acompanhadas de suas marcas distintivas. Procuramos cada um destes conceitos, através de exemplos simples, sempre a partir da vivência dos alunos e principalmente da participação destes alunos.

Trabalhamos inicialmente o sentido das palavras, de onde tiraríamos os conceitos, buscamos saber deles sobre a diferença entre as palavras ‘locutor’ e ‘interlocutor’ (quem eram estas pessoas e o que faziam em relação ao texto). Em seguida, esclarecemos que estes elementos também podem ser reconhecidos mediante a leitura, pois também estão presentes em relação ao texto, ou seja, o ‘enunciado’ é o texto, o ‘enunciador’ é quem escreve; o ‘enunciatário’ é quem lê. Como exemplo, apresentamos a própria situação que estávamos presenciando: a aula. Pedimos para que os alunos apontassem o que seria a ‘enunciação’, o ‘enunciador’, e o ‘enunciatário’.

Constatando que os alunos já haviam se familiarizado com os termos e esclarecido sobre os conceitos, explicamos que este ‘jogo enunciativo’ também ocorria mediante a leitura de qualquer texto e que, dominar os conceitos referentes à enunciação é um algo imprescindível para que a leitura seja feita de maneira mais profunda. Ou seja, da mesma forma que em uma aula, todos estes elementos (professor e alunos) se colocavam com o objetivo de haver um

entendimento entre eles na construção de uma mensagem (a aula), acontecia esta dinâmica durante a leitura entre os elementos colocados no texto.

Partindo destas últimas colocações, seguimos para o segundo momento desta etapa, onde os alunos entrariam em contato com o texto e, conseqüentemente, trabalharíamos outras estratégias de leitura.

- Segunda etapa – uma aula

O texto fotocopiado e distribuído aos alunos foi “Estudo mostra que falta de escovação dentária eleva risco de infarto”, reportagem veiculada pelo Correio 24 horas, jornal eletrônico. Pedimos que eles fizessem uma leitura de exploração parcial, na qual pudessem inicialmente verificar a organização do texto (tamanho de letras, imagens, autoria, de onde foi extraído, etc.).

Após um tempo para esta verificação, revisamos alguns pontos que fazem deste gênero um diferencial da Notícia, abordando um pouco mais a Reportagem que é caracterizada, entre outras coisas: pelas informações mais detalhadas sobre o fato, expõe a causa e as diversas versões sobre o fato, adiciona várias opiniões sobre o mesmo fato, mostra (pelo menos) duas perspectivas: uma pró e outra contra o fato.

Outros pontos merecem destaques e que atuam na configuração tanto das informações quanto da composição do texto: dados estatísticos, infográficos, registros fotográficos também fazem o diferencial deste gênero discursivo. Reforçamos que todo texto, a depender do gênero, exige atenção em determinadas características e quanto a este gênero, em particular, isso requer uma leitura mais atenta desses pontos destacados.

Motivamos a participação dos alunos, quando pedimos que lembrassem de alguma reportagem vista na televisão e compartilhasse conosco o assunto abordado, quais pessoas foram entrevistadas, se mencionaram alguns números através de gráficos, tabelas e maiores detalhes. Organizamos a participação de 03 (três) alunos, com o objetivo de ilustrar as características apontadas anteriormente.

Dando continuidade à aula, direcionamos uma releitura do texto e que, como se tratava de uma reportagem, alertamos que eles prestassem atenção nos seguintes aspectos da organização textual: a) O que há no texto colocado pelo repórter (o fato), b) O que há no texto colocado por outras pessoas (opiniões e dados sobre o fato), c) Quais pessoas são chamadas a se pronunciar sobre o assunto (que profissão exercem, sua especialidade), d) Marcas no texto que indicam a presença de opiniões (palavras, pontuação, etc.) Em seguida, reservamos um

tempo para que a leitura silenciosa fosse realizada. Desta vez, cada aluno ficou responsável por desenvolver sua leitura.

- Terceira etapa – uma aula

Nesta última etapa, elaboramos a seguinte atividade de leitura: dividimos em 13 (treze) partes. Desta forma, 01 (um) aluno ficou responsável pela leitura do título e o subtítulo e cada parágrafo – eram 12 (parágrafos) ficou sob a responsabilidade de um aluno diferente. O objetivo era dinamizar o processo de leitura em voz alta onde, a cada parágrafo lido, teríamos um intervalo para constatarmos o andamento do texto dentro das características do gênero reportagem, bem como da habilidade cobrada pelo descritor D13.

Levando em consideração as estratégias de leitura apontadas para este gênero, ou seja, a leitura com o foco nos seguintes pontos: no fato apresentado pelo repórter (o locutor), nos depoimentos fornecidos pelas outras pessoas (os interlocutores), bem como as marcas textuais que indicam a participação destes. Destacamos ainda que, dada a participação do interlocutor (ou interlocutores), voltaríamos também nossa atenção os elementos linguísticos que apontaria tal participação.

Uma vez que o texto era longo, muitas marcas foram encontradas pelos alunos. Nos primeiros instantes em que exploramos o texto, estas marcas eram apontadas em meio a dúvidas. À medida em que a leitura prosseguia, percebíamos segurança por parte dos alunos em citá-las. Desta forma, foram destacadas as seguintes marcas: discurso direto (destacado pelas aspas, verbos declarativos) indicando as depoimentos e colocações dos interlocutores; discurso indireto (caracterizado pelos verbos de elocução); presença de especialistas, marcadas por algumas expressões (“Segundo o cardiologista”, “De acordo com a cirurgiã dentista...”, “...pontua Safira.”). Em relação a esta leitura interativa, Antunes (2013, p. 80) destaca que “Além dos sinais das palavras, vale recordar, existem os sinais pragmáticos, próprios da situação, os quais também constituem pistas que nos levam ao sentido (ou aos sentidos).”

Além destas características que expressam a habilidade requerida pelo descritor (perceber a presença do locutor e do interlocutor mediante as marcas linguísticas), percebemos que os alunos foram bem além desta proposta, uma vez que o próprio gênero trabalhado permitia uma leitura para além dos limites do descritor. Os alunos enfatizaram a presença de um infográfico que “dava uma imagem mais divertida e colorida ao texto”, segundo colocações de uma aluna. Destacaram também a presença de dados estatísticos e o nome de uma instituição, a University College London (UCL), logo no início do texto, local onde o estudo foi realizado.

Indagados sobre a importância do aparecimento desta instituição no texto e qual a importância dos depoimentos de especialistas, bem como dos dados numéricos referentes à pesquisa realizada, alguns alunos enfatizaram que isto era necessário para tornar o texto “mais verdadeiro”, ou as pessoas duvidariam de tudo. Diante desta última colocação, damos por encerrados as atividades referentes a este descritor.

g) Descritor D16 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

- Primeira etapa – uma aula

Procuramos saber dos alunos as informações que eles dispunham sobre o gênero Tirinha (ou Tira). A maioria se pronunciou, afirmando já ter visto ou feito alguma atividade que envolvesse esse gênero discursivo. Pedimos então para que eles citassem algumas características do gênero, e algumas delas foram listadas na lousa: a) “É um texto pequeno.”, b) “Vem entre quadrinhos.”, c) “São desenhados ou pintados.”, d) “Podem vir com palavras ou não.”, e) “Parece com a história em quadrinhos.”, f) “As falas aparecem nos balões.”.

Mediante estas colocações recolhidas a partir dos alunos, aproveitamos para abordarmos a diferença entre o gênero Tirinha e o gênero História em Quadrinhos (HQ), pois percebemos que alguns alunos ainda pensavam se tratar da mesma coisa. Antes de começarmos esta diferenciação, um aluno nos fez a seguinte pergunta: “A diferença entre a Tirinha e a HQ é que a Tirinha é menor, não é?” Uma aluna destacou que o tamanho seria de, no máximo, 04 (quatro) quadrinhos. Reforçamos, então, estas informações.

Em seguida, reforçamos que a Tirinha, embora tenha este nome e que nos remeta a algo infantil, a um texto divertido, animado, com um lado lúdico, também é um gênero que exige um domínio de conhecimento que nos faça entender a mensagem além da linguagem verbal e da linguagem não verbal. Justamente porque é da junção destas duas linguagens que resulta a mensagem transmitida. Neste gênero também, os implícitos dão um toque especial ao gênero pois como o texto é breve, muita informação fica oculta.

Em relação aos tipos textuais, perguntamos aos alunos qual deles poderia estar presente neste gênero. E logo responderam que, por se tratar de uma história, a narração era o tipo mais “forte” no texto. Neste caso, reforçamos alguns traços que poderiam ser observados, durante a leitura da tirinha: o espaço em que ocorria a situação, a progressão do texto (algo diferente em cada quadro) e algumas referências a elementos não presentes na tirinha.

Após esta explicação, um aluno destacou que: “O diálogo também, professor, por conta da fala dos personagens...” Informação que foi confirmada por nós. Neste momento, achamos propício trazer para os alunos a diferença entre ‘cotexto’ e ‘contexto’, até para ampliar a visão deles sobre o gênero, e também como estratégia de leitura, visto que o conhecimento sobre estas particularidades pode nos guiar em uma leitura mais interativa. Sobre o ‘contexto’, Koch (2006, p.71) destaca: “Visto que não existem textos totalmente explícitos o produtor de um texto necessita proceder ao ‘balanceamento’ do que necessita ser explicitado textualmente e que pode permanecer implícito...” Mas a autora destaca também que o interlocutor pode recuperar estas informações através das inferências.

Isto também foi colocado para evitar que, mediante o tamanho do texto e considerando a carga lúdica que o mesmo contém, os alunos enxergassem o gênero como algo menor em conteúdo a ser explorado, uma vez que se trata de um texto que provoca uma reflexão séria, mesmo se utilizando do humor.

- Segunda etapa – uma aula

Nesta segunda aula, entregamos o texto “Palestra sobre os novos tempos”, de André Dahmer (jornal Folha de São Paulo). Alertamos para que a leitura não se limitasse à linguagem verbal, ou seja, às mensagens que apareciam nos balões. Destacamos também que para a leitura deste gênero ser mais bem executada, todos os elementos presentes nele deveriam ser levados em consideração (no caso, os elementos ‘cotextuais’) para, em seguida, fazermos uma ligação com os outros elementos (os contextuais).

Feitas estas observações, pedimos que a turma fosse dividida em 02 (grupos) e, para cada grupo foi dada as seguintes tarefas: um grupo ficaria responsável por explorar os elementos ‘cotextuais’, ou seja, o que poderíamos observar na superfície do texto. O outro grupo estaria responsável por explorar os elementos ‘contextuais’, procurando tirar o maior número possível de informações a partir, claro, do que foi colocado.

Lembramos aos alunos que, além todo esse processo de elaboração da Tirinha, não poderíamos deixar de observar que o humor estaria como forte elemento neste texto, e fizemos as seguintes perguntas: a) “Em que momento da Tirinha, constatamos a presença do humor?” b) “Qual o efeito provocado por ele?” c) “Por que ele aparece justamente neste lugar do texto?”

Solé (1998), aponta estas estratégias com perguntas (antes, durante ou depois do texto) como significativas, pois com elas ocorrem um esforço bastante significativo por parte do leitor, ao mesmo tempo em que elas regulam a compreensão.

Como segunda parte desta atividade, cada grupo compartilhou o que foi extraído do texto, através de um líder escolhido pelo grupo. Com nosso auxílio, corroboramos os pontos colocados pelos grupos e auxiliamos nas demais considerações feitas sobre a leitura da Tirinha.

h) Descritor D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

- Primeira etapa – uma aula

Começamos esta aula, perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre ‘efeito de sentido’, ou seja, se já haviam trabalhado um texto com o objetivo de identificar este efeito, ou quais as ideias que teriam sobre isto. Fizemos com que eles refletissem na palavra ‘efeito’. Logo trouxemos o exemplo dos dribles em um jogo de futebol. Perguntamos: “O que é uma jogada de efeito?” Alguns meninos se prontificaram a explicar que “era um tipo de jogada em que o jogador faz pra conseguir algo de forma diferente”. Neste momento, outro aluno destacou que: “Isso também acontece no jogo de sinuca, professor!” Ao que respondemos afirmativamente.

Percebendo que a palavra ‘efeito’ estava sendo bem explorada, reforçamos que ‘jogada de efeito’ é uma estratégia usada, de forma que surpreenda no final, alcançando seu objetivo. Neste momento, enfatizamos para os alunos que o uso deste efeito também acontece em textos. Ou seja, para reforçar o sentido (ou os sentidos) de um texto (quer seja ele verbal ou não verbal), além das palavras e das imagens, utilizam-se sinais de pontuação e outros artifícios.

De forma breve, revisamos os sinais de pontuação. A princípio, pedindo que eles dissessem quais são estes sinais e o que eles fazem no texto. Reforçamos que o uso destes sinais possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais. Alguns delimitam unidades com entonações específicas e de sentido expressivos, como é o caso da interrogação, da exclamação, das reticências e das aspas. Em outro caso, há os sinais que indicam pausa entre as unidades de forma e sentido, por exemplo, o ponto final, a vírgula e os dois pontos.

Alguns exemplos foram colocados na lousa e, ao término de cada exemplo, eles explicavam por que determinado sinal de pontuação foi usado ali. Em seguida, explicamos que, além destes mecanismos, outros são comuns na nossa escrita, com o propósito de atribuir novos sentidos, por exemplo, o uso do itálico, do negrito, da caixa alta e do tamanho das fontes.

Lembramos também que, ao se tratar do texto, cuja predominância seja a linguagem não-verbal, o efeito de sentido passa a ser trabalhado nas imagens (formas e cores).

Para reforçarmos o que é ‘efeito de sentido’, que também pode ser expresso a partir do léxico, abordamos a ‘denotação’ e a ‘conotação’, uma vez que também são formas diversificadas de sentido. Reforçamos ainda os conceitos de ‘ambiguidade’, ‘ironia’ e ‘humor’, bem como as diversas formas em que estes ocorrem em um texto.

A seguir, detalharemos o trabalho com as estratégias de leitura, mediante a apresentação do gênero discursivo *Charge*, escolhido para trabalharmos as estratégias de leitura em relação ao descritor D17.

- Segunda etapa – uma aula

A partir do material repassado para os alunos, começamos por explorar o conceito do gênero *Charge*, suas características e lugar de circulação. Como eles disseram que já conheciam o gênero de anos anteriores, citamos algumas características e passamos para as considerações dos alunos, sobre o Texto 1 e o Texto 2. Primeiramente, trabalhamos a *Charge* de Angeli, que tem como título ‘Depois’.

Ao receberem o texto, um dos alunos logo fez sua participação, verificando que havia apenas 02 (duas) palavras no texto: ‘antes’ e ‘depois’. Logo, ele disse: “Professor, esse texto trabalha mais a linguagem não verbal, né?” De imediato, uma pergunta foi feita para a turma: “Qual palavra usamos para dizer que existe mais uma coisa do que outra em um texto? Quem lembra?” E alguns alunos responderam: “Predominância!” Reforçamos que naquela *Charge*, a predominância era da linguagem não verbal.

O texto apresentado para trabalharmos a habilidade proposta pelo descritor D7, apresentava-se com duas imagens paralelas. Na primeira, logo acima, escrita em letras maiúsculas estava a palavra ANTES. Abaixo, a figura de um índio, à beira de um rio e com um arco na mão, prestes a acertar um peixe. Ao fundo, uma floresta totalmente verde, em diversos tons. Na segunda imagem, ao lado desta primeira, logo no topo, observa-se a palavra DEPOIS e abaixo, também um índio aparece, só que em uma paisagem em cores escuras, torres de uma fábrica e um amontoado de lixo ao fundo. O índio está diante de uma poça d’água. Em uma mão, uma lata de conserva aberta. Na outra, restos de peixe.

Diante destas duas imagens, outras perguntas foram feitas aos alunos, por exemplo, a) “Que efeito de sentido podemos extrair dessas duas palavras colocadas no topo do texto? Como elas se apresentam?” Como a linguagem predominante era a não verbal, questionamos: b)

“Podemos dizer que o autor criou um efeito de sentido através das cores e dos desenhos? Como se deu isso?” A última pergunta foi: c) “O efeito que possivelmente o autor pretendeu despertar em nós foi de humor ou de indignação?”

Após as análises atribuídas à *Charge* do Texto 1, prosseguimos com a outra leitura do Teto 2, com o título ‘Volta às aulas’, da autoria de Pelicano. Dessa vez, a linguagem verbal dividia espaço com a linguagem não verbal. Era apenas uma cena em que um pai estava colocado no centro do desenho, dividindo espaço com dois personagens (a mãe e o filho) colocados em um plano menor, distantes, à entrada de uma sala. O pai, chorando, com um papel nas mãos. A mãe pergunta ao filho: “Suas notas?” e o filho responde: “Não! Lista de materiais!”

Da mesma forma, provocamos a atenção dos alunos com algumas perguntas: a) “Que situação é retratada na charge?”, b) “O efeito de sentido é provocado pela linguagem verbal ou pela não verbal?” c) “Os textos que aparecem nos balões são escritos de formas diferentes. Por quê?” d) “Qual parte do texto é responsável pelo efeito de humor?” e) “Dos personagens que aparecem no texto, qual o que está em destaque e por quê?”

Sobre as perguntas que também funcionam como estratégias de leitura, Solé (1998, p. 113) aponta que para se alcançar os objetivos da leitura propostos pelo texto, os alunos devem escutar “[...] e compreender as perguntas formuladas pelos professores com relação aos diferentes textos lidos e constatar que a leitura permite respondê-las.” Por conseguinte, através desta constatação, compreendemos que com esta estratégia constrói-se esta independência do leitor em relação ao professor, como também uma leitura mais ativa.

i) Descritor D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

- Primeira etapa – uma aula

Iniciamos este momento, lembrando uma dúvida que ocorreu durante a aplicação da Avaliação Diagnóstica II, por parte de alguns alunos. Neste momento, entregamos para cada aluno sua própria avaliação diagnóstica. Pedimos que eles verificassem a Questão 09⁵, onde estavam presentes o Texto 01, ‘Mapa da Devastação’ e o Texto 2, ‘Há qualquer coisa no ar do Rio, além das favelas’.

⁵ A Questão 09, retomada nesta aula, encontra-se na Avaliação Diagnóstica I como um dos apêndices.

Relembramos também que a dúvida gerada pela questão partiu justamente do modelo da mesma. Alguns alunos estavam acostumados a encontrar questões elaboradas a partir de 01 (um) texto, em seguida, as alternativas referentes a ele. Por isso que alguns alunos até pensaram que as alternativas referentes ao Texto 01 estavam faltando.

Ao nos referirmos ao descritor que trabalharíamos, explicamos que esse modelo de questão, que exige uma leitura comparativa, parte do princípio de que um tema pode ser abordado por vários textos diferentes (autores diferentes, propósitos diferentes, gêneros discursivos diferentes, predominância de tipos textuais diferentes, etc.). E isto também faz com que a leitura exija mais do leitor e, conseqüentemente, provoque uma leitura bem mais instigante.

Levando em condições as duas situações consideradas especiais por este descritor, começamos a trabalhar dois conceitos necessários para melhorar a compreensão leitora dos alunos especificamente neste aspecto: a) condições de produção e b) condições de recepção. Enfatizamos que o primeiro objetivo está voltado para o produtor do texto (o próprio autor), pois o texto, de alguma forma, reproduzirá a imagem de quem o fez, seu papel social, seu nível de conhecimento sobre o assunto, etc.

Já na segunda, temos as ‘condições de recepção’, ou seja, a quem o texto está dirigido, o tipo de leitor (ou leitores) para quem o texto foi produzido, pois o maior objetivo de todo texto é ser bem compreendido. Neste caso, lembramos que tanto essas duas condições estão intrinsecamente relacionadas e, além desta estreita relação entre ambos, não podemos esquecer que o ‘momento da produção’ (a data em que o texto foi produzido e o contexto histórico), torna-se algo imprescindível para a leitura.

Antunes (2013, p. 77), ao reportar-se às condições presentes em um texto, ressalta que: “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação.” Ou seja, não apenas o que está escrito no texto, mas partindo de quem o produziu (também como o produziu, quando e com qual objetivo), aliado a quem receberá esta produção (em que momento e com qual propósito). Estes outros elementos e condições são partes imprescindíveis para uma compreensão eficaz. A autora conclui que “A leitura tem, assim, a dinâmica de qualquer outro encontro: seu sentido é de agora e é de antes.”

Terminadas as considerações feitas sobre os principais pontos do descritor a ser trabalhado, apresentamos os textos para leitura e análise momento seguinte, na segunda etapa.

- Segunda etapa – uma aula

Nesta aula, apesar de termos enfatizados para nossos alunos que o ‘diálogo’ entre textos, com a mesma temática, poderia se dar entre textos de um mesmo gênero, achamos por bem trabalhar essa relação entre textos de gêneros distintos. Antes de distribuímos o material, decidimos trabalhar o conceito de ‘intertextualidade’ e ‘intergenericidade’, como uma estratégia de leitura, visando ampliar o conhecimento sobre as formas como os textos se comportam. Utilizamos, como exemplos, textos já trabalhados em aulas anteriores.

Iniciamos por abordar o sentido de cada palavra, trabalhando a estratégia da derivação, ou seja, os alunos foram levados a descobrir palavras menores, a partir das duas palavras a serem analisadas: ‘intertextualidade’ e ‘intergenericidade’. Após alguns instantes, com a participação de alguns alunos, identificaram as partes ‘inter’ e ‘texto’ (formadoras da primeira palavra). Em seguida, as partes referentes à ‘intergenericidade’: ‘inter’ e ‘gênero’. Como já havíamos trabalhado como se dá a formação de palavras em português, alguns alunos identificaram o sufixo ‘-dade’ presente nas duas palavras.

- Terceira etapa – uma aula

Nesta última etapa, entregamos um material impresso para os alunos, onde constava a presença de 02 (dois) textos: o primeiro, com o título “Acerto na dose!”, de Jairo Bouer e o segundo texto, com o título “A convivência com a internet”, de Rosely Sayão. Em seguida, os alunos foram orientados a fazer uma leitura silenciosa do texto, destacando palavras que se relacionassem com a temática do mesmo.

A partir desta leitura inicial, destacamos para os alunos que eles poderiam verificar os seguintes pontos, após a leitura dos dois textos: a) Os textos abordam um mesmo assunto? b) Há, em alguma parte do texto, alguma informação sobre seu produtor? c) Os textos pertencem ao mesmo gênero ou a gêneros diferentes? d) Qual o público a que o texto possivelmente está direcionado? Que palavras constatam isso?

Logo após esta leitura, através da qual os alunos tentariam responder a estes questionamentos, fizemos uma leitura em alta voz, em que eles, no decorrer da leitura, destacariam os pontos comuns aos dois textos, identificando também o público leitor e algumas informações relacionadas aos autores destes textos.

Sobre a ‘leitura em voz alta’, frequentemente usada em nossas estratégias, Solé (1998, p. 99) destaca que “[...] não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades

e objetivos ou finalidades de leitura.” Ao trabalharmos esta estratégia, reforçamos para os alunos que ler é muito mais do que dizer em voz alta determinado texto.

Nos casos em que essa estratégia foi trabalhada, apesar de os textos não serem especificamente para a oralidade (como por exemplo um aviso, um comunicado, um poema...), ela foi usada como estratégia de motivação, dinamizando a participação de todos, logo após a leitura individual e silenciosa feita pelos alunos.

Sobre o uso desta leitura como estratégia para a compreensão leitora, Solé (1998, p. 99) reitera que “A ‘preparação’ da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado.” Com isto, notadamente percebemos o envolvimento dos alunos com todas estas etapas, ou seja, a leitura sendo construída passo a passo.

A seguir, traremos a última etapa deste processo de intervenção pedagógica, abordando como conseguimos avaliar os nossos alunos, após trabalharmos as deficiências apresentadas na Sondagem Inicial.

4.1.3 Sondagem Final

A última etapa do Projeto de Intervenção constou de uma avaliação, organizada com 09 (nove) questões objetivas. Cada questão referiu-se a 01 (um) dos descritores trabalhados, por aparecer no grupo dos descritores avaliados na Sondagem Inicial e expressou um índice de erros considerável. Nesta Sondagem Final, os descritores trabalhados foram: D3, D4, D8, D10, D11, D13, D16, D17, D20.

Uma vez que estas questões foram direcionadas aos alunos do ensino fundamental, tendo como modelo as questões da Prova Brasil, cada questão apresentou 04 (quatro) alternativas e apenas 01 (uma) delas deveria ser marcada.

Ressaltamos que esta avaliação, em acordo previamente firmado com a gestão e coordenação escolar, foi aplicada nas 03 (três) iniciais, ou seja, durante as 02 (duas) aulas de Língua Portuguesa, de acordo com o horário escolar. Esta terceira, constando no horário uma outra disciplina, a aula teve que ser requisitada a outro professor, que também concordou.

O propósito desta Sondagem Final, o objetivo de cada um dos descritores, bem como o modelo de avaliação a ser respondida foram colocados para os alunos como forma de reforçarmos o que havíamos trabalhado até então, durante a Proposta de Intervenção.

A seguir, traremos a apresentação de cada questão trabalhada na Sondagem Final, o gabarito referente à questão, o resultado obtido por todos os alunos e as considerações sobre o descritor presente na questão, em relação às estratégias de leitura trabalhadas. Abordaremos cada uma das questões referentes a cada descritor e suas respectivas habilidades, que fizeram parte da Sondagem Final. Ao final de cada questão, faremos algumas considerações sobre a forma como ela deveria ser entendida e respondida pelos alunos. O resultado, que indicará quantos alunos acertaram e quantos alunos erraram, aparecerá em um quadro demonstrativo após a análise.

a) Trabalhando com o descritor D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O presente descritor é parte integrante de um conjunto de 05 (cinco) descritores (D1, D3, D4, D6 e D11) que compõem o Tópico I da Matriz de referência da Prova Brasil. Este primeiro tópico é denominado de “Procedimentos de leitura”, uma vez que seus descritores requerem, entre outras habilidades, que os alunos localizem informações explícitas e fazer inferências sobre informações que estão além do texto, lendo nas entrelinhas.

Em relação às habilidades verificadas por este tópico, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 101) esclarece que “O trabalho com a leitura na escola deve abranger desde atividades como localização de informações explícitas em um texto, passando pela identificação do tema, até atividades inferenciais globais ou de sentido de palavras e expressões no contexto em que estão.” Assim, a compreensão do texto deve acontecer desde o que já está nele até as conclusões não presentes nele, mas que são permitidas.

Especificamente, este descritor D3 tem como objetivo verificar a habilidade que o estudante tem em “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Sobre esta habilidade, Antunes (2013, p. 84) reforça que “Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai assim compreendendo-o.”

Ou seja, os alunos deverão, mediante uma palavra ou expressão que eles supostamente não conhecem, trabalhar a habilidade de resgatar, ou através de conhecimento prévio, ou pelo contexto no qual a palavra ou expressão está inserida, como também através do contexto ou pistas que os levem a encontrar o provável sentido.

A questão com o descritor D3, que requer esta habilidade, foi a primeira na Sondagem Final, da forma como aparece a seguir:

Quadro 5 – Questão para o descritor D3 da Sondagem Final

<p>O SAPO</p> <p>Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.</p> <p align="right">(ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.)</p> <p>(PROVA BRASIL) No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava”, a expressão destacada significa que</p> <p>(A) não deu atenção ao pedido de casamento. (B) não entendeu o pedido de casamento. (C) não respondeu à bruxa. (D) não acreditou na bruxa.</p> <p>Disponível em: https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2018.</p>

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

Antunes (2013, p. 132), ao abordar alguns fatores gramaticais relevantes para que seja compreendido como se dá o funcionamento da língua nos textos, aponta entre eles o uso de conjunções, expressões relacionais e partículas de transição. Segundo a autora, estes elementos “[...] marcam o andamento entre as partes do texto, sejam orações, períodos, parágrafos, que expressam algum tipo de relação semântica entre as partes de um texto.” Assim sendo, constatamos que é exatamente este aspecto requerido pela questão acima. É esta relação de encadeamento que temos presente no texto e que, ao verificarem essa sequência, os alunos alcançariam a inferência a partir do próprio texto.

A seguir, através da tabela exposta, podemos constatar o resultado obtido pelos alunos:

Tabela 6 – Resultado da Questão 01, referente ao descritor D3

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Erros	X		X								X			

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Erros	X			X									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados demonstrados pela tabela, podemos constatar nesta primeira questão 22 (vinte e dois) alunos acertaram a resposta, ao marcarem a alternativa (C), que é o

‘gabarito’, isto é, a resposta correta. Em relação aos demais alunos que não acertaram esta questão, um total de 05 (cinco), ao terem optado pelas outras alternativas (as erradas), tecnicamente clamadas de ‘distratores’, entendemos que não conseguiram fazer a inferência proposta pelo descritor, por não usarem nenhuma das estratégias possíveis, nem terem observado a expressão como fator preponderante na conclusão do texto.

Observando o número de alunos que conseguiram lograr êxito nesta Sondagem Inicial, constatamos que, satisfatoriamente, houve um crescimento em relação aos números apontados pela Sondagem Final. Na primeira avaliação, dos 27 (vinte e sete) alunos que responderam a questão do descritor D3, apenas 10 (alunos) corresponderam com a habilidade cobrada na questão.

b) Trabalhando com o descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto

Igualmente ao descritor trabalhado anteriormente, este descritor D4 faz parte do Tópico I, que se refere aos “Procedimentos de leitura”. Tópico que, como vimos, encabeça as habilidades apresentadas pela Matriz de Referência. Ao contrário do descritor que se restringe à leitura de superfície, ou seja, um nível mais elementar de leitura compreensiva, este requer uma leitura inferencial, como especifica Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 105), “[...] aquela que exige do leitor transpor a superfície textual e produzir inferências ou realizar tarefas baseadas em inferências.”

O descritor a ser abordado nesta segunda questão também requer como habilidade fazer inferência, porém a inferência é a respeito de uma informação implícita no texto. Ao contrário do descritor D3 (que localiza a inferência a partir do significado da palavra ou expressão), a habilidade exigida pelo descritor D4 é avaliada mediante um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está na superfície textual, além do explícito.

Dessa forma, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado, ele deduz o que foi solicitado. Ao fazer isso, constroem-se relações entre o texto e o seu contexto pessoal. Antunes (2013, p. 80) refere-se a esta leitura como uma “leitura interativa”. Segundo a autora, “[...] todos os sinais deixados sobre a página são apenas isto: sinais, para que se identifique o caminho que leva ao sentido e às intenções propostos pelo outro com quem estamos na interação.”

A questão, cujo descritor contempla a habilidade de explorar uma informação implícita, apareceu nesta Sondagem Final, da seguinte forma:

Quadro 6 – Questão para o descritor D4 da Sondagem Final

QUESTÃO 02: (SAERJ)

Urso é condenado por roubo de mel na Macedônia

O sabor de mel foi tentador demais para um urso na Macedônia, que atacou várias vezes as colmeias de um apicultor.

Agora, o animal tem ficha na polícia. Foi condenado por um tribunal por roubo e danos. O caso foi levado à Justiça pelo apicultor irritado depois de um ano de tentar, em vão, proteger suas colmeias.

Durante um período, ele conseguiu afugentar o animal com medidas como comprar um gerador e iluminar melhor a área onde os ataques aconteciam ou tocar músicas folclóricas sérvias. Mas quando o gerador ficava sem energia e a música acabava, o urso voltava e lá se ia o mel novamente.

“Ele atacou as colmeias de novo”, disse o apicultor Zoran Kiseloski.

Como o animal não tinha dono e é uma espécie protegida, o tribunal ordenou ao Estado pagar uma indenização por prejuízos causados pela destruição de colmeias, no valor de US\$ 3,5 mil.

O urso continua à solta em algum lugar da Macedônia.

www.folha.com

O que é um apicultor?

- (A) Caçador de urso.
- (B) Homem irritado.
- (C) **Criador de abelhas.**
- (D) Morador de Macedônia.

Disponível em: <https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

A habilidade requerida na questão acima é inferir uma informação implícita no texto. A informação não aparece de forma clara, contudo pode ser concluída através de algumas pistas, de hipóteses levantadas no decorrer da leitura, como destaca Antunes (2009, p. 204): “[...] uma leitura que, a partir de hipóteses, de predições inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está escrito, do que está declarado.” Lembrando que estas estratégias são embasadas também no conhecimento de mundo, bagagem que colabora com a inferência a ser feita.

Para chegar à conclusão de que o gabarito é a alternativa é (C), a partir do primeiro parágrafo, os alunos já encontram uma pista e através da relação entre as palavras ‘mel’, ‘urso’, ‘colmeias’ e ‘apicultor’, criariam uma hipótese para responder algumas perguntas, como por exemplo: “O que é um apicultor?”, “O que este homem faz?” Por outro lado, poderiam também fazer a relação entre a palavra ‘apicultor’ e ‘agricultor’, concluindo que ambas se referem a uma atividade através da qual algo é produzido.

Em relação às demais opções de resposta, começando pelo distrator (A), poderiam constatar que, no prosseguimento do texto, as atitudes cometidas contra o urso não expressam caça, no sentido de perseguir o animal, de sacrificá-lo, ou de eliminá-lo. Lembrando que, no último parágrafo do texto, há a informação de que “O urso continua à solta em algum lugar da Macedônia.”

O distrator (B) expressa ‘como’ o homem está, ou seja, ‘homem irritado’, indo de encontro à informação requerida: o que ele é, a função que ele exerce, o que ele faz. Já o distrator (D), refere-se a um lugar (onde mora), e não a uma atividade (o que ele faz). Também não seria uma resposta coerente para a pergunta.

Na tabela a seguir, podemos verificar como ocorreram as respostas para a segunda questão, considerando a habilidade do descritor D4, de acordo com a compreensão dos alunos:

Tabela 7 – Resultado da Questão 02, referente ao descritor D4

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos				X	X		X	X	X	X		X	X	X
Erros	X	X	X			X					X			

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Erros													

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir dos dados demonstrados na tabela acima, podemos constatar nesta segunda questão que, dos 27 (vinte e sete) alunos avaliados nesta habilidade, 22 (vinte e dois) alunos obtiveram um resultado satisfatório, marcando a o gabarito (C). Em relação aos 05 (cinco) alunos que não lograram êxito, podemos entender que estes não atingiram o resultado esperado, por não terem feito a leitura a partir das relações entre algumas palavras e entre as informações presentes no texto, até chegar à informação implícita, requisitada na pergunta. Consequentemente, produziram uma leitura ainda limitada às palavras e/ou relações presentes na superfície textual.

Constatamos através deste resultado que o número de alunos que alcançaram o domínio nesta habilidade foi bastante satisfatório, comprovando que houve um crescimento significativo. Lembramos que na Sondagem Inicial, dos 27 (vinte e sete) alunos avaliados neste descritor, apenas 09 (nove) alunos alcançaram o objetivo.

c) Trabalhando com o descritor D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Este descritor faz parte de um grupo de 07 (sete) descritores que formam o Tópico IV da Matriz Referencial (D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15). Tem como ponto de interesse as habilidades que tratam da “Coerência e coesão no processamento do texto”. A coerência e a coesão são aspectos estritamente relacionados com o material do texto, bem como a forma pela qual ele é construído.

Sobre o descritor D8, cuja habilidade exigida apresentou defasagem por parte de nossos alunos, verificamos que ao expor uma tese, necessariamente temos que apresentar também os argumentos que a fundamentam. De outra forma, diríamos que um argumento apresentado funciona como uma razão, um motivo pelo qual determinado posicionamento – ponto de vista – é tomado.

Desta forma, mediante o conhecimento sobre o que é uma ‘tese’ e qual sua relação com o ‘argumento’ (e vice-versa), espera-se que os alunos tenham a habilidade de primeiramente reconhecer o ponto de vista defendido pelo autor para, em seguida, relacioná-lo com os argumentos usados para defendê-los.

A habilidade de identificar a relação entre a tese e os argumentos construídos para sustentá-la foi averiguada na terceira questão da Sondagem Final, que apresentamos a seguir:

Quadro 7 – Questão para o descritor D8 da Sondagem Final

QUESTÃO 03:

Os filhos podem dormir com os pais?

(Fragmento)

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações subjacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente.

Posternak – Este hábito é bem freqüente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que agüentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacaneia” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.

ISTOÉ, setembro de 2003 -1772.

(SAEB/Prova Brasil) O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa

(A) os limites estão claros.

(B) a criança tem motivações subjacentes.

(C) o fato é muitas vezes eventual.
(D) a birra na madrugada é pior.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

O texto aborda alguns possíveis motivos pelos quais as crianças buscam dormir com os pais e, conseqüentemente, as razões pelas quais os pais permitem que isto aconteça. Mediante estes dois fatos, a questão centraliza-se na argumentação utilizada para expressar o comodismo dos pais, a razão pela qual os pais facilmente aceitam o pedido da criança e permitem que isto aconteça.

Para terem como resultado uma leitura atenta ao que exige este descritor, os alunos teriam que perceber a importância da palavra ‘comodismo’. Esta palavra, presente no segundo parágrafo do texto, está também na questão, o que a faz importante na construção da argumentação. Diante disto, os alunos são levados a observar a tese (ideia principal do texto: os filhos dormirem com os pais) e o argumento (o que justifica a permissão).

Partindo dessa relação, e procurando o que justifica tal consentimento, os alunos logo identificariam a alternativa (D) como sendo o gabarito. Por outro lado, confrontando esta alternativa com as anteriores, os alunos poderiam observar que esta é a única alternativa que levanta a razão clara, específica e que se relaciona diretamente com o fato que provoca a permissão dada pelos pais.

As outras alternativas aparecem de modo vago, apresentando indefinições, como por exemplo o distrator (A), que aponta como argumento “os limites que não são claros”; no distrator (B) encontramos também essa indefinição, porque fala das “motivações subjacentes”; o distrator (C) também reforça essa imprecisão, dificultando uma argumentação, por indicar que “o fato é muitas vezes eventual”. Esta mesma ideia aparece logo no início do primeiro parágrafo, não servindo como argumento.

Tabela 8 – Resultado da Questão 03, referente ao descritor D8

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos				X	X	X	X	X		X				X
Erros	X	X	X						X		X	X	X	
Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Acertos	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Erros			X									X		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com as respostas marcadas pelos alunos e, conseqüentemente, avaliando quais deles expressaram o domínio deste descritor, constatamos que dos 27 (vinte e sete) alunos, 18 (dezoito) conseguiram avançar nesse requisito. Os demais, 09 (nove) alunos não conseguiram identificar o argumento que foi requerido pelo enunciado da Questão 03.

Em relação aos alunos que marcaram as demais alternativas, observamos que aqueles, que marcaram o distrator (A), possivelmente, ao invés de focarem no argumento, observaram uma possível solução para o problema colocado no texto, ou seja, as crianças não pediriam para dormir com os pais, se estes colocassem limites; os que escolheram o distrator (B), fizeram porque a alternativa se refere às ‘motivações subjacentes’ colocadas logo na primeira parte do texto; o distrator (C) traz a reprodução de uma parte que está presente logo na primeira linha, no início do texto, comprovando que apesar de se referir a algo que está no texto, não se apresenta como argumento.

Mediante o fato de nem todos acertarem quanto ao domínio desta habilidade, enfatizamos que houve um crescimento razoável, quando comparamos o trabalho feito com este mesmo descritor (o D8) na Sondagem Inicial. Na primeira avaliação, dos 27 (vinte e sete) alunos que responderam a questão, na qual exigia-se esta mesma habilidade, 15 (quinze) alunos demonstraram domínio e 12 (doze) foram os que precisavam melhorar neste descritor.

d) Trabalhando com o descritor D10: Identificar o conflito gerador do enredo e os demais elementos que constroem a narrativa.

O descritor a ser abordado agora também faz parte do grupo de descritores que aparecem no Tópico IV, isto é, no conjunto de descritores que têm como foco o trabalho com a “Coerência e coesão no processamento do texto”. Uma vez que já comentamos sobre este tópico, passaremos a nos deter na habilidade exigida pelo descritor a ser trabalhado, o D10.

A abordagem do presente descritor acontece quando o leitor leva em consideração um dos elementos do texto narrativo (enredo, personagem, espaço, tempo, narrador) ou a relação existente entre eles, de modo que o leitor compreenda como se dá a constituição da narração, tendo como foco principal o conflito. Sobre o trabalho feito em sala de aula com este descritor, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.147) destacam que “No caso, não estamos ensinando aos alunos teoria do texto nem teoria literária: queremos que eles aprendam a compreender o que leem.”

Este “conflito gerador” a que se refere a habilidade prevista pelo descritor D10 não necessariamente requer a identificação de um ‘desentendimento’, uma ‘confusão’, mas trata-se

de uma parte da narração que desencadeia o processo narrativo, ou seja, a partir deste ponto, todas as outras ações são executadas.

Esta habilidade de identificar este ‘conflito’ foi trabalhada na quarta questão, presente na Sondagem Final, como aparece a seguir:

Quadro 8 – Questão para o descritor D10 da Sondagem Final

QUESTÃO 04: (SPAECE 2010)

O Fazendeiro, seu Filho e o Burro

Um fazendeiro e seu filho viajavam para o mercado, levando consigo um burro. Na estrada, encontraram umas moças que riram e zombaram deles:

– Já viram que bobos? Andando a pé, quando deviam montar no burro?

O fazendeiro, então, ordenou ao filho:

– Monte no burro, pois não devemos parecer ridículos.

O filho assim o fez. Daí a pouco, passaram por uma aldeia [...] e uns velhos que comentaram:

– Ali vai um exemplo da geração moderna: o rapaz, muito bem refestelado no animal, enquanto o velho pai caminha, com suas pernas fatigadas.

– Talvez eles tenham razão, meu filho, disse o pai. Ficaria melhor se eu montasse e você fosse a pé.

Trocaram então as posições.

Alguns quilômetros adiante, encontraram camponesas, as quais disseram:

– A crueldade de alguns pais para com os filhos é tremenda! Aquele preguiçoso, muito bem instalado no burro, enquanto o pobre filho gasta as pernas.

– Suba na garupa, meu filho. Não quero parecer cruel, pediu o pai.

Assim, ambos montados no burro, entraram no mercado da cidade.

– Oh!! Gritaram outros fazendeiros que se encontravam lá. Pobre burro, maltratado, carregando uma dupla carga! Não se trata um animal desta maneira. [...] Deviam carregar o burro às costas, em vez de este carregá-los.

O fazendeiro e o filho saltaram do animal e carregaram-no. Quando atravessavam uma ponte, o burro, que não estava se sentindo confortável, começou a escoicear com tanta energia que os dois caíram na água.

Fábulas de Esopo. www.clubedobebe.com.br

O problema que dá origem a essa história é

(A) o burro estava sendo muito maltratado.

(B) o fazendeiro e seu filho queriam agradar a todas as pessoas e não conseguiram

(C) o burro estava muito cansado de caminhar.

(D) o fazendeiro e seu filho precisavam chegar rapidamente ao Mercado da Cidade.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

A narração presente na Questão 04, cujos protagonistas aparecem logo no título, apresenta uma sequência de várias ações, partindo do objetivo que tinham estes personagens:

chegar até o mercado. Durante o percurso que estes fizeram, algumas situações fizeram com que o comportamento destes personagens mudasse.

As situações, que provocam estas mudanças, podem ser vistas como elementos responsáveis pela progressão textual: primeiro, eles encontram as moças na estrada, depois aparecem os velhos na aldeia, em seguida passam pelas camponesas e, por fim, os fazendeiros, quando chegaram ao mercado. O pai e o filho mudavam de comportamento em relação ao burro, mediante cada crítica direcionada a eles, até se comportarem com uma atitude bastante estranha em relação ao animal.

A partir da pergunta proposta, que se refere ao ‘problema’ que originou essa fábula, os alunos teriam que considerar que o “conflito gerador do enredo” a que se refere o descritor, pode ser entendido como o ponto central de uma narração, através do qual ela se desenvolve. Logo, observariam que este ‘conflito gerador’, a que se refere o descritor, percorre todo o texto. O leitor poderia se fazer a seguinte pergunta no decorrer do texto: “Por que estes protagonistas mudam de comportamento logo após cada crítica que eles recebem?”

A partir deste questionamento, comprova-se que o gabarito é a alternativa (B), pois refere-se a algo que se mantém durante toda a história, desde o primeiro parágrafo até o último. O ‘problema’ que começa e se mantém até o final do texto, originando o motivo maior para o desenrolar da história. As alternativas (A) e (C) apresentam-se como distratores, uma vez que não constituem a ‘motivação’ para a origem do texto, apesar de indicarem ‘problemas’. Sobre distrator (D), em nenhum momento percebe-se a pressa dos personagens para chegar ao mercado.

Uma outra observação necessária ao leitor, e que reforça esta alternativa onde está o ‘problema’ é de o texto abordar uma fábula, cuja ‘moral’ está expressa pela alternativa, revelada pelo ‘conflito gerador’. Este ponto seria, podemos dizer, o aspecto diferenciador entre esta alternativa e as demais.

Na tabela a seguir, demonstraremos como ocorreram as respostas dadas pelos alunos à questão que se baseou no descritor D10:

Tabela 9 – Resultado da Questão 04, referente ao descritor D10

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Erros						X								

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Erros													

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com a Tabela 9, podemos observar que dos 27 (vinte e sete) alunos que responderam esta questão, 26 (vinte e seis) foram os que obtiveram um resultado positivo, de acordo com o requisitado pela questão. Apenas 01 (um) aluno não conseguiu, como pede o descritor D10, inferir o conflito gerador presente no texto narrativo.

A alternativa marcada pelo aluno que não demonstrou habilidade neste descritor foi o distrator (D), provavelmente pelo fato de que esta informação aparece logo no início do texto, a primeira ação ocorrida na narração. Isto foi compreendido pelo aluno como ‘o que deu origem à história’, isto é, a ocorrência motivadora, o “conflito gerador do enredo” como indicado pelo descritor.

Este resultado teve quase a totalidade do domínio demonstrado pelos alunos em relação ao descritor trabalhado nesta Sondagem Final. o que para nós tornou-se bastante satisfatório. Só para compararmos com o desempenho dos alunos na Sondagem Inicial, registramos que dos 27 (vinte e sete) alunos que responderam a questão referente a este mesmo descritor, apenas 8 (oito) corresponderam com o domínio da habilidade prevista.

e) Trabalhando com o descritor D11: Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto.

De acordo com o descritor acima, os alunos devem demonstrar a habilidade em relacionar a causa (a motivação) e a consequência (o efeito desta causa), de acordo com a ordem em que os fatos ocorrem no texto. Através deste nexos, os leitores devem demonstrar a habilidade de fazer uso de um recurso bastante importante no que se refere à apreensão do sentido (ou sentidos) do texto, sobretudo quando estas relações se apresentam como sendo lógicas ou argumentativas.

Vários são os gêneros com os quais podemos trabalhar este descritor, porém o gênero Notícia torna-se mais propício, por exemplo, para trabalharmos essa habilidade, uma vez que, neste gênero, há sempre a exposição de um fato, bem como as consequências provocadas e as causas que provocaram tais consequências. Além do mais, é um dos gêneros mais corriqueiros e que se apresenta não apenas através da escrita (jornais impressos e revistas), mas também através do rádio e da televisão.

A partir dessas considerações, a Questão 05, como mostraremos a seguir, foi utilizada para que, nesta Sondagem Final, a habilidade leitora dos alunos fosse também avaliada no descritor D11.

Quadro 9 – Questão para o descritor D11 da Sondagem Final

QUESTÃO 05:

O caos deu novo sinal de vida nos aeroportos brasileiros na semana passada. Os passageiros que embarcaram em São Paulo e no Rio de Janeiro enfrentaram filas, cancelamentos de voos e atrasos de até 24 horas. Tudo indica que, ao contrário das vezes anteriores, a principal causa da confusão foram as fortes chuvas que atingiram a Região Sudeste do país. O mau tempo tem contribuído para o caos aéreo.

(Revista Veja, n. 2032, 31 out. 2007, p. 60).

O trecho que indica uma consequência é:

- (A) **“Os passageiros que embarcaram em São Paulo e no Rio de Janeiro enfrentaram filas, cancelamentos de voos e atrasos de até 24 horas.”**
- (B) “O caos deu novo sinal de vida nos aeroportos brasileiros na semana passada.”
- (C) “Tudo indica que, ao contrário das vezes anteriores, a principal causa da confusão foram as fortes chuvas que atingiram a Região Sudeste do país.”
- (D) “O mau tempo tem contribuído para o caos aéreo.”

Disponível em: <https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

Com uma atenta leitura do texto da Questão 05, os alunos deveriam observar que a estrutura apresenta-se de maneira simples: um texto curto, dividido em apenas 04 (quatro) períodos: o 1º começa por “O caos deu novo sinal de vida...”, o 2º começa por “Os passageiros que embarcaram em...”, o 3º inicia-se com “Tudo indica que...” e o 4º “O mau tempo...”. Verifica-se que nesta sequência, das quatro informações colocadas, a primeira torna-se o fato principal que desencadeia as diversas situações e que, por isso mesmo, foi colocada como o núcleo da notícia, usada como estratégia para dar continuidade ao texto e, por conseguinte, à leitura.

Uma vez identificado que a estrutura da notícia começa pelo fato principal, a atenção dos alunos deveria ser guiada pela seguinte pergunta: “O que provavelmente causou isto?” Ou, considerando o que pede o enunciado da Questão 05, eles poderiam também se perguntar: “Qual a ‘consequência’ desta situação?”. E esta, respeitando até mesmo a ordem dos acontecimentos (primeiro a causa, depois o resultado), aparece no texto na ordem direta, ou seja, está presente no segundo período do texto, após a causa apontada e motivadora da notícia.

Abordando agora as alternativas da questão e considerando todos os pontos anteriormente colocados sobre causa e consequência, os alunos não enxergariam outra opção de resposta além da alternativa (A), que é o gabarito. As demais alternativas não se encaixam no objetivo principal requerido pela questão, uma vez que no distrator (B) o aluno se depara

com a ‘causa’; no distrator (C), é colocada uma outra causa, apenas diferente, que provocou esta mesma situação. Esta ‘consequência’ já havia ocorrido várias vezes anteriormente, mudando apenas as ‘causas’, como por exemplo, “as fortes chuvas”. Já o distrator (D), especifica o “caos” (a causa) a que o texto se refere: o aéreo.

A seguir, exibiremos o resultado das respostas dadas pelos alunos à Questão 05, ao serem avaliados quanto à habilidade requerida pelo descritor D11:

Tabela 10 – Resultado da Questão 05, referente ao descritor D11

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos	X		X	X	X		X	X			X	X	X	X
Erros		X				X			X	X				

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos	X	X	X		X	X	X	X	X	X			X
Erros				X							X	X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto à habilidade de estabelecer relação entre causa/consequência ocorridas entre as partes ou elementos de um texto (cobrada pelo D5), a tabela acima demonstra que, de uma turma de 27 (vinte e sete) alunos, o número daqueles que conseguiram dominar essa habilidade foi de 20 (vinte) alunos, ou seja, bastante superior aos que não demonstraram este domínio – 07 (sete) alunos.

Sobre os alunos que ainda não conseguiram desenvolver esta habilidade, entendemos que isto justifica-se por não terem percebido ainda a diferença entre elementos textuais que provocam uma ação (causa) e elementos que expressam um resultado desta ação (consequência). Destacamos também que, apesar de as alternativas trabalharem elementos presentes na superfície textual, o trabalho com a inferência para articular e encontrar causa/consequência também foi exigido, mesmo que diretamente o descritor não aborde este domínio.

f) Trabalhando com o descritor D16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

O descritor a ser trabalhado nesta próxima questão faz parte do Tópico V da Matriz de Referência, voltando-se para a “Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido”. A habilidade exigida por esse descritor prioriza a maneira como as palavras são usadas em uma mensagem, ou verifica a quebra na regularidade de seus usos. Isto porque de forma intencional estes recursos textuais são provocados para produzir no interlocutor certos efeitos de sentido.

Entre estes efeitos, estão justamente a ironia ou aqueles que provocam humor. Para que a intensão obtenha sucesso, é imprescindível que o leitor apreenda estes efeitos. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 151) reforçam que “Perceber certas sutilezas do texto é uma tarefa para leitores mais experientes. Há certos ‘truques’ que os autores usam para provocar esses efeitos no texto[...]” Segundo o autor, o leitor começa com uma expectativa, porém no desfecho do texto, esta expectativa é quebrada inesperadamente, tendo o leitor que ressignificar o texto.

Dessa forma, um dos textos relacionados a esta habilidade, nos quais comumente estes efeitos de sentido se manifestam é a Tirinha. Por meio deste descritor, os alunos devem reconhecer os efeitos de ironia ou humor provocados por expressões diferenciadas, utilizadas pelo autor, ou também pelo uso de pontuações e notações. O que este item pretende é que o leitor identifique qual fato provocou o efeito de sentido.

A Questão 06 aborda exatamente este gênero discursivo, como veremos a seguir.

Quadro 10 – Questão para o descritor D16 da Sondagem Final

QUESTÃO 06:

TEXTO:



(Angeli, Folha de S. Paulo, 25/4/1993)

(Prova Brasil – 2011) Na tirinha, há traço de humor em

- (A) “Que olhar é esse Dalila?”
- (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- (D) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”**

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

Como podemos observar, partindo do texto explorado na Questão 06, o enunciado pede que seja identificado o “traço de humor”. Como já destacamos, este gênero caracteriza-se por uma progressão textual que inicialmente leva o leitor a uma direção e posteriormente ele é surpreendido por uma finalização diferente. Especificamente nesta Tirinha, para que o leitor

obtivesse resultado favorável à sua leitura, o último balão é onde se encontra o efeito de humor pretendido.

O personagem Romeu, após perguntar sobre o olhar de Dalila (caracterizado por ela de diversas formas negativas), ao contrário de se compadecer, demonstra certa satisfação. Ao responder “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”, faz justamente a quebra na expectativa do leitor. Esta fala está presente justamente na alternativa (D), que é o gabarito. Aqui também está implícita a ideia de que qualquer que seja a negatividade, a conjuntivite é pior que todas.

As demais alternativas apresentadas (A, B e C), que são os distratores, seguem a mesma ordem da progressão dada ao texto, não apresentando nenhum efeito que quebre esta sequência, surgindo o efeito inesperado, consequência do humor. O distrator (A) apresenta-se com a pergunta que dá início ao texto. Com isto, o leitor vai adiante, querendo obter a resposta. Na sequência, as respostas dadas pela personagem Dalila são quebradas em dois momentos, ficando cada parte para uma alternativa que, neste caso, são os distratores (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...” e (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”

Vejamos, a seguir, como procederam os alunos mediante as respostas dadas a esta questão:

Tabela 11 – Resultado da Questão 06, referente ao descritor D16

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos					X	X	X	X					X	X
Erros	X	X	X	X					X	X	X	X		

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Erros								X					

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observamos pelo quadro demonstrativo das respostas que dos 27 (vinte e sete) alunos, 18 (dezoito) conseguiram satisfatoriamente desenvolver a habilidade pretendida pelo descritor D16, identificando o local do texto em que o efeito de humor se fez presente. Reforçamos que houve um avanço mediante a comprovação desta habilidade, uma vez que na Sondagem Inicial, quando apresentada uma questão com este mesmo descritor, apenas 10 (dez) alunos acertaram o gabarito.

Em relação aos alunos que não conseguiram, de acordo com os resultados apresentados, demonstrar satisfatoriamente seu desempenho, acreditamos que isto se deu pelo fato de ainda não reconhecerem as expressões ou outros recursos que criam e mantêm estes efeitos

pretendidos pelo descritor. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 151), ao se referirem às dificuldades dessa habilidade, apontam que “Quando o leitor não tem essa habilidade consolidada (ou não detém os conhecimentos exigidos para realizar os processos de ressignificação), a piada fica sem graça, o leitor não consegue entendê-la.”

Da mesma forma, podemos constatar que com o gênero Tirinha acontece a mesma coisa, isto é, diante de um descritor que exige a identificação do ponto específico que causou o ‘engraçado’, uma vez que esta habilidade não tenha sido consolidada, o leitor não alcança sua proficiência. Não é sempre tão simples identificar quando acontece o sarcasmo, ou deboche, manifestadas sob o efeito de humor. Tal reconhecimento também vai depender do que o leitor aceita ou não como humor.

g) Trabalhando com o descritor D17: Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Este descritor, cuja habilidade será avaliada pela questão a seguir, também integra o Tópico V da Matriz, ou seja, aborda a “Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido”. Desta vez, a habilidade requerida tem relação com o reconhecimento feito pelo aluno dos efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros) ou de várias formas de notação (negrito, itálico, sublinhado, tamanho de fontes, entre outros).

Ao se referirem a este descritor, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 157) alertam que “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações é uma habilidade muito sofisticada e muito útil para compreender certos tipos de mensagens em alguns gêneros textuais específicos.” E destaca também que mesmo o descritor destacando os sinais de pontuação, como elementos a serem percebidos, ele não se refere às “funções” que estes sinais têm, nem ao uso que deles se faz, porém ao propósito que tem este uso e aos efeitos de sentido causados por ele.

O texto a seguir serviu de base para a Questão 07 da Sondagem Final, em que buscamos avaliar a habilidade leitora dos alunos, no que se refere ao descritor D17, como expressa a seguinte questão:

Quadro 11 – Questão para o descritor D17 da Sondagem Final

QUESTÃO 07: (SAEP – 2012)

Segredo de Mulher (*fragmento*)

Como a Fidência se gabasse de discreta, seu marido resolveu tirar a prova. E para isso, uma noite acordou-a com ar assustado, dizendo: – Que estranho fenômeno, Fidência. Pois não é que acabo de botar um ovo? – Um ovo?! – exclamou a mulher, arregalando os olhos. – É, mas mantenha segredo absoluto entre nós. Você bem sabe como é o mundo. Se a notícia corre, começam todos a troçar de mim e acabam pondo me apelido. Segure, pois, a língua. Nunca diga nada a ninguém.

LOBATO, Monteiro. Obra Infantil Completa. Segredo de mulher.450. São Paulo: Brasiliense.

Na expressão “**Um ovo?!**”, a pontuação indica

(A) alegria.

(B) espanto.

(C) medo.

(D) raiva.

Disponível em: <https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

Inicialmente, para que os alunos realizassem uma leitura bem direcionada ao enunciado da questão, teriam que observar que o texto é um fragmento de uma história e, por isso mesmo, há no texto a predominância do tipo dissertativo, dividindo espaço com partes dialogais. Utilizando esta estratégia de leitura, compreenderiam melhor o efeito da expressão (seguida, claro, da pontuação), que foi escolhida para avaliar a habilidade.

O enunciado procura saber sobre a expressão “Um ovo?!”, pronunciada pela mulher, logo após seu marido dizer que havia colocado um ovo. Ainda no texto, logo após a expressão retomada pelo enunciado, o narrador destaca a reação da mulher ao comunicado do marido, ou seja, a esposa reagiu com exclamação, “arregalando os olhos”.

Das opções apresentadas como possibilidades de respostas, a alternativa (B) é o gabarito, pois se enquadra perfeitamente na reação expressa pela personagem e que está escrita no próprio texto. As demais alternativas (A, C e D) são os distratores, já que vão de encontro ao que se destaca no gesto forte da personagem Fidência.

Verificaremos na tabela a seguir, como os alunos corresponderam à habilidade D17, se compreenderam ou não a utilização da pontuação como recurso para o efeito de sentido, preterido pelo autor do texto:

Tabela 12 – Resultado da Questão 07, referente ao descritor D17

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Erros												X		X

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X
Erros	X				X							X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nesta habilidade avaliada a partir da Questão 07, dos 27 (vinte e sete) alunos, 22 (vinte e dois) alunos conseguiram corresponder com o que foi colocado no enunciado. Os alunos 05 (cinco) que não acertaram compreenderam o efeito de sentido como uma expressão de medo, presente no distrator (C). Isto pode ser justificado não pela verificação do uso da pontuação, porém pela aproximação semântica entre as palavras ‘espanto’ e ‘medo’. Ferrarezi Jr (2017, p. 161), ao se referir a este descritor, destaca que da mesma forma que avaliar o uso da pontuação, “Na mesma direção é necessário mobilizar a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão.”, o que pode ter ocasionado o erro na escolha da alternativa.

Esta quantidade também difere da avaliação anterior, quando este mesmo descritor foi abordado na Sondagem Inicial. Nesta, dos 27 (vinte e sete) alunos que responderam a questão, apenas 04 (quatro) escolheram o gabarito.

Com o resultado atual, podemos constatar que avançamos no que se refere à habilidade requerida pelo descritor D17, ou seja, as estratégias abordadas em relação aos sinais de pontuação e às notações que também contribuem para o sentido do texto, foram bem apreendidas pelos alunos.

h) Trabalhando com o descritor D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Este é o único descritor que aparece no último tópico da Matriz Referencial do SAEB, o Tópico VI (BRASIL, 2008). Ele é responsável por tratar das “Variação linguística”, que são os diversos falares entre os falantes de uma língua. Essa variação justifica-se não só pelo aspecto histórico (que reflete grandes transformações em uma língua), mas também pelas diferenças regionais, sociais, grau de escolaridade, sexo, etc.

Ressaltamos que, se a língua está continuamente em mudança, devemos reforçar a atenção neste descritor para que não aconteçam generalizações ou inadequações em relação ao uso que se faz da mesma. Ao contrário do que é preterido por este tópico, deve-se ressaltar a riqueza que é a diversidade linguista.

Especificamente sobre o descritor, o D13, enfatizamos que ele exige como habilidade do leitor, que este identifique quem fala no texto e a quem se destina, identificando as marcas linguísticas expressas através dos registros usados, vocabulário empregado, entre outras coisas. Sobre estas marcas linguísticas, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 165) explica que elas “[...] são reveladoras da identidade tanto do locutor quanto do interlocutor de um texto.”

Em relação a esta forma de leitura, Antunes (2013, p. 66) esclarece que “A leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” Assim sendo, não basta identificar quais elementos fazem parte da superfície textual, mas, além disso, os objetivos por trás das relações existentes entre estes elementos e como eles interagem.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 164), da mesma forma referindo-se a este descritor, destaca que “Também é importante identificar o destinatário daquele texto, sobretudo se essas instâncias não se encontram explícitas (quem é o público ao qual se destina o texto? Crianças, mulheres, empresários, pessoas carentes etc.)” De outra forma, os alunos terão que verificar, através de algumas pistas linguístico-textuais, quais são as vozes presentes no texto e a quem pertencem.

A Questão 08, trabalhada na Sondagem Final para a constatação do domínio da habilidade exigida pelo descritor D13, apresenta-se a seguir:

Quadro 12 – Questão para o descritor D10 da Sondagem Final

QUESTÃO 08: (PROVA PARANÁ 2009)

Quanto vai restar da floresta?

No fim do ano passado, cientistas do Brasil e dos Estados Unidos fizeram uma previsão que deixou muita gente de cabelo em pé: quase metade da Amazônia poderia sumir nos próximos 20 anos, devido a um projeto de asfaltar estradas, canalizar rios e construir linhas de força e tubulação de gás na floresta.

O governo, que é responsável pela preservação da Amazônia e pelas obras, acusou os cientistas de terem errado a conta e estarem fazendo tempestade em copo d’água.

Você deve estar pensando, no final das contas, se a floresta está em perigo. A resposta é: se nada for feito, está.

Fonte: Cláudio Ângelo, Folha de São Paulo, São Paulo, 10/02/2001.

No texto, o autor está se dirigindo:

- (A) Aos cientistas.
 (B) Ao governo.
 (C) A um amigo.
 (D) **Ao leitor.**

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

Pelo que podemos observar do que foi colocado na Questão 08, os alunos deveriam mostrar o domínio da habilidade, identificando a quem o autor se dirige ou, de outra forma, quem é o interlocutor presente no texto. Inicialmente, poderiam partir do tipo predominante no texto que é o narrativo. Através desta estratégia, os alunos logo identificariam que há alguém narrando um fato. A narração desenvolve-se no primeiro e no segundo parágrafos. Exatamente no terceiro parágrafo, o texto adquire outro ‘tom’, marcado pelo pronome ‘você’. É exatamente com esta ‘marca linguística’ que o ‘leitor’ é inserido no texto como o ‘interlocutor’ a quem o autor se dirige.

Neste caso, o gabarito é a alternativa (D). Quanto às outras alternativas – os distratores -, os alunos deveriam constatar que os elementos presentes no distrator (A), refere-se “Aos cientistas” e no distrator (B), refere-se “ao governo”. Além disso, o locutor fala ‘sobre’ eles e não se dirigem diretamente a eles. O distrator (C) coloca como possível interlocutor um ‘amigo’, contudo este elemento, além de não haver uma marca linguística que se refira a ele, tampouco aparece no texto.

Vejamos a seguir como se deu o desempenho dos alunos em relação à habilidade requerida pelo descritor D13 e que, na questão trabalhada, focou a habilidade na compreensão da relação entre locutor e interlocutor.

Tabela 13 – Resultado da Questão 08, referente ao descritor D13

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos					X		X	X		X		X	X	X
Erros	X	X	X	X		X			X		X			

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Erros												X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Dos resultados registrados no quadro que reflete as respostas dos alunos na Questão 08, podemos constatar que, dos 27 (vinte e sete) alunos, 19 (dezenove) conseguiram dominar a

habilidade exigida. Os demais alunos, 08 (oito), não conseguiram estabelecer a relação existente entre o locutor (narrador) e o interlocutor (o próprio leitor).

Consideramos que houve uma modificação significativa, quanto ao aprendizado desta habilidade, através das estratégias de leitura trabalhadas. Isto se torna evidente, quando observamos que esta mesma habilidade, ao ser trabalhada na Sondagem Inicial, o número de alunos que marcaram o gabarito foi de 20 (vinte), enquanto 07 (sete) alunos demonstraram falta de habilidade neste requisito.

Em relação aos alunos que nesta Sondagem Final, não atingiram esta habilidade, constatamos, durante a correção da avaliação, que as alternativas escolhidas por eles foram o distrator (A) e o distrator (B). Isto reflete que estes alunos ainda estão presos ao fato de que a compreensão textual se limita aos elementos presentes no texto. E isto foi reforçado pelo fato de nenhum destes alunos optou pelo distrator (C), uma vez que esta palavra (ou este elemento) não aparece no texto em nenhum momento, tampouco há uma inferência que conduza a compreensão a ele.

i) Trabalhando com o descritor D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Este é um dos descritores presentes no Tópico III que enfocam a “Relação entre textos”. A partir deste foco, o tópico pretende que os alunos tenham uma atitude crítica em relação às diversas ideias direcionadas ao mesmo tema (presentes em um mesmo texto ou em texto distintos). Assim, verifica-se a possibilidade de os alunos compreenderem as intenções do autor.

O descritor avaliado nesta Sondagem Final requer que os alunos, através de textos variados, demonstrem em sua leitura a habilidade de analisar a forma de tratamento do tema, que é dado pelo autor e as condições em que os textos foram produzidos, recepcionados e a área de circulação dos mesmos. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 168), “Além de compreender global e sinteticamente um texto, aprender suas engrenagens e os modos como as informações estão internamente articuladas[...]”.

Da mesma forma, Antunes (2013, p. 80) reforça o domínio dessa habilidade pelo leitor, quando coloca que “Nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito. Isto quer dizer que entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência e de intercomplementaridade.” Deste modo, é imprescindível ao leitor considerar o contexto em

que o texto foi preparado, pois isto diz muito sobre o produto e, mais ainda, é indispensável na construção do sentido.

Observaremos, a seguir, os textos trabalhados na Questão 09, bem como as alternativas oferecidas, com o objetivo de avaliar os alunos quanto à habilidade requerida pelo descritor D20:

Quadro 13 – Questão para o descritor D20 da Sondagem Final

QUESTÃO 09:

TEXTO I – Abertura

Era uma vez um homem que contava histórias,
Falando das maravilhas de um mundo encantado
Que só as crianças podiam ver.
Mas esse homem, que falava às crianças,
Conseguiu descrever tão bem essas maravilhas,
Que fez todas as pessoas acreditarem nelas.
Pelo menos as pessoas que cresceram por fora,
Mas continuaram sendo crianças em seus corações.
Ele aprendeu tudo isso com a natureza,
Em lugares como esse sítio Onde ele viveu. [...]

Pirlimpimpim. LP Som Livre. Wilson Rocha, 1982. Fragmento.

TEXTO II – Lobato

No Sítio do Picapau Amarelo, cenário mágico das histórias de Monteiro Lobato, surgiu à literatura brasileira para crianças. Da legião de pequenos leitores que a partir dos anos 20 devoraram as aventuras da boneca Emília e dos outros personagens do Sítio, nasceram novas gerações de escritores infantis dos pais.

Embora Lobato tenha ficado conhecido por sua obra literária, não se limitou a ela. Foi um dos homens mais influentes do Brasil na primeira metade do século e encabeçou campanhas importantes, como a do desenvolvimento da produção nacional do petróleo.

Além do promotor público, empresário, jornalista e fazendeiro, foi editor de livros. Em 1918 fundou, em São Paulo, a Monteiro Lobato & Cia, editora que trouxe ao país grandes novidades gráficas e comerciais. Até morrer, em 1948, foi o grande agitador do mercado de livros no Brasil. [...]

Nova Escola, Ano XIII, nº 100, mar.1997.

Os **textos I (poema) e II (ensaio biográfico)** têm em comum o fato de

- (A) **contarem sobre a vida de alguém.**
- (B) narrarem feitos maravilhosos.
- (C) noticiarem um acontecimento.
- (D) possuírem a mesma estrutura.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

Fonte: Dados da Prova Brasil, adaptado pelo Autor (2018).

Inicialmente, ao perceberem a própria estrutura da questão, os alunos já poderiam inferir que seria abordada a relação entre textos, ou seja, a ‘intertextualidade’. Teriam que observar também que os dois textos colocados para a leitura e para a análise se apresentam em estruturas diferentes, porém algo em comum eles têm. Estas seriam, então, as primeiras estratégias de leitura a serem colocadas em prática.

Uma observação que deveriam fazer seria em relação ao gênero discursivo em que os textos se encontram: o Texto I, enquadra-se no gênero Poema; o Texto II traz um trecho de uma reportagem. A partir dos primeiros versos do poema e do primeiro parágrafo do Texto II, os alunos já poderiam identificar que ‘algo está sendo dito sobre alguém’.

Uma outra observação a ser feita diz respeito às partes iniciais de cada texto já indicavam que havia alguém, cuja vida estava sendo relatada. No primeiro, este alguém não aparece de forma explícita. Apenas o que ele faz e com quem ele se relacionava. Já no segundo texto, que revela alguém com a mesma prática de ‘contação de histórias’, funciona como uma explicação mais detalhada do texto anterior.

Vejamos, a seguir, como os alunos compreenderam o enunciado da Questão 09 e, mais ainda, se corresponderam com a habilidade exigida pelo descritor D20, uma vez que o foco deste descritor, como já foi especificado, é a relação entre textos diferente que abordam um mesmo tema, considerando também a condição de produção e de recepção.

Tabela 14 – Resultado da Questão 09, referente ao descritor D20

Alunos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Acertos	X			X	X		X	X			X	X	X	X
Erros		X	X			X			X	X				

Alunos	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Acertos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Erros												X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir dos resultados apontados, podemos observar que dos 27 (vinte e sete) alunos que responderam à Questão 09, 21 (vinte e um) conseguiram atingir a habilidade exigida pelo descritor D20. Os demais alunos, 06 (seis), não corresponderam com o que havia sugerido o enunciado.

Dos alunos que não atingiram o objetivo do descritor, nenhum deles marcou o distrator (D), o que demonstra um certo domínio com relação à estrutura composicional de um gênero discursivo. Suas respostas dividiram-se entre os distratores (B) e (C), justamente porque ambos têm em comum o fato de ‘contar’, ou ‘relatar’ algo. O que deve ter confundido estes alunos.

Considerando o trabalho feito com este mesmo descritor quando aplicamos a Sondagem Inicial, constatamos que dos 27 (vinte e sete) alunos, apenas 07 (sete) corresponderam satisfatoriamente em relação a esta habilidade.

Tabela 115 – Resultado da Avaliação da Sondagem Final

DESCRITORES	PERCENT. DE ACERTOS
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	81 %
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	81 %
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção em que foi produzido e daquelas em que será recebido.	78 %
D8 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la.	67 %
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os demais elementos que constroem a narrativa.	96 %
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto.	74 %
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	67 %
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	81 %
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	70 %

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

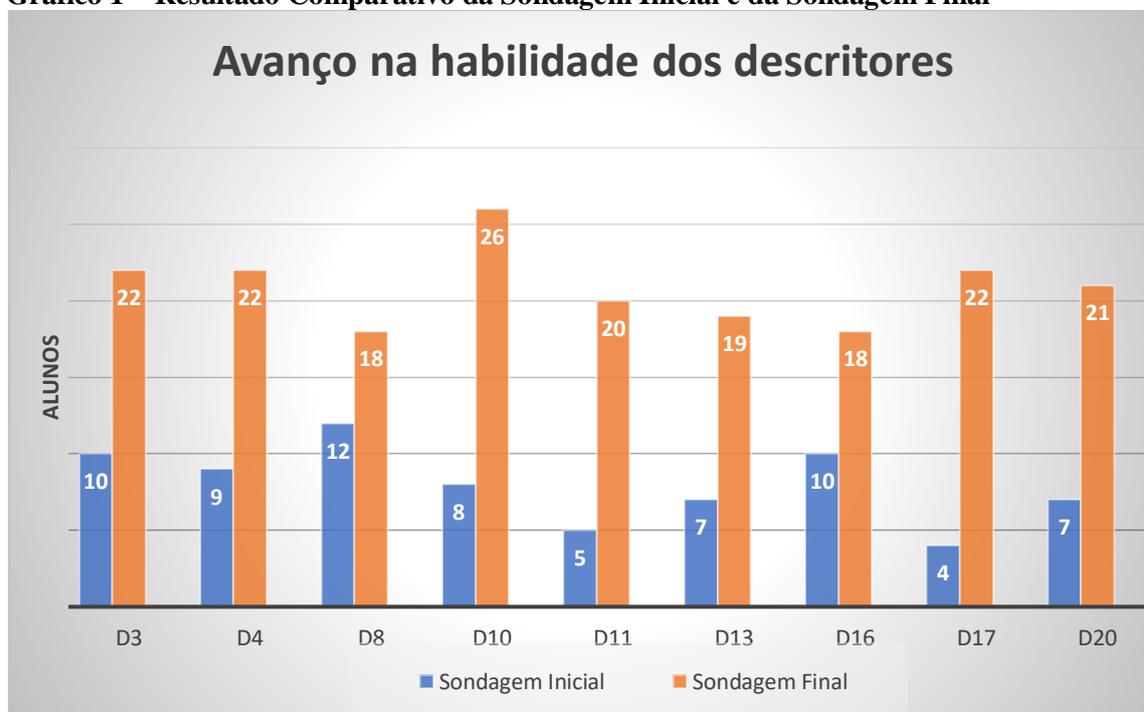
A fim de que possamos melhor visualizar o avanço em cada habilidade trabalhada através das estratégias de leitura, colocaremos neste tópico os resultados alcançados pela Sondagem Inicial e pela Sondagem Final. A partir do paralelo destes dois resultados, faremos algumas considerações pertinentes sobre os avanços obtidos com o uso das estratégias de leitura, para que a competência leitora pudesse evoluir.

O gráfico está dividido em 09 (nove) blocos, cada bloco com duas colunas. Na primeira coluna (a azul), exporemos os números referentes à Sondagem Inicial (como os alunos se encontravam mediante cada habilidade). Na segunda coluna (a laranja) colocaremos os números referentes à Sondagem Final (os resultados após trabalharmos os descritores com maior índice de defasagem).

Sendo assim, poderemos verificar de que forma se deu o avanço em todas as atividades que envolveram os 09 (nove) descritores, cujos resultados não se apresentaram como

satisfatórios para o que requer a competência leitora de nossos alunos. Observemos o gráfico 1:

Gráfico 1 – Resultado Comparativo da Sondagem Inicial e da Sondagem Final



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Primeiramente, de acordo com a sequência que podemos observar no gráfico (da esquerda para a direita), analisaremos a forma como os alunos se encontravam, mediante a aplicação da Sondagem Inicial, indicada no gráfico pela coluna azul. Esta sondagem, como já reforçamos anteriormente, procurou avaliar os 27 (vinte e sete) alunos desta turma, quanto ao domínio das habilidades previstas pelos descritores da Matriz Referencial do SAEB (Brasil, 2008). Estes 09 (nove) descritores foram os que apresentaram uma quantidade de alunos que não conseguiram corresponder com as habilidades requeridas por estes descritores.

Como podemos observar, todos os quantitativos em azul, que se referem à Sondagem Inicial, revelam um índice inferior à metade do número de alunos avaliados: 27 (vinte e sete). A partir desta constatação geral, podemos ver que estes quantitativos, por serem diferenciados, nos chamaram a atenção pelos seguintes resultados: os descritores D11 e D17 são responsáveis pelas maiores baixas, isto é, 05 (cinco) e 04 (quatro) alunos, respectivamente, corresponderam a estas habilidades. Os descritores D3 e D16 apresentam-se com a mesma quantidade, 10 (dez) alunos, que dominaram as habilidades requeridas por estes dois descritores.

Podemos verificar também que, de todos os descritores presentes neste gráfico, o que possui maior índice quanto ao domínio de habilidade leitora é o D8 mas, mesmo assim, reflete

menos da metade do número total de alunos avaliados, ou seja, apenas 12 (doze) alunos corresponderam com o objetivo deste descritor. Já os descritores D13 e D20 tiveram como resultado da Sondagem Inicial o mesmo número de alunos: 07 (sete). Por fim, os descritores D4 e D10 que apresentaram, respectivamente, uma quantidade de 09 (nove) e 08 (oito) alunos que alcançaram os objetivos destas habilidades leitoras.

A partir destas constatações, podemos observar os resultados apontados no gráfico, que se referem à Sondagem Final (as colunas de cor laranja). Neste caso, podemos perceber que em todos os descritores houve um avanço significativo, isto é, dos 27 (vinte e sete) alunos avaliados nos 09 (nove) descritores, mais da metade conseguiu efetuar o domínio da habilidade prevista em cada um deles.

Começando pelos menores resultados, podemos verificar que os descritores D8 e D16 apresentaram o mesmo índice de melhoria: 18 (dezoito) alunos conseguiram dominar estas habilidades. Esta quantidade expressa mais da metade dos alunos avaliados. Houve um crescimento em relação a estes descritores. Os descritores D11 e D17 também evoluíram com 20 (vinte) e 21 (vinte e um) alunos, respectivamente, alcançando os objetivos propostos por estas duas habilidades. Os descritores D3, D4 e D17 destacam-se por apresentarem, igualmente, a quantidade de 22 (vinte e dois) alunos que corresponderam satisfatoriamente com estas habilidades. O índice maior de acertos, 26 (vinte e seis) está no descritor D10.

Diante de todos os resultados apontados, podemos constatar que houve um crescimento satisfatório em relação a todos os descritores que, na Sondagem Inicial, apresentaram um índice preocupante em relação à compreensão leitora destes alunos. Este avanço nos faz perceber que nossos alunos necessitam de um trabalho mais sistemático em relação à sua competência leitora e que isto pode ser feito através de estratégias metacognitivas.

No próximo capítulo, abordaremos as considerações finais sobre o que foi desenvolvido em nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como ponto de partida as observações diárias em sala de aula de Língua Portuguesa eram ministradas para uma turma de 27 (vinte e sete) alunos do 9º ano, integrantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Mamanguape/PB. Através das aulas, começamos a perceber que os alunos não estavam correspondendo ao que se esperava deles, em se tratando de algumas habilidades leitoras.

No decorrer das primeiras aulas do ano letivo, ao corrigirmos algumas atividades referentes à compreensão textual, notamos que as respostas restringiam-se à repetição das informações explícitas presentes no texto. Consequentemente, algumas, por requererem informações explícitas, apresentavam-se como corretas, ao contrário das demais que, por lidarem com habilidades além da imanência textual, destoavam do que pediam as questões.

Mediante esta constatação, colocamos como prioridade a necessidade de dar um novo direcionamento às aulas, procurando enfatizar as atividades relacionadas à leitura de maneira mais sistemática e, de forma mais específica, diversificarmos os textos a serem lidos, pois verificamos também que o universo de leitura destes alunos restringia-se aos textos nos quais o tipo narrativo era predominante a exemplo de textos pertencentes ao gênero crônica, notícia, conto, entre outros.

Diante desta realidade, começamos a desenvolver um trabalho mais direcionado à proficiência leitora, buscando ampliar o desempenho destes alunos através das estratégias metacognitivas de leitura. Segundo Leffa (1996, p. 45), no trabalho com estas estratégias, “o papel do leitor é importante não só para a compreensão do texto mas também no desenvolvimento da habilidade de leitura.”. Neste caso, a eficiência leitora é verificada mediante a capacidade demonstrada pelo próprio leitor ao avaliar-se na qualidade de sua compreensão.

Além disso, não podemos negar que, como leitores proficientes, uma vez desenvolvidas suas habilidades, eles passam a utilizá-las também nas outras disciplinas, pois os demais professores, em comentários feitos nas reuniões de planejamento pedagógico, demonstraram preocupação em relação ao déficit de compreensão desses alunos, destacando as dificuldades que estes expressavam ao interpretarem as questões nos exercícios propostos e, mais que isso, em uma avaliação.

Quando iniciamos nossa pesquisa, corroborando a situação em que se encontravam os alunos, vimos que nos primeiros resultados detectados na Sondagem Inicial, as habilidades apontadas como insatisfatórias foram justamente as necessárias para identificar as informações

implícitas, para verificar as implicações do suporte, do gênero, do enunciador, as que exigem conhecimento da coerência, as que lidam com os recursos expressivos e com os efeitos de sentido. Estas habilidades requerem um nível de leitura mais profunda, já que trabalham a inserção do texto nas diversas situações sociocomunicativas e interacionais.

Foi mediante o uso das estratégias metacognitivas de leitura, assim como indicadas por Solé (1998) e Leffa (1996), que pudemos melhor sistematizar cada uma das intervenções planejadas, no tocante a fazer os alunos constatarem que, agregado à toda leitura, há, no mínimo, um objetivo a ser alcançado e que, no percurso desta leitura, algumas correções podem ser feitas para que, aos poucos, os sentidos do texto passem a ser melhor construídos pelo leitor. Igualmente enfatizamos que os textos, mediante seus objetivos, são diversos, não restringindo-se àqueles, cujo tipo predominante é o narrativo.

Ao analisarmos a Sondagem Final, vimos que os resultados alcançados apontaram para um avanço satisfatório em cada uma das habilidades avaliadas. Mais da metade da turma, composta por 27 (vinte e sete) alunos, conseguiu o domínio de cada habilidade apresentada nas questões da Sondagem Inicial. Resultado, também, da diversidade de textos trabalhados e multiplicidade de objetivos, como queriam as habilidades indicadas como necessárias a serem trabalhadas.

Trata-se de uma confirmação positiva em relação a todo o trabalho desenvolvido com os alunos, ao utilizarmos as estratégias metacognitivas de leitura, porque uma das maneiras com que a compreensão leitora ainda é trabalhada em nossas escolas restringe-se a ler o texto e responder as questões logo em seguida. Cabe ao professor, no máximo, ler o texto em voz alta com os alunos, ou pedir que cada um leia uma parte e fique sob a responsabilidade do professor a leitura de cada questão, explicando o que precisa ser colocado como resposta.

Isto corroborou todo o trabalho desenvolvido com eles, ao utilizarmos as estratégias metacognitivas de leitura, porque uma das maneiras com que a compreensão leitora ainda é trabalhada em nossas escolas restringe-se a ler o texto e responder as questões logo em seguida. Cabe ao professor, no máximo, a ler o texto em voz alta com os alunos, ou pedir que cada um leia uma parte e fica sob a responsabilidade do professor, a leitura de cada questão, explicando o que precisa ser colocado como resposta.

Bem mais que isto, o que os resultados de nossa pesquisa expressam, pela forma como a compreensão leitora foi trabalhada que, primeiramente, este trabalho é um processo através do qual devemos ensinar aos nossos alunos de que forma eles devem atuar nele, claro, mediados pelo professor. Como enfatiza Solé (1998, p.36), “é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas

finalidades.”. É esta, a compreensão precisa ser significativa, exigida por uma leitura, na qual considera-se o significado construído em um processo, visando o que o leitor almeja compreender.

Assim sendo, também a partir dos resultados alcançados, reiteramos o que é colocado por Tripp (2005, p. 447), quanto a essa modalidade de pesquisa (a pesquisa-ação), isto é, “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Destacamos que, desde o início do nosso trabalho, cada passo efetuado foi exaustivamente explicado para os alunos, com o objetivo de fazê-los compreender o caminho que estavam percorrendo. Até para que, ao final do percurso, estes mesmos alunos pudessem analisar seus próprios avanços.

Com a conclusão da pesquisa, defendemos que, para uma proposta em que a leitura seja contemplada com um lugar mais significativo, faz-se extremamente necessária uma mudança radical nas estratégias, descartando as que já se fizeram ineficazes e, por isso mesmo desnecessárias, e fazer com que predominem aquelas que realmente podem surtir o efeito desejado. Desse modo, apenas o professor será capaz de transformar essa situação, isto é, mudar o conceito comum de leitura na escola (esta que leva o aluno apenas a decodificar, restringindo-se ao linguístico).

Por outro lado, é imprescindível destacar também que o trabalho com as habilidades de leitura, descritas numa matriz de referência, não são conteúdos escolares, mas tornam-se adquiridas, desenvolvidas e consolidadas através da apropriação dos conteúdos escolares pelo aluno, com a intervenção atuante e sistemática do professor. Daí a importância de termos dado ênfase aos ‘descritores’, direcionando nossos alunos exclusivamente para obterem sucesso em avaliações como a Prova Brasil mas, além disso, fazer com que estas habilidades fossem desenvolvidas em todas as situações de leitura. Agindo assim, garantimos seu progresso enquanto leitores para a vida.

Após todas as atividades de intervenção pedagógica, mediante as análises obtivas, constatamos que não há como continuar com um ensino em que a prática da leitura não seja priorizada, numa época em que a criatividade e a competência são requisitos primordiais para a convivência em uma sociedade letrada. Todas as vezes que nos dispomos a ler algo, temos uma razão preestabelecida para esta leitura: podemos ler por prazer, por passatempo, por querermos nos aprofundar em um determinado tema, por buscarmos informações específicas, etc.

O professor, enquanto um autêntico mediador nesta prática, possui no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes um papel incomparável. O importante é que, qualquer

que seja nosso objetivo, devemos fazer com que nossos alunos abracem também esta prática, que é igualmente um autêntico instrumento de ensino-aprendizagem pelo qual somos capacitados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- AOKI, Virgínia (Ed.). **Aprova Brasil: língua portuguesa: ensino fundamental II**. São Paulo: Moderna, 2014. Cadernos 1 e 2.
- BARBOSA, José Juvêncio. A história das modalidades de leitura. *In*: BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 8, p. 95-110.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CORACINI, Maria José. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? *In*: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 13-20.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo, Ática: 2011. p. 88-108.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. O poder da palavra – capacidade para a comunicação. *In*: GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 20. ed. Curitiba: Ibepex, 2007. cap. 3, p. 91-134.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrizes e Escalas**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 02 fev. 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006b.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da leitura. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 59-108.

PARAÍBA (Estado). **Avaliando IDEPB – 2016**. Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba: Revista do Professor: Língua Portuguesa. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd; João Pessoa: SEC-PB, 2016. Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/02/PB-AVALIANDO-IDEPB-2016-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Soma: Pacto pela Aprendizagem da Paraíba**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd; João Pessoa: SEC-PB, 2017. Disponível em: <https://www.somaparaiba.com/>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

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

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

TRIPP, David. Pesquisas ação: Uma introdução metodológica. **Educ. pesq.**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Marcos de Souza Tomé

Mestrando do Profletras pela UFPB – Campus IV

Orientadora: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Trabalhando competências e habilidades na formação do leitor proficiente: uma experiência no 9º ano do ensino fundamental”**. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é nossa experiência docente ao longo de 27 anos ministrando a disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, que nos levou a reconhecer o baixo rendimento em relação à leitura e, conseqüentemente, os resultados insatisfatórios obtidos nas avaliações internas e externas. Diante disso, ressaltamos o propósito maior de nossa pesquisa: a possibilidade de ampliar a competência leitora, trabalhando diversos gêneros discursivos/textuais em sala de aula, mediante as dificuldades diagnosticadas.

O presente estudo tem como **objetivo geral**: contribuir para o melhoramento da proficiência leitora por meio do trabalho com estratégias de leitura, através de diversos gêneros discursivos/textuais que são recorrentes nas avaliações em larga escala. e como **objetivos específicos**: a) Discutir a respeito das concepções de leitura que se dá com a simples decodificação do texto ou de que todas as informações estão presentes em sua imanência; b) Avaliar a competência leitora dos alunos do 9º ano do EF, a partir de uma atividade diagnóstica, depois da aplicação do Plano de Ação; c) Aplicar um plano de ação, possibilitando aos alunos um melhor desenvolvimento que possibilite a ampliação de sua competência leitora.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s) metodológico(s): caracterização da pesquisa-ação, de natureza descritiva e aplicada, com análise qualitativa, bem como de estabelecer qual o lócus e quem são os sujeitos da pesquisa e, por fim, iremos descrever a Proposta de Intervenção Pedagógica.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo

pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta os riscos que envolvem esse projeto, que são os mesmos que estão sujeitos a acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem: a indisciplina, a impossibilidade de progresso nos conteúdos previstos, e, mais especificamente, quanto ao objetivo da pesquisa. No decorrer do processo, o professor pode se deparar com a falta de vontade do aluno em participar de forma ativa das atividades propostas no plano de ação. Nesse sentido, convém ressaltar que os alunos não serão obrigados a participarem da pesquisa (ou risco maior que o mínimo, se for o caso. O pesquisador pensa nos riscos mais compatíveis a um só tempo com os rigores metodológicos e éticos de sua pesquisa, pois não haverá a possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora etc.). Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. O participante será “RESSARCIDO” de acordo com a lei vigente. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Mamanguape, ____ de _____ de 2018.

Responsável pelo(a) Participante

Marcos de Souza Tomé
Pesquisador Responsável

Qualquer dúvida entrar em contato com o pesquisador responsável;
Travessa Antônio Augusto, 09, Bairro Campo – Mamanguape, CEP: 58.280-000 – Fone: (83) 988695511
E-mail: tomemarcos@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB:
Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB.
Fone: (083) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho/dependente está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Trabalhando competências e habilidades na formação do leitor proficiente: uma experiência no 9º ano do ensino fundamental”**, realizada na Escola Municipal de ensino fundamental Cléa Maria Bezerra Barbosa, pelo aluno do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do aluno MARCOS DE SOUZA TOMÉ, sob orientação da Profa. Dra. Carla Aleksandra de Melo Bonifácio, cujo objetivo é contribuir para o melhoramento da proficiência leitora por meio do trabalho com estratégias de leitura, através de diversos gêneros discursivos/textuais que são recorrentes nas avaliações em larga escala. e como objetivos específicos: a) discutir a respeito das concepções de leitura que se dá com a simples decodificação do texto ou de que todas as informações estão presentes em sua imanência; b) avaliar a competência leitora dos alunos do 9º ano do EF, a partir de uma atividade diagnóstica, depois da aplicação do Plano de Ação; c) aplicar um plano de ação, possibilitando aos alunos um melhor desenvolvimento que possibilite a ampliação de sua competência leitora.

Solicitamos a colaboração do seu filho/dependente para **participar das aulas que ministraremos, estudando diversos gêneros discursivos/textuais e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa**, solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que a participação do seu filho/dependente no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades

solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, podendo ocorrer desconforto psicológico e a pesquisadora estará à disposição do mesmo para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que meu filho/dependente participe da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Mamanguape, _____ de _____ de 2018.

Responsável pelo(a) Participante

Marcos de Souza Tomé
Pesquisador Responsável

Qualquer dúvida entrar em contato com o pesquisador responsável;
Travessa Antônio Augusto, 09, Bairro Campo – Mamanguape, CEP: 58.280-000 – Fone: (83) 988695511 E-mail: tomemarcos@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB:
Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB.
Fone: (083) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D3

Lição 9

Crônica

A **crônica** é um gênero da esfera jornalística que também faz parte da esfera literária. Ela aborda temas da vida cotidiana, abrangendo assuntos das áreas mais diversas. Em geral, o texto é curto e escrito em linguagem simples, embora obedea à norma-padrão. O tom informal do texto se assemelha a uma conversa entre amigos, criando uma proximidade entre o escritor e o leitor. A narrativa pode ser irônica ou bem-humorada e muitas vezes relata fatos vividos pelo próprio escritor. A crônica é publicada em jornais e revistas, bem como na internet, mas também pode ser reunida em livro, normalmente em seleção de textos desse gênero.

Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

O homem rouco

Deus sabe o que andei fazendo por aí; coisa boa não há de ter sido, pois Ele me tirou a voz.

Ela sempre foi embrulhada e confusa; a mim próprio muitas vezes parecia monótona e enjoada, que dirá aos outros. Mas era, afinal de contas, a voz de uma pessoa, e bem ou mal eu podia dizer ao mendigo “não tenho trocado”, ao homem parado na esquina, “o senhor pode ter a gentileza de me dar fogo”, e ao garçom, “por favor, mais um pedaço de gelo”. Dizia certamente outras coisas, e numa delas me perdi. Fiquei dias afônico, e hoje me comunico e lamento com uma voz de túnel, roufenha, intermitente e infame.

Ora, naturalmente que me trato. Deram-me várias pastilhas e um especialista me receitou uma injeção e uma inalação que cheguei a fazer uma vez e me aborreceu pelo seu desagradável jeito de vício secreto ou de rito religioso oriental. Uma leitora me receitou pelo telefone chá de pitangueira, laranja-da-terra e eucalipto, tudo isso agravado por um dente de alho bem moído.

Não farei essas coisas. Vejo-me à noite, no recolhimento do lar, tomando esse chá dos tempos coloniais e me sinto velho e triste de cortar o coração.

Alguém me disse que se trata de rouquidão nervosa, o que me deixa desconfiado de mim mesmo. Terei muitos complexos? Precisamente quantos? Feios, graves? Por que me atacaram a garganta, e não, por exemplo, o joelho? Ou quem sabe havia alguma coisa que eu queria dizer e não podia, não devia, não ousava, estrangulado de timidez, e então engoli a voz?

Quando era criança, agora me lembro, passei um ano gago porque fui com outros moleques gritar “Capitão Banana” diante da tenda de um velho que vendia frutas e ele estava escondido no escuro e me varejou um balde d’água em cima. Naturalmente devo contar essa história a um psicanalista. Mas então ele começará a me escarafunchar a pobre alma, e isso não vale a pena. Respeitemos a morna paz desse brejo noturno onde fermentam coisas estranhas e se movem monstros informes e insensatos.

Afinal posso aguentar isso, sou um rapaz direito, bem-comportado, talvez até bom partido para uma senhorita da classe média que não faça questão da beleza física mas sim da moral, modéstia à parte.

O remédio é falar menos e escrever mais, antes que os complexos me paralitem os dedos, pobres dedos, triste mão que... mas, francamente, página de jornal não é lugar para a gente falar essas coisas.

Eu vos direi, senhora, que a voz é feia e roufenha, mas o sentimento é límpido, é cristalino, puro – e vosso.

Setembro, 1948

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 153-154.

- 1 Que problema de saúde motivou Rubem Braga a escrever essa crônica?

- 2 Copie a parte do texto em que o autor relata seu problema de saúde.

- 3 Que tratamento o médico receitou ao escritor?

- a) Pastilhas diversas.
b) Injeção e inalação.
c) Chá de folhas com alho.
d) Repouso e água.



- 4 No trecho a seguir, o escritor relata um fato acontecido ou imaginado? Justifique sua resposta.

Não farei essas coisas. Vejo-me à noite, no recolhimento do lar, tomando esse chá dos tempos coloniais e me sinto velho e triste de cortar o coração.

ANEXO B – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D4

Lição 20 Artigo de opinião

O **artigo de opinião** é um gênero da esfera jornalística que se caracteriza por defender um ponto de vista sobre um tema atual e polêmico. O autor do texto procura convencer o leitor sobre suas ideias, utilizando dados, fatos e argumentos que contribuem para reforçar suas opiniões. O texto deve ser adequado à norma-padrão, e as ideias devem ser expostas com clareza e coerência. Traz a assinatura do autor e é veiculado principalmente em jornais, revistas e na internet; às vezes, é publicado em livros, por exemplo, quando é feita uma seleção dos melhores textos de um jornalista conceituado.

Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfernandovianna/2014/11/1544531->

Direitos e favores

07/11/2014 | 02h00

RIO DE JANEIRO — A revelação de que bancos deixaram de pagar R\$ 200 milhões em impostos, graças a uma operação em Luxemburgo, prova outra vez que o buraco tributário brasileiro é mais em cima. Sem cortar na carne (ou seja, nos bolsos) dos mais ricos, pouco cairá a desigualdade social.

Também prova como carece de bom senso a rejeição de parte da classe média, dos abastados e de alas da imprensa ao Bolsa Família. O programa, que atende pessoas com renda mensal entre R\$ 77 e R\$ 154, custa hoje R\$ 25,3 bilhões, ou 0,5% do PIB. A sonegação fiscal em 2013 foi de R\$ 415 bilhões, quase 20 vezes mais. E se estima em R\$ 500 bilhões a deste ano.

Com o Bolsa Família, circula dinheiro onde não havia, o que alimenta o comércio e cria empregos.

Norte e Nordeste ganham proporcionalmente, mas São Paulo é o segundo Estado em números absolutos: 1.270.203 famílias contempladas.

Deixaram o programa, por conta própria, 1,7 milhão de famílias. Já filhas de magistrados e militares não costumam abrir mão das suas pensões. A taxa de fecundidade cai em todo o país, mais ainda no Norte e no Nordeste. Não se sustenta a ideia de que mulheres têm mais filhos por causa do benefício.

No Brasil, privilégios são vistos como direitos, e direitos são vistos como favores. Não se rompe essa lógica perversa da noite para o dia, mas é tarefa prioritária para quem diz querer unir o país.

A corrupção não vem só da má índole de pessoas e partidos, mas de uma sistemática desqualificação do que é público. Se a sociedade não admite que todos tenham direito sequer a coisas básicas (comida, luz, moradia, saúde), sempre haverá espertalhões dessa sociedade – pois não são alienígenas – que transformarão em seu aquilo que deveria ser nosso.

O Bolsa Família pertence ao país. A corrupção também.

LEONARDO AVERSA



Luiz Fernando Vianna, carioca, jornalista, foi repórter e coordenador de produção da Sucursal do Rio de Janeiro. É autor de livros sobre música popular brasileira, entre eles *Geografia carioca do samba* e *Aldir Blanc – resposta ao tempo*.

VIANNA, Luiz Fernando. *Folha de S.Paulo*, 7 nov. 2014. Opinião, p. A2. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfernandovianna/2014/11/1544531-direitos-e-favores.shtml>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

1 O texto lido trata de que assunto?

2 Que relação o texto faz entre a sonegação fiscal e o custo do programa Bolsa Família?

ANEXO C – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D8

Lição 5 Carta argumentativa

A carta possibilita o contato entre pessoas distantes e pode ser enviada para alcançar os mais variados objetivos. O gênero **carta argumentativa** é utilizado pelo remetente (ou locutor) para colocar suas ideias sobre determinado assunto, na tentativa de convencer ou persuadir o destinatário (ou interlocutor) a aceitar o que ele expõe. A carta argumentativa é frequentemente escrita para fazer uma reclamação, uma exigência ou um pedido a instituições públicas ou privadas. Ela deve ser escrita em linguagem formal, mas esta pode variar segundo o grau de intimidade entre o remetente e o destinatário. Nos últimos tempos, o envio da carta vem sendo substituído pelo uso do *e-mail* em muitas situações, embora não seja possível afirmar que as novas tecnologias tenham provocado sua extinção.

Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

C2 cotidiano ★ ★ ★ SEGUNDA-FEIRA, 14 DE AGOSTO DE 2000 FOLHA DE S. PAULO

A glória do falso

★ Nike destrói 45 mil pares de tênis piratas. Dinheiro, 9 ago. 2000.

Prezados senhores: uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, des-

truam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinhei-

ro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, ve-

jam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa. Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não enten-

do, mas nunca estive nem sequer perto da universidade — é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno.

Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

SCLIAR, Moacyr. A glória do falso. *Folha de S.Paulo*, 14 ago. 2000. Cotidiano, p. C4.

- 1 Qual é a finalidade da carta lida?

- 2 A quem a carta é endereçada?

- 3 Ao usar a palavra **senhores** para referir-se aos destinatários da carta, o autor quer mostrar-se

- a) piedoso.
- b) generoso.
- c) educado.
- d) ressentido.



- 4 No final do segundo parágrafo, qual é o efeito de sentido provocado pelo jogo de palavras em "Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores"?

ANEXO D – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D10

Lição 16

Conto

O **conto** é um gênero da esfera literária que narra histórias criadas pela imaginação, muitas vezes inspiradas em situações reais. Trata-se de uma narrativa normalmente curta, com um narrador e poucos personagens. A linguagem varia segundo o estilo do autor. Os textos são publicados principalmente em livros, jornais e revistas ou na internet.

Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

Um apólogo

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam

andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faz como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

ASSIS, Machado. *Contos*. São Paulo: Ática, 1984. p. 59. (Para Gostar de Ler, 9).

- 1 Quem são os protagonistas desse conto?

- 2 Cite os personagens secundários do conto.

ANEXO E – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR 11

Lição 6 **Notícia**

A **notícia** é um dos principais gêneros da esfera jornalística. Ela informa ao leitor os fatos e os acontecimentos mais importantes e de interesse público de uma cidade ou região, de um país ou do mundo. Ela é escrita em linguagem clara e objetiva, segundo a norma-padrão. É divulgada em diversos meios de comunicação, como jornais e revistas impressos, no rádio, na televisão e na internet. Uma de suas principais características é o caráter de “novidade”, para que interesse ao leitor.

Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

C9 cotidiano ★ ★ QUARTA-FEIRA, 20 DE MARÇO DE 2014

FOLHA DE S.PAULO

Novo dinossauro com aparência de galinha dá pista sobre evolução

Grupo dos “ladrões de ovos” é bem conhecido na Ásia, mas faltavam fósseis na América do Norte

Uma nova espécie de dinossauro anunciada ontem já figura entre as mais estranhas registradas. Não por acaso, ela foi apelidada de “galinha do inferno” pelo grupo de cientistas que a descobriu.

A alcunha deve-se à aparência do bicho e ao local de seu descobrimento, a formação Hell Creek (“riacho do inferno”, em inglês).

O novo dinossauro já está contribuindo para compreender melhor a evolução de seu grupo. Ele fazia parte dos chamados oviráptores (“ladrões de ovos”, em latim), que são bem documentados em sítios da Ásia, mas até agora não haviam sido identificados de forma tão detalhada na América do Norte.

O animal, que viveu aproximadamente há 66 milhões de anos, tinha um jeito de galinha gigante. Do bico à ponta da cauda, eram

cerca de três metros de comprimento. Para completar o visual, uma crista adornava o topo de sua cabeça. Os cientistas também acreditam que ele tivesse penas no corpo.

O formato das patas dianteiras, com garras afiadas nas pontas, é um sinal de que ele provavelmente era bom de briga.

A área do “riacho do inferno”, que se espalha entre os estados da Dakota do Sul e da Dakota do Norte, é conhecida por ter também fósseis de dinossauros

mais “famosos”, como o Tiranossauro rex e o Tricerátoto.

Os fósseis usados para descre-



Reconstrução completa do esqueleto de Anzu está no Museu de História Natural Carnegie em Pittsburgh.

ver a nova espécie foram encontrados ao longo de anos de pesquisa na região.

Na última década, os pesquisadores encontraram partes de três esqueletos desses dinossauros, mas até agora não se sabia que se tratava de uma nova espécie.

Juntos, os três exemplares permitem reconstruir com grande nível de detalhamento praticamente

todo o esqueleto da espécie, que foi batizada de *Anzu wyliei*.

“Nós brincávamos chamando essa coisa de ‘galinha do inferno’, o que eu acho que é muito apropriado. Então, nós a batizamos em homenagem a Anzu, um demônio em forma de pássaro da mitologia antiga”, disse em comunicado Matthew Lamanna, do Museu de História Natural Carnegie em Pittsburgh, autor principal do trabalho, publicado na revista *Plos One*.

Uma réplica articulada do Anzu já está disponível para a visitação no Museu de História Natural Carnegie.

Uma réplica articulada do Anzu já está disponível para a visitação no Museu de História Natural Carnegie.

Folha de S.Paulo, 20 mar. 2014. Saúde + Ciência, p. C9.

- 1 Releia o título do texto e observe a fotografia com atenção. Que relação é possível estabelecer entre o texto e a imagem?

- 2 É correto afirmar que a notícia trata de
- um dinossauro que parece uma galinha.
 - um novo vale dos dinossauros, o Hell Creek.
 - uma galinha que lembra um dinossauro.
 - uma descoberta de nova espécie de dinossauro.



- 3 Onde foi descoberto o novo dinossauro? Há alguma relação entre esse local e o apelido do dinossauro? Qual?

- 4 Qual é a finalidade desse texto?

ANEXO F – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D13

Lição 17

Reportagem

A **reportagem** é um gênero da esfera jornalística. Tem por objetivo divulgar informações sobre os mais diversos assuntos, numa abordagem mais aprofundada. O texto obedece à norma-padrão e é escrito de forma clara e objetiva. Por esse motivo, o jornalista procura relatar os fatos de maneira neutra, sem defender ou apresentar seu ponto de vista. Geralmente, o primeiro parágrafo traz um resumo com as principais informações que o leitor encontrará ao longo do texto. A reportagem circula em jornais, revistas, rádio, televisão ou internet.

Leia o texto a seguir e faça o que se pede.

<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/estudo-mostra-que-falta>

Estudo mostra que falta de escovação dentária eleva risco de infarto

Segundo o cardiologista André Durães, os estudos que tentam encontrar relação entre a saúde bucal e problemas sistêmicos não são novos e geram diversas controvérsias

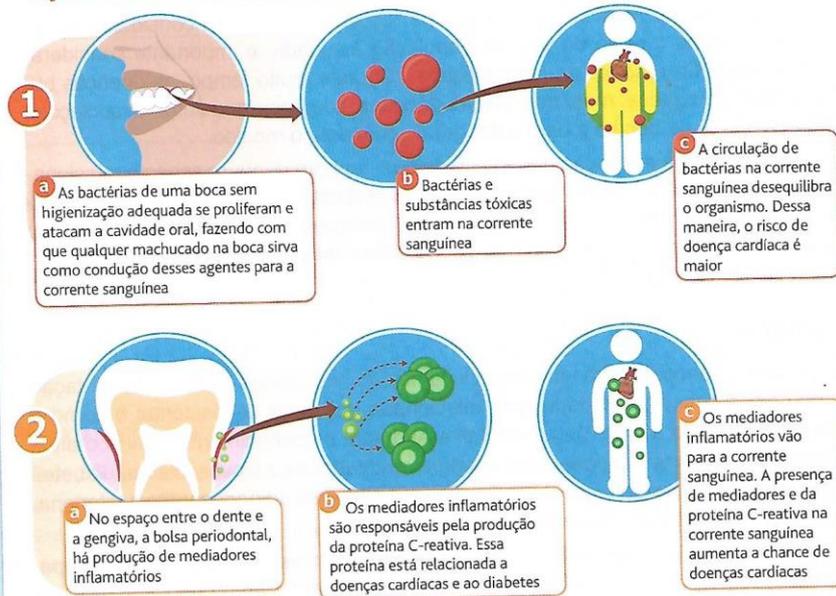
27/04/2014 11:30:00 Atualizado em 27/04/2014 11:33:07

A máxima de que a saúde começa pela boca nunca esteve tão atual, especialmente depois que um estudo da University College London (UCL) mostrou que o hábito de não escovar os dentes, ao menos duas vezes ao dia, contribui para ter mais chance de desenvolver doenças cardíacas. No estudo feito com 11 mil pacientes, foi possível observar que aqueles que não mantinham uma escovação mínima de duas vezes ao dia apresentaram 70% mais chances de sofrer um infarto do miocárdio, por exemplo. Além dos cuidados com a higiene e a saúde bucal, foram observados também hábitos de vida como o tabagismo, prática de atividade física, entre outros.

Do grupo pesquisado, somente seis pessoas em cada dez visitavam o dentista a cada seis meses. Em um período de oito anos, os menos cuidadosos com a higiene bucal tiveram maiores problemas cardiovasculares.

De acordo com a cirurgiã dentista Safira Andrade, quem não cuida da sua saúde bucal também não deve estar atenta à sua saúde geral. "Todos devem estar conscientes de que a cavidade oral é um meio extremamente contaminado, com inúmeras bactérias que convivem harmoniosamente, desde que haja, da nossa parte, uma vigilância constante com a higiene oral", esclarece a dentista, ressaltando que, quando isso não acontece, problemas infecciosos surgem, como cáries, gengivite e periodontite.

Falta de higiene bucal pode levar a doenças cardíacas.
Veja duas maneiras de isso acontecer:



“Essas infecções causadas pela presença e crescimento de bactérias podem migrar, via corrente sanguínea, para outras partes do corpo, comprometendo a saúde sistêmica do indivíduo”, explica.

Coração

A cirurgia chama a atenção ainda para o fato de que as doenças cardiovasculares possuem causas diversas e complexas e de que fatores de risco, como a hipertensão arterial, tabagismo, diabetes, histórico familiar, não podem ser esquecidos.

“Dados epidemiológicos, experimentais e clínicos sugerem que infecções, incluindo as associadas às doenças periodontais, podem constituir um fator de risco para doenças cardiovasculares. A endocardite bacteriana (ou infecção bacteriana das válvulas cardíacas), por exemplo, é um problema cardiológico decorrente de processos infecciosos que, muitas vezes, têm origem na cavidade oral”, pontua Safira.

Ela chama a atenção para alguns estudos que também têm procurado demonstrar que indivíduos com doença periodontal ou periapical podem apresentar um aumento significativo do risco para desenvolver algumas doenças sistêmicas, incluindo a aterosclerose.

Segundo o cardiologista André Durães, os estudos que tentam encontrar relação entre a saúde bucal e problemas sistêmicos não são novos e geram diversas controvérsias. Para o médico, mesmo que os resultados precisem considerar outras variáveis, como o estilo de vida da população estudada, é importante considerar que a saúde diz respeito a uma totalidade. “Durante muito tempo, as doenças bucais foram relegadas, mas, nas últimas décadas, começaram a surgir associações entre a saúde da boca e o bem-estar geral”, completa o médico.

Durães chama a atenção para o fato de que, embora nenhum aspecto relacionado à saúde deva ser descuidado, é importante salientar que as enfermidades coronarianas não aparecem por um fato apenas. “Mesmo nas endocardites bacterianas, além dos problemas bucais, é preciso que existam fatores predisponentes para que a patologia se instale”, diz.

Gengivas

A doença periodontal é um estado inflamatório nos tecidos que dão sustentação aos dentes e sua severidade está relacionada aos tipos de bactérias e como o organismo reage a elas. Segundo Safira Andrade, o conhecimento científico atual indica que a doença periodontal pode agravar doenças cardiovasculares, diabetes e induzir partos prematuros, além de ser possível causa de endocardite bacteriana, pneumonias e abscessos cerebrais.

Safira Andrade lembra que pacientes cardiopatas devem receber atenção especial quando o assunto é saúde bucal, preferencialmente de uma equipe multidisciplinar. “Nesses casos específicos, o trabalho sempre deve ser em conjunto entre médico e cirurgião-dentista, com foco na prevenção. As pessoas mais propensas geneticamente ou que possuam algum fator de risco por hábitos devem apostar na prevenção odontológica”, salienta.

A cirurgiã lembra ainda que pacientes com doença periodontal devem receber maior atenção no tratamento e controle dessa enfermidade, através de profilaxia e limpeza realizada por um dentista. “Para pacientes de risco, é importante consultar um dentista ao menos duas vezes ao ano”, conclui.

VASCONCELOS, Carmen. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/estudo-mostra-que-falta-de-escovacao-dentaria-eleva-risco-de-infarto/?cHash=db9bc0f438c2d65aea806df5acbf1276>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

- 1 Qual é a principal informação divulgada nessa reportagem?

ANEXO G – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D16

Lição 7 Tira

A **tira** ou **tirinha** é um gênero cuja finalidade principal é fazer rir ou divertir. Ela se distingue da história em quadrinhos por sua extensão, já que é bem mais curta, geralmente de um a quatro quadrinhos. Por isso, em vez de contar uma história, o cartunista apresenta uma situação do cotidiano e, por meio do humor, pode levar o leitor a refletir sobre ela. As tiras costumam ser publicadas em jornais diários, mas também circulam em revistas, na internet e em livros.

Leia as tiras a seguir e faça o que se pede.

MALVADOS

palestra sobre os novos tempos



André Dahmer

DAHMER, André. Malvados. *Folha de S.Paulo*, 27 mar. 2014. Ilustrada, p. E13.

- 1 Em que ambiente ocorre a cena apresentada na tira? Por quê?

- 2 A quem se destina a palestra? De que assunto ela trata?

- 3 A tira critica especificamente o fato de que nas empresas

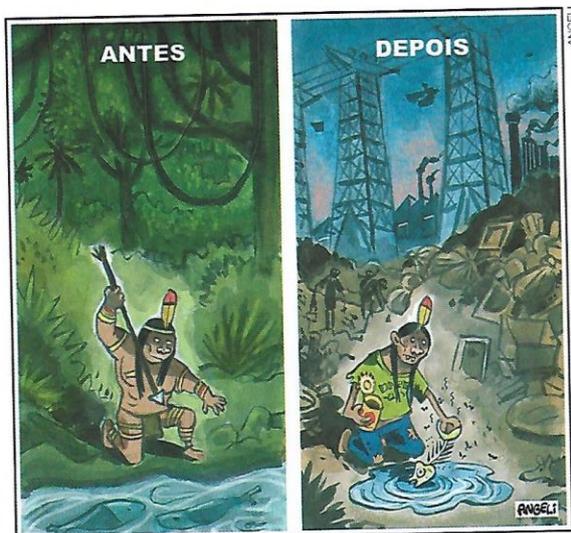
- os funcionários misturam suas emoções com os assuntos profissionais.
- as emoções e o bem-estar dos funcionários não são levados em conta.
- os palestrantes não se importam com o sofrimento dos funcionários.
- as pessoas emotivas não são levadas a sério e têm de se esconder.

ANEXO H – TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DESCRITOR D17

Lição 8 • Cartum e charge

Como o cartum, a **charge** é um gênero da esfera jornalística que usa o humor e a ironia para criticar algum aspecto da sociedade atual. É veiculada em jornais e revistas ou na internet. Ela também utiliza recursos da linguagem visual e pode conter textos curtos na forma de títulos, legendas, balões e nome do chargista.

Leia as charges e depois faça o que se pede.



ANGELI. Antes. Depois. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/angeli/chargeangeli/chargeangeli.htm?imagem=291&total=335>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

- 12 Como essa charge pode ser interpretada?

- 13 A que se referem as palavras antes e depois no contexto dessa charge?

- 14 Que aspecto da charge pode ser considerado um sinal de que a cultura indígena sofreu a influência dos não indígenas?

- 15 Segundo a charge, a urbanização e o desflorestamento foram benéficos ou prejudiciais à população indígena? Justifique sua resposta.



PELICANO. Volta às aulas. Disponível em: <<http://jestudante.blogspot.com.br/2011/06/charges-da-educacao-brasileira.html>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ANEXO I – TEXTOS UTILIZADOS NA AULA DO DESCRITOR D20

Texto 01: Acerto na dose!

Novos estudos divulgados nas últimas semanas mostram a importância da gente aprender a administrar melhor o tempo e o espaço que a internet e as redes sociais ocupam em nossas vidas.

Não se discute a importância crescente que computadores, tablets e celulares inteligentes têm no dia-a-dia. Mas a partir de que ponto estar na rede pode impactar negativamente nossas emoções?

Pesquisadores mostraram, por exemplo, que jovens (principalmente garotas) que ficam muito tempo nas redes sociais, como o Facebook, tendem a se comparar mais com amigas e conhecidas e, muitas vezes, acabam construindo uma imagem muito mais negativa de si mesmas. Elas avaliam pior sua aparência e seu corpo do que as meninas que não ficam tanto tempo online.

Já os garotos que passam mais tempo em redes sociais e games, principalmente quando têm ampla liberdade de acesso em suas casas e quartos, tendem a dormir menos e, podem apresentar maior dificuldade de concentração e atenção na sala de aula. Com isso, seu desempenho cai. Ficam também mais irritados e impacientes.

Que conhecer gente na rede e ficar horas “papeando” pode ser bom, todo mundo já sabe. O que talvez seja importante lembrar é que, como tudo na vida, tem que ter uma dose certa. Exagerar, perder o controle e abrir mão de outras questões importantes não é boa ideia.

BOUER, Jairo. Disponível em: < <https://doutorjairo.uol.com.br/acerto-na-dose/>>

Acesso em: 5 out. 2014.

TEXTO 2: A convivência com a internet

A vida de nossas crianças e de nossos adolescentes não está simples, tampouco fácil. São tantas as tentações às quais eles estão submetidos, que fica difícil resistir. E está difícil principalmente porque a formação crítica que eles precisariam ter a respeito da vida tem sido escassa. Família e escola pouco têm investido nisso, talvez porque subestimem a capacidade de reflexão dos mais novos.

Vamos considerar a convivência deles com os recursos que a internet disponibiliza. Um passeio por blogs, portais com artigos opinativos e/ou analíticos, reportagens, etc., logo mostra, nos comentários, a violência e a agressividade com que as pessoas se manifestam, sejam elas jovens, sejam elas adultas. Penso que a internet consegue arrancar o que há de pior em muitas pessoas.

Vou reunir alguns acontecimentos de crianças e adolescentes na internet para ilustrar nossa conversa. Um jovem de 17 anos escreveu contando que abriu uma conta no Twitter, mas que estava prestes a fechar porque percebera que muita gente, inclusive ele, escreve coisas impulsivamente e depois se arrepende, mas aí é tarde demais, porque o texto já se espalhou.

Vejo constantemente depoimentos de adultos que dizem que educação moral, ética, etc. é papel da família. Mas consideremos o contexto da vida atual: a televisão educa, a internet educa, as peças publicitárias educam, os valores sociais educam também. Mesmo que a família invista fortemente na formação dos mais novos integrantes do grupo, eles estão sujeitos a muitas outras influências.

Por isso, investir na formação do espírito crítico dos mais novos talvez seja um bom caminho. Investir nas virtudes é outra boa possibilidade. E isso é papel tanto da família quanto da escola.

Eles precisam saber que os meios de comunicação, que os modismos seguidos por seus pares, que os valores sociais que eles seguem, e tudo o mais podem (e devem) ser questionados. Mas questionados com ideias ancoradas no conhecimento.

Precisamos reconhecer: o potencial de reflexão que eles têm é alto. Só falta acreditarmos nisso.

SAYÃO, Rosely. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2014/08/1502466-a-convivencia-com-a-internet.shtml>> Acesso em: 5 out. 2014.

ANEXO J – SONDAGEM INICIAL, 9º ANO, PARTE I

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Pesquisa sobre habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental II

**SONDAGEM INICIAL
PARTE I****9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- ✓ Você está recebendo uma prova de Língua Portuguesa.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a):

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta.
- ✓ Circule a letra da opção que você escolher como certa.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá o tempo referente à 3 aulas para responder a avaliação.
- ✓ Utilizando caneta de tinta **azul** ou **preta**.

- **VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.**

QUESTÃO 01**A assembleia dos ratos**

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome. Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua. — Acho — disse um deles — que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e poma-nos ao fresco a tempo. Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse: — Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino? Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação. Dizer é fácil — fazer é que são elas!

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

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembleia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 02**O Pavão**

E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas. Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade. Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

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

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 03**O IMPÉRIO DA VAIDADE**

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

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

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

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

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

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

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

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

Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 04**A PARANÓIA DO CORPO**

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

LETÍCIA DE CASTRO

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado Malhação. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 2 3000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer

mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

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

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

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

A ideia CENTRAL do texto é

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 05

A RAPOSA E AS UVAS III

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 minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes." Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) "a raposa passeava por um pomar."
- (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas."
- (C) "a raposa afastou-se da videira"
- (D) "aposto que estas uvas estão verdes"

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 06



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

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 07

Mente quieta, corpo saudável

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

Revista **Superinteressante**, outubro de 2003.

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 08**Texto I****Sem-proteção****Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa**

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista – as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. [...]

Fernanda Colavitti**Texto II****Perda de Tempo**

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

23% lavam o rosto várias vezes ao dia

21% usam pomadas e cremes convencionais

5% fazem limpeza de pele

3% usam hidratante

2% evitam simplesmente tocar no local 2% usam sabonete neutro

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

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

- (A) semelhantes.
- (B) divergentes.
- (C) contrários.
- (D) complementares.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 09**Texto 1****Mapa Da Devastação**

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

que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

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

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

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

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

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 10

Eu tenho um sonho

Eu tenho um sonho
lutar pelos direitos dos homens
Eu tenho um sonho
tornar nosso mundo verde e limpinho
Eu tenho um sonho
de boa educação para as crianças
Eu tenho um sonho
de voar livre como um passarinho

Eu tenho um sonho
ter amigos de todas raças
Eu tenho um sonho
que o mundo viva em paz
e em parte alguma haja guerra
Eu tenho um sonho
Acabar com a pobreza na Terra

Eu tenho um sonho
Eu tenho um monte de sonhos...

Quero que todos se realizem
Mas como?
Marchemos de mãos dadas
e ombro a ombro
Para que os sonhos de todos se realizem!

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

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

- (A) amigos.
- (B) direitos.
- (C) homens.
- (D) sonhos.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

ANEXO K – SONDAGEM INICIAL, 9º ANO, PARTE II

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Pesquisa sobre habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental II

SONDAGEM INICIAL**PARTE II****9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- ✓ Você está recebendo uma prova de Língua Portuguesa.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a):

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta.
- ✓ Circule a letra da opção que você escolher como certa.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá o tempo referente à 3 aulas para responder a avaliação.
- ✓ Utilizando caneta de tinta **azul** ou **preta**.

- **VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.**

QUESTÃO 01**O ouro da biotecnologia**

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

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando paubrasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato – e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas. Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros – que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Daniel Piza. O Estado de S. Paulo.

O texto defende a tese de que

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.
- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- (D) os bens naturais são citados na escola.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 02**O namoro na adolescência**

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas

próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

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

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família. O argumento que defende essa ideia é

- (A) a família é o anteparo das frustrações.
- (B) a família tem uma relação harmoniosa.
- (C) o adolescente segue o exemplo da família.
- (D) o apoio da família dá segurança ao jovem.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 03

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

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

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

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

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo.

Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

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

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

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

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 04**Urubus e Sabiás**

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

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

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

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

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

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

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

No contexto, o que gera o conflito é

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 05**O homem que entrou pelo cano**

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

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou:

“Mamãe, tem um homem dentro da pia”

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

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

O homem desviou-se de sua trajetória porque

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava “viajando” há vários dias.
- (C) ficou desinteressado pela “viagem”.
- (D) percebeu que havia uma torneira.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 06

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

Que função desempenha a expressão destacada no texto “[...] o volume do rio cresceu TANTO QUE a família defronte teve medo.” (2º parágrafo)

- (A) adição de ideias.
- (B) comparação entre dois fatos.
- (C) consequência de um fato.
- (D) finalidade de um fato enunciado.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 07



O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 08



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 09

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

- Cavaleiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.
 — Mas não é do número tal? — É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.
 Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:
 — Por favor, o Valdemar chegou?
 — Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?
 — Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.
 — Não chateia.
 Daí a dez minutos, liga de novo.
 — Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.
 Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:
 — Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavaleiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
 (B) era curioso.
 (C) desconhecia a outra pessoa.
 (D) revelava impaciência.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 10

A CHUVA

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o parabrisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. As coisas. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
 (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
 (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
 (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

QUESTÃO 11**Pressa**

Só tenho tempo pras manchetes
no metrô
E o que acontece na novela
Alguém me conta no corredor
Escolho os filmes que eu não
vejo
no elevador
Pelas estrelas que eu encontro
na crítica do leitor
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
Mas nada tanto assim
Eu me concentro em apostilas
coisa tão normal
Leio os roteiros de viagem
enquanto rola o comercial
Conheço quase o mundo inteiro
por cartão-postal
Eu sei de quase tudo um pouco
e quase tudo mal
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
mas nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. Greatest Hits'80. WEA.

Identifica-se termo da linguagem informal em

- (A) "Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial." (v. 14-15)
- (B) "Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!" (v. 16-17)
- (C) "Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal." (v. 18-19)
- (D) "Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim." (v. 20-21)

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

ANEXO L – SONDAGEM FINAL, 9º ANO

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Pesquisa sobre habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental II

**SONDAGEM
FINAL****9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- ✓ Você está recebendo uma prova de Língua Portuguesa.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a):

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta.
- ✓ Circule a letra da opção que você escolher como certa.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá o tempo referente à 3 aulas para responder a avaliação.
- ✓ Utilizando caneta de tinta **azul** ou **preta**.

- **VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.**

QUESTÃO 01:**O SAPO**

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo. (ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.)

(PROVA BRASIL) No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava”, a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 02:**Urso é condenado por roubo de mel na Macedônia**

O sabor de mel foi tentador demais para um urso na Macedônia, que atacou várias vezes as colmeias de um apicultor.

Agora, o animal tem ficha na polícia. Foi condenado por um tribunal por roubo e danos. O caso foi levado à Justiça pelo apicultor irritado depois de um ano de tentar, em vão, proteger suas colmeias.

Durante um período, ele conseguiu afugentar o animal com medidas como comprar um gerador e iluminar melhor a área onde os ataques aconteciam ou tocar músicas folclóricas sérvias. Mas quando o gerador ficava sem energia e a música acabava, o urso voltava e lá se ia o mel novamente.

“Ele atacou as colmeias de novo”, disse o apicultor Zoran Kiseloski.

Como o animal não tinha dono e é uma espécie protegida, o tribunal ordenou ao Estado pagar uma indenização por prejuízos causados pela destruição de colmeias, no valor de US\$ 3,5 mil.

O urso continua à solta em algum lugar da Macedônia.

O que é um apicultor?

- (A) Caçador de urso.
- (B) Homem irritado.
- (C) Criador de abelhas.
- (D) Morador de Macedônia.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 03:**Os filhos podem dormir com os pais?**

(Fragmento)

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações subjacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente.

Posternak – Este hábito é bem freqüente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que agüentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacanea” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.
ISTOÉ, setembro de 2003 -1772.

(SAEB/Prova Brasil) O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa

- (A) os limites estão claros.
- (B) a criança tem motivações subjacentes.
- (C) o fato é muitas vezes eventual.
- (D) a birra na madrugada é pior.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 04:

O Fazendeiro, seu Filho e o Burro

Um fazendeiro e seu filho viajavam para o mercado, levando consigo um burro. Na estrada, encontraram umas moças que riram e zombaram deles:

– Já viram que bobos? Andando a pé, quando deviam montar no burro?

O fazendeiro, então, ordenou ao filho:

– Monte no burro, pois não devemos parecer ridículos.

O filho assim o fez. Daí a pouco, passaram por uma aldeia [...] e uns velhos que comentaram:

– Ali vai um exemplo da geração moderna: o rapaz, muito bem refestelado no animal, enquanto o velho pai caminha, com suas pernas fatigadas.

– Talvez eles tenham razão, meu filho, disse o pai. Ficaria melhor se eu montasse e você fosse a pé.

Trocaram então as posições.

Alguns quilômetros adiante, encontraram camponesas, as quais disseram:

– A crueldade de alguns pais para com os filhos é tremenda! Aquele preguiçoso, muito bem instalado no burro, enquanto o pobre filho gasta as pernas.

– Suba na garupa, meu filho. Não quero parecer cruel, pediu o pai.

Assim, ambos montados no burro, entraram no mercado da cidade.

– Oh!! Gritaram outros fazendeiros que se encontravam lá. Pobre burro, maltratado, carregando uma dupla carga! Não se trata um animal desta maneira. [...] Deviam carregar o burro às costas, em vez de este carregá-los.

O fazendeiro e o filho saltaram do animal e carregaram-no. Quando atravessavam uma ponte, o burro, que não estava se sentindo confortável, começou a escoicear com tanta energia que os dois caíram na água.

Fábulas de Esopo. www.clubedobebe.com.br

O problema que dá origem a essa história é

- (A) o burro estava sendo muito maltratado.
- (B) o fazendeiro e seu filho queriam agradecer a todas as pessoas e não conseguiam
- (C) o burro estava muito cansado de caminhar.
- (D) o fazendeiro e seu filho precisavam chegar rapidamente ao Mercado da Cidade.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 05:

O caos deu novo sinal de vida nos aeroportos brasileiros na semana passada. Os passageiros que embarcaram em São Paulo e no Rio de Janeiro enfrentaram filas, cancelamentos de voos e atrasos de até 24 horas. Tudo indica que, ao contrário das vezes anteriores, a principal causa da confusão foram as fortes chuvas que atingiram a Região Sudeste do país. O mau tempo tem contribuído para o caos aéreo.

(Revista Veja, n. 2032, 31 out. 2007, p. 60).

O trecho que indica uma consequência é:

- (A) “Os passageiros que embarcaram em São Paulo e no Rio de Janeiro enfrentaram filas, cancelamentos de voos e atrasos de até 24 horas.”
- (B) “O caos deu novo sinal de vida nos aeroportos brasileiros na semana passada.”
- (C) “Tudo indica que, ao contrário das vezes anteriores, a principal causa da confusão foram as fortes chuvas que atingiram a Região Sudeste do país.”
- (D) “O mau tempo tem contribuído para o caos aéreo.”

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 06:

TEXTO:



(Angeli. Folha de S. Paulo, 25/4/1993)

(Prova Brasil – 2011) Na tirinha, há traço de humor em

- (A) “Que olhar é esse Dalila?”
- (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- (D) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 07:**Segredo de Mulher (fragmento)**

Como a Fidência se gabasse de discreta, seu marido resolveu tirar a prova. E para isso, uma noite acordou-a com ar assustado, dizendo: – Que estranho fenômeno, Fidência. Pois não é que acabo de botar um ovo? – Um ovo?! – exclamou a mulher, arregalando os olhos. – É, mas mantenha segredo absoluto

entre nós. Você bem sabe como é o mundo. Se a notícia corre, começam todos a trocar de mim e acabam pondo me apelido. Segure, pois, a língua. Nunca diga nada a ninguém.

LOBATO, Monteiro. Obra Infantil Completa. Segredo de mulher.450. São Paulo: Brasiliense.

Na expressão “Um ovo?!”, a pontuação indica

- (A) alegria.
- (B) espanto.
- (C) medo.
- (D) raiva.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 08:

Quanto vai restar da floresta?

No fim do ano passado, cientistas do Brasil e dos Estados Unidos fizeram uma previsão que deixou muita gente de cabelo em pé: quase metade da Amazônia poderia sumir nos próximos 20 anos, devido a um projeto de asfaltar estradas, canalizar rios e construir linhas de força e tubulação de gás na floresta.

O governo, que é responsável pela preservação da Amazônia e pelas obras, acusou os cientistas de terem errado a conta e estarem fazendo tempestade em copo d’água.

Você deve estar pensando, no final das contas, se a floresta está em perigo. A resposta é: se nada for feito, está.

Fonte: Cláudio Ângelo, Folha de São Paulo, São Paulo, 10/02/2001.

No texto, o autor está se dirigindo:

- (A) Aos cientistas.
- (B) Ao governo.
- (C) A um amigo.
- (D) Ao leitor.

Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-1p-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

QUESTÃO 09:

TEXTO I – Abertura

Era uma vez um homem que contava histórias,
Falando das maravilhas de um mundo encantado
Que só as crianças podiam ver.

Mas esse homem, que falava às crianças,
Conseguiu descrever tão bem essas maravilhas,
Que fez todas as pessoas acreditarem nelas.
Pelo menos as pessoas que cresceram por fora,
Mas continuaram sendo crianças em seus corações.
Ele aprendeu tudo isso com a natureza,
Em lugares como esse sítio Onde ele viveu. [...]

Pirlimpimpim. LP Som Livre. Wilson Rocha, 1982. Fragmento.

TEXTO II – Lobato

No Sítio do Picapau Amarelo, cenário mágico das histórias de Monteiro Lobato, surgiu à literatura brasileira para crianças. Da legião de pequenos leitores que a partir dos anos 20 devoraram as aventuras da boneca Emília e dos outros personagens do Sítio, nasceram novas gerações de escritores infantis dos pais.

Embora Lobato tenha ficado conhecido por sua obra literária, não se limitou a ela. Foi um dos homens mais influentes do Brasil na primeira metade do século e encabeçou campanhas importantes, como a do desenvolvimento da produção nacional do petróleo.

Além do promotor público, empresário, jornalista e fazendeiro, foi editor de livros. Em 1918 fundou, em São Paulo, a Monteiro Lobato & Cia, editora que trouxe ao país grandes novidades gráficas e comerciais. Até morrer, em 1948, foi o grande agitador do mercado de livros no Brasil. [...]

Nova Escola, Ano XIII, nº 100, mar.1997.

Os textos I (**poema**) e II (**ensaio biográfico**) têm em comum o fato de

- (A) contarem sobre a vida de alguém.
- (B) narrarem feitos maravilhosos.
- (C) noticiarem um acontecimento.
- (D) possuírem a mesma estrutura.

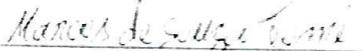
Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2014/08/apostila-9c2ba-ano-lp-e-mat-com-descritores-palmas.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2018.

ANEXO M – TERMO DE ACEITE DA PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa TRABALHANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO LETOR PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO RIANO DO ENJUNDO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática			
4. Área do Conhecimento Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome MARCOS DE SOUZA TOME			
6. CPF 789.800.114-15		7. Endereço (Rua, nº) RUA CONDEGO ANTONIO AUGUSTO CAMPO RESIDENCIAL VIRELA MAMANGUAPE, PARAIBA 58280000	
8. Nacionalidade BRASILEIRO	9. Telefone 83398095511	10. Outro Telefone	11. E-mail TOME.MARCOS@HOTMAIL.COM
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data <u>31</u> / <u>07</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA		13. CNPJ 24.088.477/0017-67	14. Unidade/PAIS CCAÉ
15. Telefone (83) 3291-1805		16. Outro Telefone (83) 3292-9470	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ALEXANDRE SCAICO</u>		CPF: <u>953.338.434-49</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR DO CCAÉ/UFPB EM EXERCÍCIO</u>			
Data <u>31</u> / <u>julho</u> / <u>2018</u>		 Alexandre Scaico Vice-Diretor do CCAÉ/UFPB SIAPE: 1587532	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

ANEXO N – TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLAR: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**ESCOLA MUNICIPAL DE ENS. FUND. CLÉA MARIA BEZERRA BARBOSA**

Rua Antônio Mariz – S/N – Planalto – Mamanguape-PB – Cep. 58.280-000

Email: clea_bbarbosa@yahoo.com.br

INEP: 25087614

TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins que a pesquisa intitulada “**Trabalhando Competências e Habilidades na Formação do Leitor Proficiente: Uma Experiência no 9º Ano do Ensino Fundamental**”, a ser desenvolvida sob a orientação do professor Marcos de Souza Tomé, mestrando do Programa de Mestrado em Letras – PROFLETRAS da UFPB e professor desta escola, contará com a participação dos estudantes do 9º ano do turno vespertino, e poderá ser realizada nesta Instituição de Ensino. Estou ciente de que o objetivo geral do estudo é contribuir para o melhoramento da proficiência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental, por meio do trabalho com estratégias de leitura e tem como objetivos específicos: a) Discutir a respeito das concepções de leitura que se dá com a simples decodificação do texto ou de que todas as informações estão presentes em sua imanência; b) Avaliar a competência leitora dos alunos do 9º ano do EF, a partir de uma atividade diagnóstica, depois da aplicação do Plano de Ação; c) Aplicar um Plano de Ação, possibilitando aos alunos um melhor desenvolvimento de sua competência leitora. Igualmente informo que, para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada a apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Paraíba.

Mamanguape, 13 de junho de 2018.

Diretora Escolar