



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**RAQUEL NUNES NOCRATO**

**ENSINO DE HABILIDADES DE LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPREENSÃO LEITORA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA  
ALUNOS DE 9º ANO DA REDE PÚBLICA**

**FORTALEZA**  
**2016**

RAQUEL NUNES NOCRATO

ENSINO DE HABILIDADES DE LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPREENSÃO LEITORA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA  
ALUNOS DE 9º ANO DA REDE PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, do Centro de Humanidades,  
da Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Letras. Área de concentração:  
Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elias Soares.

FORTALEZA  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

N678e Nocrato, Raquel Nunes.

Ensino de habilidades de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora : proposta de sequência didática para alunos de 9º ano da rede pública / Raquel Nunes Nocrato. – 2016.  
134 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Maria Elias Soares .

1. Leitura. 2. Dificuldades. 3. SPAECE. 4. Descritores. 5. Sequência Didática. I. Título.

CDD 400

---

RAQUEL NUNES NOCRATO

ENSINO DE HABILIDADES DE LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPREENSÃO LEITORA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA  
ALUNOS DE 9º ANO DA REDE PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, do Departamento de Letras  
Vernáculas da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Letras. Área de concentração:  
Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 19 / 12 / 2016.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elias Soares (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Examinadora)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

*Ao Deus da minha vida, fonte de  
tudo que sou e o que vier a ser.*

*Aos meus preciosos filhos, Rebeca  
e Rafael, alegria e inspiração nos  
dias difíceis.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e por tudo, especialmente pelos muitos momentos em que sussurrou ao meu ouvido que eu ia conseguir. Toda a honra e toda a glória sejam dadas só a Ele.

À CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

Ao programa Proletras, que de forma magistral, conectou o conhecimento produzido na academia às necessidades reais da sala de aula, nos fazendo voltar a crer no potencial transformador da educação.

À professora doutora Maria Elias Soares, cuja paciência e conhecimento continuam me impressionando. Obrigada pela adoção.

Às professoras Rosemeire Selma Monteiro-Plantin e Barbara Olímpia Ramos de Melo, pela gentileza em aquiescer ao nosso convite de participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos nossos professores, pela grandeza e generosidade de compartilhar conosco seus conhecimentos e experiências.

Às gentis Thaís e Morgana, por todo o suporte burocrático às nossas demandas. Meninas, competência, certamente, é seu sobrenome.

Aos meus queridos companheiros de turma, de jornada e de lutas, pela generosidade. Aline, Daniele, Débora, Henrique, Layana, Lilian, Luciano, Maria José, Midian e Tom, temos aprendido juntos que a multiplicação do saber nada mais é que o partilhar do conhecimento. Obrigada por mostrar sempre que desistir não era uma opção. Esta caminhada nos deu não apenas novos e valiosos conhecimentos, mas – certamente e mais importante – amigos queridos para a vida toda.

À amiga Jeannie Fontes, cuja sabedoria, inteligência e paciência estão impressas nas páginas deste trabalho. Obrigada por não compartilhar apenas almoços, mas ideias e afeto.

À amiga Luana, por toda a paciência e gentileza ao compartilhar conosco seu tempo e conhecimentos. Obrigada pelas revisões e conselhos.

Às queridas Patrícia Ribeiro e Flávia Rocha, pelos materiais e sugestões partilhados, palavras de incentivo, conversas, compras e almoços divertidos. Vocês foram doces companheiras nesta caminhada, às vezes, amarga.

Aos gestores, professores e estudantes da escola pesquisada, pelo total apoio a esta pesquisa.

Às minhas mães Miriam, Bernadete e Elda – por todas as palavras de incentivo, mas, especialmente, pela ajuda com meus filhotes. A colaboração de vocês foi decisiva para a realização desse sonho.

Ao meu marido, R. Neto, por fazer parte da minha vida e se esforçar para manter nossa família sempre unida. Não é fácil aguentar as neuroses de uma mestranda, por isso, obrigada também pela paciência e pelo amor.

À minha filhinha Rebeca, companheira de muitas madrugadas escrevendo. Obrigada, filha, por se esforçar para compreender as ausências da mamãe. Tenho muito orgulho de ser sua mãe! Você é uma filha muito amável e amiga. Sua sensibilidade e inteligência ainda vão te levar muito longe porque nós somos do tamanho dos nossos sonhos!

Ao meu bebê, Rafael, por acordar sorrindo e, através dos seus sorrisos, tornar os fardos do dia a dia mais leves. Você ainda não pode compreender essas palavras, mas quero deixá-las registradas para quando puder. Obrigada pela doçura ao olhar e pela transparência ao sorrir. Sua fala infantil trouxe muita paz e conforto ao meu coração.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma, continuamos a viver naqueles  
cujos olhos aprenderam a ver o mundo  
pela magia da nossa palavra.”*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Na sociedade letrada em que vivemos, a proficiência em leitura é condição fundamental para a inserção do indivíduo e para a prática efetiva da cidadania (Rojo, 2004; Brandão, 1997). Dessa forma, a presente pesquisa teve por objetivos identificar as principais dificuldades de leitura de estudantes de turma do 9º ano do ensino fundamental de escola pública de Fortaleza, mediante a aplicação de teste de habilidades de leitura, baseado na Matriz de Referência do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado Ceará), a fim de intervir sobre os resultados obtidos. Conforme Solé (1998), a despeito de o processo de leitura ser interno, esta habilidade pode e deve ser ensinada. O referencial teórico de base deste trabalho foi formado a partir dos estudos sobre leitura como processo de construção de significados (Goodman, 1984; Smith, 1989; Leffa, 1996), compreensão leitora (Kato, 1987; Kleiman, 1998; Solé, 1998), definição de objetivos de leitura (Palincsar e Brown, 1984) e inferenciação (Coscarelli, 2002; Marcuschi, 2008), juntamente com as orientações sobre ensino de língua fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do SPAECE. A pesquisa aqui apresentada é do tipo descritivo, de caráter qualitativo, culminando em uma intervenção, e baseou-se na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Como ponto de partida, foi aplicado um pré-teste conforme as habilidades de leitura exigidas pelo SPAECE, em duas turmas de 9º ano de escola da rede pública estadual de Fortaleza-CE. Esta avaliação inicial revelou resultados importantes para a escolha dos grupos experimental e controle e para a elaboração das oficinas de leitura. Após a realização da sequência didática – que contemplou oficinas de desenvolvimento de oito habilidades de leitura – foi aplicado um pós-teste para efeito de comparação. Os dados foram gerados durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2016 e participaram da pesquisa 32 estudantes (16 no grupo experimental e 17 no grupo controle). Mediante a observação da participação dos estudantes nas oficinas e da comparação do percentual de erros entre os testes realizados, encontramos melhora na compreensão dos estudantes na maioria das habilidades trabalhadas nas oficinas, o que evidencia a relevância do ensino de leitura mediante atividades de construção da compreensão direcionadas para este fim.

**Palavras-chave:** Habilidades de leitura. Compreensão leitora. Sequência didática. Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

In the literate society in which we live, proficiency in reading is a fundamental condition for the insertion of the individual and for the effective practice of citizenship (Rojo, 2004; Brandão, 1997). Thus, the present research had as objectives identifying the main reading difficulties of 9<sup>th</sup> grade students of a public school in Fortaleza/CE, through the application of reading skills test, based on the SPAECE (Permanent System of Evaluation of Basic Education of the State of Ceará) Reference Matrix, in order to intervene on the obtained results. According to Solé (1998), despite the process of reading being internal, this ability can and should be taught. The basic theoretical reference of this work was formed from the studies on reading as a process of construction of meanings (Goodman, 1991, Smith, 2004, Leffa, 1996), reading comprehension (Kato, 1987, Kleiman 1998, Solé 1998), reading goals (Palincsar and Brown, 1984) and inference (Coscarelli, 2002; Marcuschi, 2008), along with the guidelines on language teaching provided by the National Curricular Parameters (PCN, in Portuguese) and the Portuguese Language Reference Matrix for the 9th year of SPAECE. The research presented here is descriptive and qualitative, culminating in an intervention, and was based on the proposal of Didactic Sequence of Dolz and Schneuwly (2004). As a starting point, a pre-test was applied according to the reading skills required by SPAECE, in two classes of 9th grade in a public school of Fortaleza-CE. This initial evaluation revealed important results for choosing experimental and control groups and for the preparation of reading workshops. At the end of the didactic sequence – which included eight reading skills development workshops – a post-test was applied for comparison purposes. Data were generated during the months of August, September and October of 2016 and 32 students participated (16 in the experimental group and 17 in the control group). Through observation of students' participation in the workshops and comparing the percentage of errors among the tests performed, we found improvement in the students' comprehension of most of the skills worked in the workshops, which highlights the relevance of teach reading through knowledge construction activities directed towards this purpose.

**Keywords:** Reading skills. Reading comprehension. Didactic sequence. Teaching of Portuguese Language.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das médias em leitura de 2000 a 2009 do PISA .....	31
Gráfico 2 – Evolução dos resultados do 9º ano no SAEB entre os estados (Língua Portuguesa) .....	32
Gráfico 3 – Comparação dos percentuais de erro por descritor entre duas turmas de 9º ano do turno da tarde.....	52
Gráfico 4 – Nível de leitura dos estudantes da turma I considerando seu desempenho global no pré-teste .....	53
Gráfico 5 – Nível de leitura dos estudantes da turma II considerando seu desempenho global no pré-teste .....	53
Gráfico 6 – Percentuais de erros no Pré-teste da Turma II completa por descritor.....	66
Gráfico 7 – Comparação entre os percentuais de erro do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental .....	89
Gráfico 8 – Comparação entre os percentuais de erro dos grupos controle e experimental no pós-teste.....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos leitores por nível de proficiência .	24
Quadro 2 – Classificação dos participantes do grupo experimental por nível de proficiência	26
Quadro 3 – Resultados da escola pesquisada em relação ao resultado estadual	33
Quadro 4 – Participação dos estudantes da Turma I nos instrumentos de pesquisa	54
Quadro 5 – Participação dos estudantes da Turma II nos instrumentos de pesquisa	55
Quadro 6 – Distorção idade-série dos participantes do grupo experimental	57
Quadro 7 – Distorção idade-série dos participantes do grupo controle	58
Quadro 8 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa (9º Ano) da Prova Brasil/SAEB	60
Quadro 9 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa (9º Ano) do SPAECE	61
Quadro 10 – Comparação entre os descritores do SAEB e SPAECE	62
Quadro 11 – Planos de aula das oficinas	72
Quadro 12 – Relação entre o desempenho no pós-teste e as atividades realizadas nas oficinas	97
Quadro 13 – Distribuição dos estudantes dos grupos controle e experimental por idade	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias estaduais de leitura nas edições de 2009 e 2012 do Pisa, em áreas urbanas .....	30
Tabela 2 – Comparação dos percentuais de erro por descritor entre duas turmas de 9º ano do turno da tarde.....	52
Tabela 3 – Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (Turma I completa)	64
Tabela 4 – Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (Turma II completa) .....	65
Tabela 5 – Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (apenas participantes do grupo experimental) .....	68
Tabela 6 – Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (apenas participantes do grupo controle).....	69
Tabela 7 – Erros por estudantes considerando cada descritor no Pós-teste (apenas participantes do grupo experimental).....	88
Tabela 8 – Erros por estudantes considerando cada descritor no Pós-teste (apenas participantes do grupo controle) .....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SD	Sequência Didática
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistemas de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Palmas/TO
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO.....</b>	<b>21</b>
2.1 Leitura para cidadania .....	22
2.2 A construção do leitor autônomo .....	23
2.3 O automonitoramento em leitura .....	27
2.4 Desempenho em avaliações de leitura .....	29
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA.....</b>	<b>34</b>
3.1 Teorias sobre o processamento da leitura.....	34
3.2 A construção de significados mediante a leitura.....	36
3.3 Objetivos de leitura .....	39
3.4 Estratégias de leitura .....	41
3.4.1 Seleção.....	42
3.4.2 Antecipação .....	43
3.4.3 Inferenciação.....	43
3.4.4 Verificação.....	44
3.5 Leitura, gêneros e PCN .....	45
<b>4 METODOLOGIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA.....</b>	<b>49</b>
4.1 Delineamento metodológico da pesquisa .....	49
4.2 O contexto escolar.....	49
4.3 Participantes: grupo experimental e grupo controle .....	51
4.3.1 Perfil dos participantes do grupo experimental e do grupo controle .....	57
4.4 Matriz de Referência do SPAECE.....	59
4.5 Características, aplicação e dados do pré-teste.....	63
4.6 Sequência Didática de Leitura .....	70
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>75</b>
5.1 Analisando as oficinas.....	75
5.1.1 Oficina 1: Inferir sentido de palavra ou expressão.....	76
5.1.2 Oficina 2: Reconhecer gênero discursivo .....	78
5.1.3 Oficina 3: Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.....	79
5.1.4 Oficina 4: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema. ....	81

5.1.5 Oficina 5: Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.....	82
5.1.6 Oficina 6: Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas. ....	84
5.1.7 Oficina 7: Reconhecer efeitos de humor e ironia.....	85
5.1.8 Oficina 8: Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.....	86
5.2 Interpretando os dados do Pós-teste.....	87
5.3 Analisando o desempenho do grupo controle.....	92
5.4 Refletindo sobre a pesquisa .....	95
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Um livro é um brinquedo feito  
com letras. Ler é brincar.  
Rubem Alves*

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), e aborda as dificuldades de leitura de estudantes de 9º ano da rede pública.

Na sociedade letrada em que vivemos, a proficiência em leitura é condição fundamental para a inserção do indivíduo e para a prática efetiva da cidadania (Rojó, 2004; Brandão, 1997). O fracasso escolar reflete diversos outros fracassos que ocorrem no interior das salas de aula, especialmente o fracasso em formar leitores autônomos.

Durante muito tempo, a escola considerou um bom leitor aquele que apresentava um bom desempenho lendo bem em voz alta. Apenas a decodificação era levada em conta no momento de avaliar a leitura. Porém, hoje, após décadas de pesquisas na área da leitura, é razoável afirmar que a decodificação é apenas o primeiro – embora fundamental – estágio da leitura. Oralizar um texto de forma adequada não implica necessariamente sua compreensão. A leitura, então, vai além da decodificação, caracterizando-se por um processo que envolve a presença de um leitor ativo, o qual examina o texto, tendo em vista objetivos definidos. Ao ler, o leitor deve ser capaz de estabelecer uma relação de comunicação com o mundo. É papel da escola trabalhar no sentido de desenvolver e aprimorar a competência comunicativa de seus estudantes.

Por isso, defendemos a importância do estudo da leitura em sala de aula, não apenas nas séries iniciais, mas ao longo de toda a vida escolar, uma vez que a compreensão leitora do indivíduo pode e deve ser aprimorada, ano após ano, a fim de formar um cidadão livre e crítico. O sucesso em leitura pode promover não apenas um bom desempenho escolar, mas também um bom desempenho na vida.

Para trabalhar a leitura, é importante que o professor esteja a par dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes e de sua realidade socioeconômica. Esses são apenas alguns fatores que afetam diretamente o aprendizado de leitura. Assim, compreendemos a importância da avaliação de leitura no sentido de balizar um ponto de partida de intervenções necessárias. Periodicamente os estudantes da rede pública de ensino

são submetidos a avaliações de leitura, contudo, as estatísticas têm mostrado um panorama nada animador.

Ao final do último ciclo do ensino fundamental, é esperado que o estudante tenha a habilidade de utilizar a língua materna em diferentes situações de escrita e fala, além de se colocar criticamente diante de temas diversos em pauta na sociedade em que vive.

A presente pesquisa nasceu de uma inquietação motivada pelo baixo desempenho em leitura apresentado pelos estudantes de 9º ano da escola pesquisada, no ano de 2015. Baixo desempenho esse atestado pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), realizado em novembro desse mesmo ano. Este sistema de avaliação é desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, encomendado pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará), e tem por objetivo “promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (CAED, 2009).

Os resultados da avaliação estadual foram divulgados apenas no ano seguinte (2016), como de costume. Na contramão da média estadual<sup>1</sup> relativa à proficiência leitora dos estudantes de 9º ano – que aumentou de 241,1, em 2014, para 242,4, em 2015 – a média das turmas de 9º ano da escola pesquisada caiu de 241,4, em 2014, para 234,6, em 2015.

A prova do SPAECE é aplicada anualmente a todos os alunos de 5º, 9º e 2º anos das escolas da rede estadual de ensino. De acordo com o site do SPAECE<sup>2</sup>, o sistema “fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará”.

Porém, a realidade de diversas escolas não coincide com os objetivos do sistema. Na escola em que se realizou essa pesquisa, no ano de 2015, não houve intervenções que levassem em consideração o resultado do SPAECE do ano anterior. Este resultado acaba se tornando mais um amontoado de papéis sobre os quais pouco se trabalha. Este resultado, por si só, não é capaz de gerar quaisquer modificações na educação. Assim, ao desenvolver esta pesquisa, nos propusemos a utilizar a sistemática do SPAECE conforme foi pensada: avaliar o aprendizado a fim de promover mudanças.

A dificuldade dos estudantes de 9º ano das turmas de 2015, que ficou patente no resultado do SPAECE, voltou a apresentar-se nas turmas de 9º ano de 2016. Ao observar o cotidiano de sala de aula nas aulas de língua portuguesa, constatou-se inicialmente a

---

<sup>1</sup> As médias estaduais em proficiência leitora do SPAECE nos anos de 2014 e 2015 estão disponíveis em <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em 07 jul 2016.

<sup>2</sup> <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em 07 jul. 2016.

necessidade de uma intervenção que fornecesse aos estudantes a oportunidade de compreender a leitura muito além da decodificação.

Delimitamos como objetivos específicos: i) a identificação das principais dificuldades de leitura de estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escola pública de Fortaleza, mediante a aplicação de teste de habilidades de leitura, baseado na Matriz de Referência do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado Ceará); ii) a posterior aplicação de oficinas de leitura baseadas nas dificuldades mais recorrentes identificadas pela pesquisa. Assim, consideramos ser este trabalho de fundamental importância no sentido de não apenas observar o comportamento dos estudantes no que tange à leitura, mas também no sentido de agir sobre este processo de leitura, fomentando um ensino que objetive a formação de leitores que compreendam de fato o que leem e tenham condições de agir sobre sua realidade utilizando a linguagem.

No intuito de alcançar tais objetivos, os estudos apresentados neste trabalho foram delimitados à abordagem psicolinguística, a qual atribui fundamental importância aos conhecimentos prévios de mundo e de língua que o estudante já detém, elementos que não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Assim, Smith (1989) defende que a compreensão é um processo cognitivo que depende das hipóteses que o leitor constrói ao longo da leitura, utilizando seus conhecimentos prévios.

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro, foi aplicado um pré-teste, baseado nos descritores da Matriz de Referência do SPAECE, em duas turmas de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza. Este teste teve por finalidade identificar de forma pontual as principais dificuldades de leitura dos estudantes. Após a análise do resultado do pré-teste, foram formados o grupo experimental e o grupo controle. Este teste também forneceu subsídios para a elaboração da intervenção.

A intervenção baseou-se na aplicação de uma sequência didática (SD), organizada no formato de oito oficinas, cujos temas foram escolhidos de acordo com os oito descritores em que os erros do grupo experimental foram mais recorrentes. Assim, a leitura foi trabalhada conforme as dificuldades dos estudantes, considerando o que já sabiam e aquilo que ainda precisavam aprender.

O trabalho foi construído ao longo de quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Leitura como objeto de ensino*, defendemos a importância de considerar a leitura como objetivo de ensino fundamental para a construção do conhecimento – nas aulas de língua materna e de todas as disciplinas – ao longo da escolaridade básica. Solé (2000) propõe que o

ensino de leitura na escola deve integrar um projeto, contemplando todos os níveis, a fim de que cada série seja contemplada com conteúdos específicos de leitura.

Assim, apresentamos as orientações sobre leitura fornecidas pelos documentos oficiais que norteiam a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em conjunto com a Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado Ceará (SPAECE). Neste capítulo, discutimos também teorias sobre o aprendizado de leitura em sala de aula, o conceito de leitor autônomo e a estreita relação entre a proficiência em leitura e o exercício da cidadania, além de apresentar dados sobre o desempenho do estudante brasileiro em avaliações de leitura.

Já o segundo capítulo – *Considerações teóricas sobre a leitura* – traz o quadro teórico que servirá de base para analisar a experiência didática de leitura realizada com estudantes de duas turmas de 9º ano da escola pesquisada. Apresentamos uma síntese da evolução das teorias sobre o processamento de leitura, desde a que compreende a leitura como mediada necessariamente pelos sons da fala, até aquela em que a leitura concebida como uma construção de significados. Abordamos ainda algumas estratégias de leitura – seleção, antecipação, inferenciação e verificação – como ferramentas importantes para o ensino. Tratamos também da importância dos gêneros discursivos na aula de leitura.

No terceiro capítulo, denominado *Metodologia: intervenção pedagógica em leitura*, são apresentados o delineamento metodológico que norteia a pesquisa, os testes de compreensão leitora realizados, o cenário escolar e seus participantes, os grupos experimental e controle, além da proposta de SD constituída por oito oficinas. Para a elaboração da sequência, baseamo-nos na proposta de Sequência Didática de Schneuwly & Dolz (2004), a qual foi adaptada para atender ao propósito da pesquisa. Foi apresentada ainda a metodologia da pesquisa, a qual foi desenvolvida a partir da investigação das dificuldades de leitura e posterior intervenção. Neste capítulo apresentamos também os dados obtidos mediante os instrumentos de pesquisa aplicados e a descrição das oficinas de leitura que compuseram a SD. Traçamos também o perfil dos participantes dos grupos, apresentando a distorção idade-série dos estudantes.

No quarto capítulo, *Análise dos dados*, desenvolvemos a análise dos dados obtidos mediante a comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste, além da comparação dos resultados dos grupos experimental e controle. Realizamos também observações sobre as oficinas aplicadas e sobre a indisciplina no cotidiano escolar, que acaba interferindo na pesquisa, uma vez que esta foi realizada nos horários destinados para as aulas

regulares de língua portuguesa. Encerramos o capítulo com a discussão dos resultados obtidos mediante a pesquisa.

Nas considerações finais, ratificamos as concepções teóricas sobre as quais repousam esta pesquisa. Reiteramos também observações sobre o contexto escolar, os participantes da pesquisa, a metodologia utilizada e a discussão dos dados obtidos. Refizemos o percurso das oficinas de leitura aplicadas e tecemos considerações sobre a pesquisa de modo geral. Sugerimos também a possibilidade de estender a intervenção para as turmas de 1º ano do ensino médio – a partir da divulgação dos resultados do SPAECE do ano anterior, quando esses estudantes cursavam 9º ano.

Observamos, ao longo da realização da pesquisa que deu origem a este trabalho, que, um dos maiores desafios do ensino de leitura é propor aos estudantes atividades em que eles se reconheçam como leitores, sendo capazes de compartilhar as impressões geradas pela leitura e de modificar sua realidade e sua forma de ver o mundo. Esperamos, por intermédio deste trabalho, contribuir nesse sentido.

## 2 LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO

*Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida:*  
Marisa Lajolo

A leitura é indiscutivelmente peça principal no sucesso escolar, de forma que é fundamental ensinar a ler em todas as séries do ensino fundamental. O professor tem a missão de extirpar da educação – começando pela escola em que leciona – as ideias equivocadas de que o ensino de leitura deve se limitar às séries iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental e às aulas de língua portuguesa. Desenvolver a habilidade da leitura é papel de todos os professores, em todas as séries e níveis de ensino: do momento da leitura compartilhada na aula de língua portuguesa até a leitura do livro texto de Geografia, passando por situações problema na aula de Matemática e compreensão de fenômenos na aula de Ciências. Porém, não é o que acontece de fato na sala de aula, conforme preconiza ROJO (2002):

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2002; p.4).

Para que essa realidade possa ser modificada, faz-se necessária a adoção de novas posturas. Nesse sentido, a leitura não deve ser ensinada em apenas uma aula semanal, quando muito, ou utilizada como pretexto para o ensino de normas gramaticais.

O estudante muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (CAGLIARI, 1996, p.148, 149).

Dessa forma, a leitura deve ser tratada como objeto de ensino, como ocorre com qualquer outra disciplina. Enfatizando que a leitura é peça chave no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento, escolar ou não. Assim, ao longo desta seção, discutiremos diversos aspectos pertinentes à leitura e à sua prática em sala de aula.

## **2.1. Leitura para cidadania**

O senso comum trata a leitura como algo natural para o ser humano. Sendo natural, de que forma pode estar tão diretamente ligada à prática efetiva da cidadania? A leitura ensinada na escola não pode ser um fim em si mesmo. Antes, deve instrumentalizar os estudantes no sentido de questionarem aquilo que leem e ouvem, buscando sempre novas interpretações para textos que lhes chegam, muitas vezes, com uma interpretação pronta e cristalizada. Ao desenvolver a leitura tendo em vista a prática da cidadania, os alunos têm a oportunidade de dar novos sentidos ao que aprendem em sala de aula, tornando esses conteúdos parte de suas vidas e parte esta bastante significativa. A concretização das teorias da linguagem mediante situações reais de uso da língua corroboram a linha de raciocínio de ROJO (2009),

a linguagem deve dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (ROJO, 2009, p. 89 e 90).

Assim, a língua portuguesa passa de fim para meio. As aulas de língua materna não são mais momentos em que os alunos precisam aprender os conteúdos apenas porque precisam. Eles aprendem e tem interesse em aprender exatamente porque fica patente em suas vidas que o conhecimento da língua e até mesmo de suas infundáveis regras – antes inúteis e até mesmo detestadas – servem para alguma coisa, sua utilidade e significados se manifestam em seu cotidiano. A situação se inverte ao ponto de os alunos, no papel de escritores, pedirem mais explicações, mais maneiras de construir sentenças e até mesmo como conectá-las e torná-las mais atraentes ao leitor. Quando o estudante percebe que o que aprende faz parte da sua vida fora da escola, o exercício da cidadania mediante a linguagem se concretiza.

Conforme defende Foucambert (1994), o acesso à escrita é a única forma de alcançar a democracia e o poder individual e de compreender por que as coisas são como são. Foucambert (1997) afirma ainda que o aprendizado da leitura só é garantido quando seu aprendiz compreende o poder de transformação que a linguagem detém. Este poder é capaz de retirar do leitor uma atitude de obediência, resignação e impotência, uma vez que a escrita e leitura podem fazê-lo perceber o mundo por intermédio de outras perspectivas, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre suas experiências cotidianas. A leitura – ou antes, a impossibilidade de ler – pode ser utilizada como ferramenta de exclusão social. Numa sociedade letrada como a nossa, a incapacidade de significar o que se apresenta mediante textos diversos atrapalha o desenvolvimento da plena cidadania.

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2003, p. 24)

Assim, é fundamental no cotidiano escolar a conscientização dos estudantes no que diz respeito à importância e ao poder da leitura, enquanto ato social e instrumento de transformação, o qual proporciona o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade em todas as áreas de conhecimento.

## **2.2. A construção do leitor autônomo**

O interesse em acessar o conhecimento por intermédio da leitura deve partir do estudante, sendo ele um leitor que parte em busca de novos textos e leituras. Porém, como construir esse leitor autônomo, que não se limita às leituras obrigatórias das aulas? De acordo com Rojo (2004), a escola peca na formação de leitores críticos, devido a uma excessiva repetição de atividades esvaziadas de sentido.

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2004, p.1)

A leitura ensinada em sala de aula não pode ser exclusiva para fins escolares, tem que atender também, e principalmente, às demandas da vida cotidiana, uma vez que ler é uma prática social, conforme explanação contida nos PCN:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (BRASIL, 1998, p. 44).

Assim, a prática de leitura em sala de aula deve englobar diversas modalidades, objetivos e textos, admitindo várias leituras, fugindo da interpretação única, uma vez que o significado deve ser construído pelo leitor a partir do que está escrito e do que não está. O leitor autônomo tem a capacidade de levar o conhecimento adquirido nas aulas para fora da escola, utilizando sua proficiência leitora nas demandas da vida cotidiana, de forma independente e capaz de resolver eventuais problemas que surjam ao longo da leitura.

A escola é lugar de ensino do conhecimento reunido pela humanidade, sem, contudo, se furtar à responsabilidade da formação do sujeito social, ensinando ética, moral e circulação de ideologias, instrumentalizando o estudante, mediante a leitura, a agir como cidadão crítico, conforme Rojo (2004): “Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão”. (ROJO, 2004, p.7).

A fim de situar os estudantes do grupo experimental envolvidos nesta pesquisa no que diz respeito à sua proficiência em leitura, apresentamos uma escala desenvolvida pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco<sup>3</sup> (SAEPE), que divide os leitores de acordo com as habilidades de leitura que já dominam, conforme *Quadro 1* a seguir.

Quadro 1 – Classificação dos leitores por nível de proficiência<sup>4</sup>.

1. Leitor proficiente	Aquele que mobiliza, na leitura de textos de gêneros variados, um amplo repertório de conhecimentos linguísticos aliados à sua experiência de mundo. É capaz de interagir adequadamente com textos ligados a diferentes áreas de conhecimento.
2. Leitor	Aquele que realiza inferências mais complexas, como a percepção de

<sup>3</sup> O SAEPE é uma avaliação de larga escala semelhante ao SPAECE, aplicado nas escolas pernambucanas.

<sup>4</sup> A descrição sintética dos perfis de leitor apresentada acima está disponível em: <[http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/BoletimPedagogico\\_LP\\_3AnoEMSAEPE\\_2008.pdf](http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/BoletimPedagogico_LP_3AnoEMSAEPE_2008.pdf)>. Acesso em 08 nov 2016.

interativo avançado	efeitos de ironia em textos de diferentes gêneros. Estabelece relações entre textos, reconhecendo posicionamentos contrários acerca de um mesmo tema. Reconhece relações lógico-discursivas mais sofisticadas, marcadas pelo uso de conectivos menos comuns.
2. Leitor interativo	Possui uma maior experiência de leitura, o que permite que mobilize estratégias mais sofisticadas para estabelecer relações entre partes de um texto no processo de produção de sentidos para o que lê. Por essa razão, adota uma postura interativa frente ao conteúdo de textos de diferentes gêneros que circulam nas várias esferas sociais.
3. Leitor ativo	Aquele que realiza inferências mais sofisticadas, que permitem uma percepção mais clara do texto como um todo e de informações que podem ser identificadas nas entrelinhas do texto. Essa capacidade é um traço distintivo entre leitores que apresentam o perfil do leitor ativo e aqueles com perfil do leitor iniciante.
4. Leitor iniciante	Aquele que possui maior autonomia na leitura de textos mais extensos e de gêneros variados. Começa a realizar inferências, indo além de aspectos que se encontram na superfície textual e estabelecendo relações pertinentes entre diferentes partes de um texto. Este é o perfil desejável a alunos ao término do 5º ano de escolarização.
5. Leitor rudimentar	Aquele que desenvolveu habilidades de leitura ligadas à decifração, com compreensão, do texto escrito, e à identificação de elementos que se encontram na superfície textual em textos curtos, de gênero familiar e vocabulário simples.
6. Leitor não alfabetizado	Aquele que pode realizar atividades de leitura, como a leitura logográfica, contudo ainda não é capaz de formalizar conhecimentos sobre a língua, traduzindo-os em competências leitoras.

Fonte: SAEPE 2008-2009

Os estudantes que compuseram o grupo experimental – o qual será oportunamente apresentado na *Seção 4.3* deste trabalho – foram classificados quanto à sua proficiência leitora, conforme escala apresentada no *Quadro 2*. Tal classificação baseou-se na observação dos estudantes no dia a dia da aula de língua portuguesa, nas atividades por eles realizadas em sala de aula e nos resultados do pré-teste realizado no início da pesquisa. Apresentamos tais

informações a fim de mostrar, *grosso modo*, em que nível de leitura os estudantes envolvidos na pesquisa se encontram.

Quadro 2 – Classificação dos participantes do grupo experimental por nível de proficiência

<b>Estudantes</b>	<b>Classificação por nível de proficiência</b>
E5	Leitor iniciante
E9	Leitor rudimentar
E10	Leitor iniciante
E11	Leitor rudimentar
E14	Leitor ativo
E17	Leitor ativo
E18	Leitor iniciante
E19	Leitor interativo avançado
E22	Leitor rudimentar
E23	Leitor iniciante
E26	Leitor interativo
E27	Leitor interativo avançado
E37	Leitor iniciante
E38	Leitor interativo
E40	Leitor iniciante
E41	Leitor interativo avançado

Fonte: Elaborado pela autora

Recordando as aulas de leitura, enquanto alguns estão se esforçando para realizar inferências complexas, outros mal conseguem localizar informações explícitas no texto sem ajuda, tendo dificuldades em sair da superfície do texto. Esta grande heterogeneidade constitui-se em um fator complicador das aulas de leitura, de forma que o professor acaba tendo que realizar atividades de leitura em que praticamente fornece as respostas, já que, quando apenas indica os percursos, há diversos estudantes que não conseguem responder às questões.

Uma forma de proporcionar a esses estudantes – tão atrasados no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do uso da linguagem – alguma participação na aula é utilizar textos que lhe sejam de alguma forma familiares, seja pelo assunto tratado ou ainda pelo gênero escolhido. Entretanto, esse fazer limita o desenvolvimento dos alunos que se encontram em níveis mais avançados de compreensão.

### 2.3. O automonitoramento em leitura

Ler nos parece algo tão natural que, muitas vezes, após o letramento inicial das crianças, este ensino não é retomado nas séries seguintes. Quando a criança – geralmente entre os 6 e 8 anos de idade – por intermédio da intervenção escolar, compreende a relação fonema-grafema: é tida como alfabetizada. Pronto! Já sabe ler e escrever! É nesse momento que, erroneamente, o ensino de leitura deixa de ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem. E a criança, que aprendeu a decodificar, perde a oportunidade de se desenvolver, enquanto leitora autônoma e crítica ao longo da escolaridade obrigatória.

Temos recebido muitos estudantes na última série do ensino fundamental que não conseguem compreender o que leem. Assim, julgamos imprescindível destacar a importância do ensino de leitura compreensiva em todas as séries, a fim de formar não apenas decifradores do código, mas estudantes capazes de compreender o mundo que os cerca por intermédio da leitura. Os PCN também enfatizam essa problemática, apontando concepções equivocadas de leitura:

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1998, p.43).

A maioria das aulas de leitura hoje se baseia em dois métodos. No primeiro, os estudantes leem um texto e depois respondem a perguntas sobre ele. Conforme Collins e Smith (1980), esse método trata a leitura apenas como produto e não como processo, além de não orientar o estudante sobre o que deve fazer quando tem dificuldades em compreender partes do texto, tampouco o ajuda a construir ou revisar hipóteses sobre o que pode ocorrer no texto. O outro método de ensino de leitura comumente utilizado nas aulas de língua materna consiste na leitura em voz alta. Por intermédio deste método, o professor ajuda quando o estudante tem dificuldades, além de comentar o texto e de fazer perguntas. Entretanto, os autores destacam que neste método o professor lida apenas com dificuldades de baixo nível e faz perguntas somente sobre interpretação.

Collins e Smith (1980) propõem um método de ensino de leitura em sala de aula em que o professor deve ensinar a seus alunos dois pontos importantes: o monitoramento do que está compreendendo e o levantamento de hipóteses e suas confirmações. Quando o

estudante consegue automonitorar sua leitura, ele é capaz de avaliar seus processos de compreensão enquanto está lendo o texto, além de conseguir realizar ações no sentido de remediar os processos que não deram certo.

O método de ensino de leitura proposto pelos autores tem relação próxima com as habilidades de leitura requeridas pela matriz de referência do SPAECE. Os autores apresentam uma taxonomia de possíveis dificuldades de leitura:

Elas incluem falhas em entender (a) palavras em particular, (b) sentenças em particular, (c) relações entre sentenças, e (d) como o texto se encaixa junto como um todo. Cada tipo de falha pode, de fato, ter ramificações em níveis mais globais<sup>5</sup>. (COLLINS e SMITH, 1980, p. 5-6. *Livre tradução da autora*).

Entre as habilidades de leitura requeridas pelo SPAECE, estão: i) inferir o sentido de palavra ou expressão (D3), ii) Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos (D12), iii) Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (D14).

Mediante a análise das falhas que os estudantes enfrentam durante a leitura, é possível ensiná-los a resolvê-las no momento em que ocorrem. Conforme Collins e Smith (1980), os “remédios” aplicados têm custos para a leitura, com exceção do primeiro. “Quanto mais drástica a ação realizada, mais você perde o fio do que está lendo<sup>6</sup>” (COLLINS & SMITH, 1980, p.9. *Livre tradução da autora*).

Assim, quando o estudante percebe uma falha em sua compreensão, ele pode: (a) ignorá-la e prosseguir na leitura, caso a palavra ou passagem não sejam críticas para a compreensão (segundo os autores, a única opção que não traz custos à leitura); (b) suspender o julgamento, esperando que a definição da palavra ou principal geral apareçam em seguida; (c) formar uma hipótese, tentando descobrir o que a palavra, sentença ou passagem querem dizer mediante o contexto, caso haja pistas sobre seu significado; (d) reler a sentença que não compreendeu, procurando uma nova interpretação que possa resolver o problema; (e) reler o contexto prévio, quando há uma contradição com alguma parte anterior ou quando o estudante está sobrecarregado de perguntas que não conseguiu responder; (f) procurar uma fonte de informação externa, como um professor, os pais, um dicionário ou outro livro (esta é

---

<sup>5</sup> No original: “They include failures to understand (a) particular words, (b) particular sentences, (c) relations between sentences, and (d) how the text fits together as a whole. Each type of failure can in fact have ramifications at more global levels”

<sup>6</sup> No original: “The more drastic the action taken, the more you lose the thread of what you are reading”.

considerada pelos autores a ação mais custosa para a leitura, uma vez que faz o estudante perder o sentido do todo que está lendo).

O ensino de procedimentos que auxiliam o estudante quando encontram dificuldades no texto deve ser adotado nas aulas de leitura, uma vez que o automonitoramento contribui para a formação de leitores competentes, de forma a reverter o quadro que traçaremos a seguir.

#### **2.4. Desempenho em avaliações de leitura**

Tomam cada vez mais corpo debates acerca da qualidade da educação oferecida nas escolas da rede pública. Comparando de maneira simplista os resultados das escolas públicas e particulares no que diz respeito ao ingresso nas universidades, é possível constatar uma grande disparidade. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios<sup>7</sup> (PNAD), realizada pelo IBGE, 76,5% dos estudantes brasileiros frequentaram escolas públicas em 2013. No entanto, apenas uma pequena parcela desses chega às universidades públicas. Segundo dados de matrícula da USP<sup>8</sup>, apenas 35,1% dos estudantes matriculados em 2015 são provenientes da escola pública.

Entendemos que um dos pontos fundamentais que levam ao baixo desempenho dos alunos da rede pública é a dificuldade na leitura. A dificuldade de interpretar textos não se reflete apenas nas notas de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas, uma vez que, *a priori*, qualquer avaliação envolve o conhecimento da língua materna. Para ter um bom desempenho em Matemática, História, Geografia e Ciência, o estudante precisa necessariamente compreender o que lê.

Dados do governo apontam para enormes deficiências em leitura mediante a análise dos resultados de exames como o Programme for International Student Assessment (PISA). De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

---

<sup>7</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população brasileira. Utilizamos os dados de 2013, pois o IBGE ainda não divulgou os números de 2014. Os dados apresentados podem ser consultados no site oficial do IBGE: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/sintese\\_default.xls](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/sintese_default.xls).

<sup>8</sup> Os números apresentados podem ser consultados no site: <http://www4.esalq.usp.br/banco-de-noticias/aumentamento-de-ingressantes-vindos-da-escola-publica-na-usp>

(INEP)<sup>9</sup>, o PISA é “uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica na maioria dos países”.

A avaliação, que é aplicada a cada três anos, mede o desempenho dos estudantes nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Fazendo um comparativo dos resultados das edições das quais o Brasil participou – 2000 (396 pontos), 2003 (403 pontos), 2006 (393 pontos), 2009 (412 pontos) e 2012 (410 pontos) – é possível notar uma discreta melhora (14 pontos), observando a primeira e última participações, nos anos de 2000 e 2012, respectivamente.

Quando realizamos a comparação dos resultados brasileiros de 2012 com os de outros países, percebemos o quanto a leitura em nosso país ainda precisa de investimento. Dos 65 países avaliados na penúltima edição (2012)<sup>10</sup>, o Brasil ocupou a 55ª colocação. Quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros não alcançou o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem 6 níveis.

Na comparação dos resultados de leitura do PISA, entre os estados da federação, a situação dos estudantes cearenses de áreas urbanas melhorou. Na comparação entre as médias das edições de 2009 e 2012 (*Tabela 1*), houve um avanço: saltando de 385,1 pontos para 396,9. Este avanço foi responsável por alavancar a posição do Ceará do 21º lugar (em 2009) para o 13º (em 2012), dentre os 26 estados mais o Distrito Federal.

Tabela 1 – Médias estaduais de leitura nas edições de 2009 e 2012 do Pisa, em áreas urbanas

UF	PISA 2009		PISA 2012	
	Média	EP	Média	EP
Acre	383,2	4,4	383,0	7,4
Alagoas	371,8	9,4	355,4	7,8
Amapá	390,4	3,3	396,2	10,6
Amazonas	386,6	7,6	381,7	6,2
Bahia	396,8	11,2	388,0	10,2
Ceará	385,1	7,4	396,9	10,4
Distrito Federal	449,4	6,4	427,9	9,9
Espírito Santo	423,6	9,0	427,3	9,9
Goiás	413,1	6,1	393,4	7,1
Maranhão	369,9	11,3	368,9	13,6
Mato Grosso	399,6	7,5	381,6	9,2
Mato Grosso do Sul	414,2	6,9	427,6	7,1
Minas Gerais	432,1	8,6	427,2	7,7
Pará	383,4	8,9	387,3	7,5
Paraíba	390,8	11,3	411,4	8,0
Paraná	423,0	8,3	421,9	8,8
Pernambuco	387,7	7,0	376,3	7,3
Piauí	380,9	11,0	402,6	9,0
Rio de Janeiro	419,8	9,5	407,9	8,8
Rio Grande do Norte	385,2	10,6	393,2	7,9
Rio Grande do Sul	436,3	6,5	432,9	6,4
Rondônia	398,7	8,6	400,1	6,4
Roraima	383,6	4,4	377,1	7,9
Sergipe	371,8	4,4	377,1	10,3
São Paulo	437,9	5,7	439,2	11,1
Tocantins	390,7	7,7	380,6	7,6

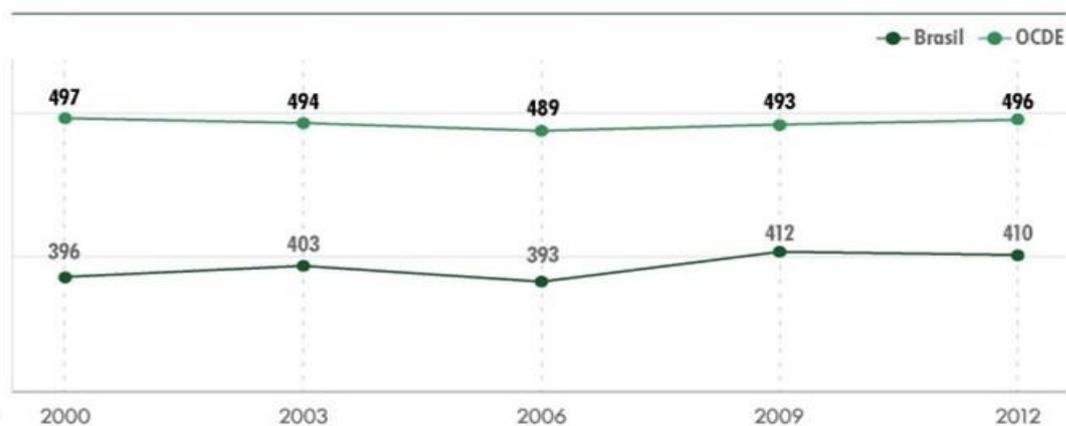
<sup>9</sup> <http://portal.inep.gov.br/internacional/novo-pisa-resultados>, Acesso em 23 set 2016.

<sup>10</sup> Os dados da última edição do PISA, realizada em 2015, ainda não haviam sido divulgados até a conclusão deste trabalho.

Fonte: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). Acesso em 23 nov. 2016.

Esse avanço, entretanto, não foi suficiente para equiparar a média em leitura cearense à média geral da avaliação, conforme o *Gráfico 1*, que mostra a evolução das médias em leitura brasileiras desde o ano de 2000. Na edição de 2012, enquanto a média geral do exame foi de 496 pontos, a média dos estudantes brasileiros ficou bem abaixo: 410 pontos.

Gráfico 1 – Evolução das médias em leitura de 2000 a 2009 do PISA

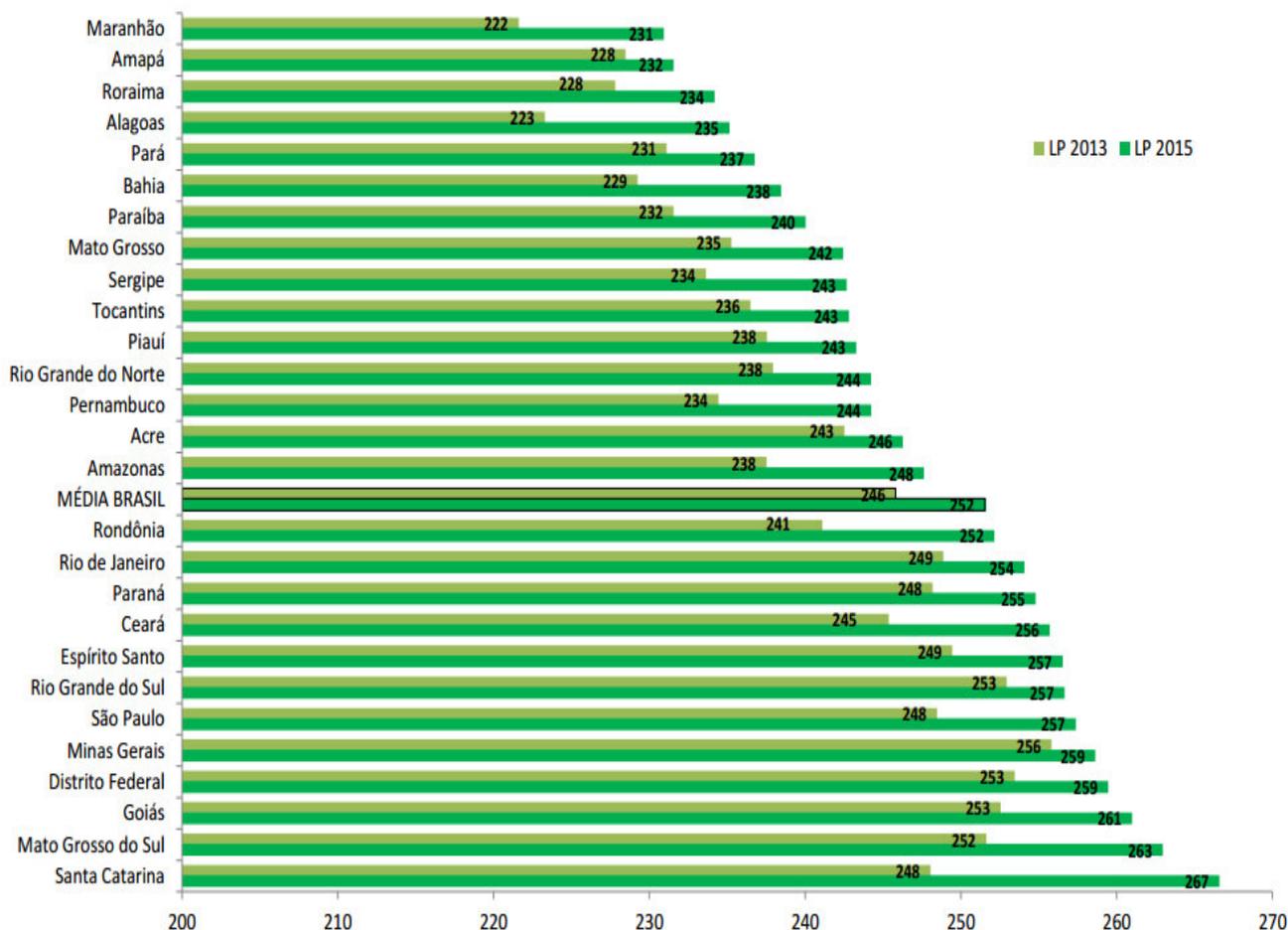


Fonte: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). Acesso em 23 nov. 2016.

Outra avaliação de leitura importante, realizada nacionalmente, é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é identificar as fragilidades das redes públicas de ensino, a fim de disponibilizar mais atenção e apoio financeiro. Participam da avaliação, estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental, além de estudantes do 3º ano do ensino médio. O objetivo deste sistema de avaliação é fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores que possam interferir no desempenho do estudante, a fim de propor, a partir dos resultados obtidos, a formulação, reformulação e monitoramento das políticas na área da educação.

Desde 2001, o SAEB avalia o desempenho dos estudantes apenas em língua materna e matemática. A última edição deste exame foi realizada em novembro de 2015 e contou com a participação de aproximadamente 4 milhões de estudantes brasileiros. Mediante a comparação com os resultados de 2013, é possível observar que os estudantes de 9º ano obtiveram, em 2015, um avanço na proficiência em leitura, conforme o *Gráfico 2*.

Gráfico 2 – Evolução dos resultados do 9º ano no SAEB entre os estados (Língua Portuguesa)



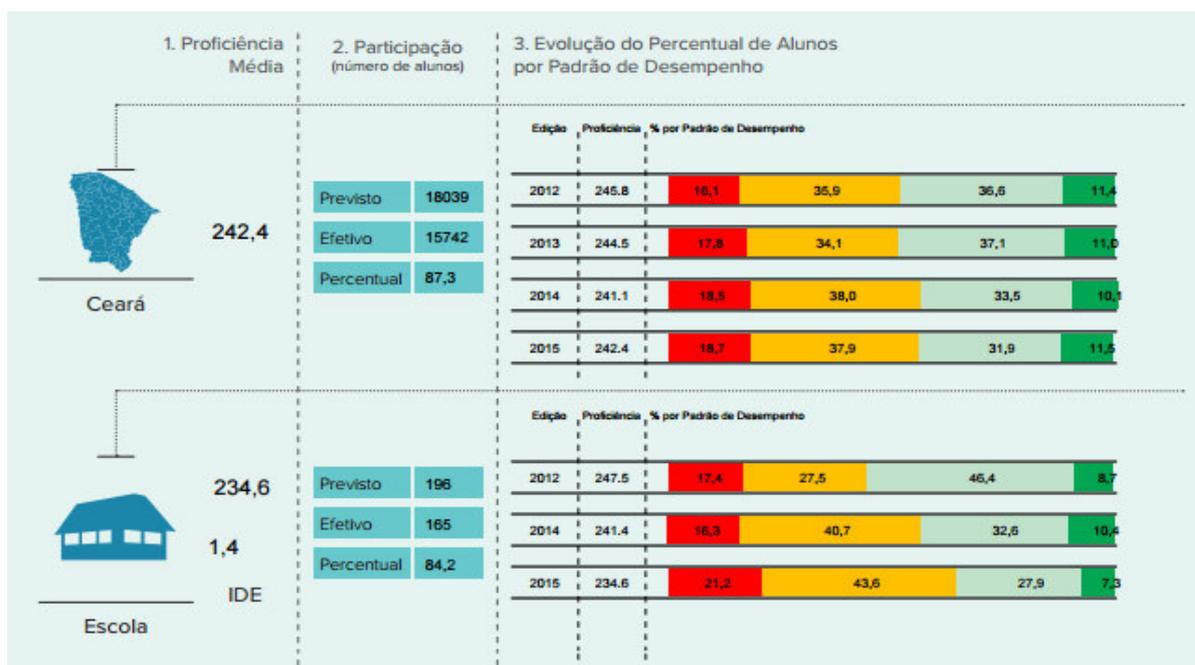
Fonte: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2015/saeb\\_2015\\_resumo\\_dos\\_resultados.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/saeb_2015_resumo_dos_resultados.pdf). Acesso em 23 set. 2016.

Em 2013, a média da proficiência em leitura dos estudantes cearenses havia sido de 245 pontos, tendo aumentado para 256 pontos em 2015. Além disso, o estado colocou-se acima da média nacional, que foi de 252 pontos. Nesta última edição da avaliação, a média em leitura dos estudantes do Ceará ocupou o 9º lugar, avançando duas posições, já que em na avaliação de 2013, ocupou o 11º lugar. Ressaltamos também que este avanço em leitura no SAEB é condizente com o avanço diagnosticado pelo Pisa.

Já o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) avalia anualmente o desempenho dos estudantes cearenses de 5º e 9º anos do ensino fundamental, e do 2º ano do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática. Analisando o resultado geral do exame de 2015, observamos que a escola onde foi realizada esta pesquisa obteve média de 234,6 pontos, ficando abaixo da média estadual, que foi de 242,4 pontos, conforme *Quadro 3*.

Embora as avaliações de leitura acima apresentadas mostrem avanços dos estudantes cearenses, a escola na qual foi realizada a presente pesquisa andou na contramão, apresentando uma involução em relação aos resultados dos anos anteriores. Analisando os padrões de desempenho dos estudantes nos anos de 2014 e 2015 – as duas últimas edições do SPAECE – observamos que houve uma involução, já que a proficiência média de 2014 foi de 241,4, o que demonstra uma perda de quase 7 pontos da penúltima para a última edições.

Quadro 3 – Resultados da escola pesquisada em relação ao resultado estadual



Fonte: file:///C:/Downloads/resultado\_de\_escola\_24\_382\_\_fortaleza\_\_fortaleza\_1%C3%ADngua\_portuguesa.pdf. Acesso em 23 ago. 2016.

Observamos também a divisão dos estudantes nos níveis estipulados pelo exame: adequado, intermediário, crítico e muito crítico. Ainda conforme o *Quadro 3*, de todos os estudantes da escola pesquisada que participaram do SPAECE 2015, 21,2% estão no nível muito crítico de leitura, 43,6% no nível crítico, 27,9% no nível intermediário e apenas 7,3% encontram-se no nível adequado. Esses resultados foram fator decisivo para a intervenção em leitura apresentada nesta pesquisa.

### 3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA

*Ler fornece ao espírito materiais  
para o conhecimento, mas só  
o pensar faz nosso o que lemos.  
John Locke*

Leitura como processo de construção de significados (Goodman, 1984; Smith, 1989), compreensão leitora (Kato, 1987; Solé, 1998), estratégias metacognitivas de leitura (Brown, 1983) e a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) formam o referencial teórico de base deste trabalho. Por intermédio desta seção, buscamos compreender nosso objeto de estudo a fim de melhor agirmos sobre ele.

#### 3.1. Teorias sobre o processamento da leitura

Pesquisas sobre leitura e linguística têm caminhado juntas ao longo da história. Conforme os estudos de Kato (1987), não é possível definir a leitura mediante um único processo. Nas palavras da autora: “Cada um dos processos propostos na literatura me parece descrever alguma coisa que faço ou fiz algumas vezes em minha atividade como leitora”. (KATO, 1987, p.60). De acordo com a seleção da autora, elencamos a seguir concepções pertinentes ao processamento da leitura.

De acordo com a concepção estruturalista, ler é um processo que passa necessariamente pela compreensão oral, de forma que o leitor produz sons da fala (leitura oral) ou movimentos substitutivos (leitura silenciosa) em resposta ao texto. Em seguida, essa resposta passa a ser associada ao significado. A esta concepção de leitura, faz-se a crítica de que ao concentrar-se na vocalização, o leitor é impedido de ler com maior velocidade, já que sua tarefa será dupla: decodificar corretamente e compreender o que lê.

A seguir, apresentamos o modelo de processamento de dados, o qual sugere que toda tarefa cognitiva é realizada seguindo etapas ordenadas, que se inicia com um estímulo sensorial e se encerra com uma resposta. De acordo com esse modelo, o processo de leitura começa com a transformação do estímulo recebido em uma imagem visual. Em seguida, ocorre a identificação letra por letra, que é seguida pela interpretação das letras em fonemas. Os itens lexicais vão para a memória operacional, onde um operador sintático-semântico realiza a compreensão das sentenças. Após essa etapa, são aplicadas regras fonológicas, o que

resulta em enunciados fonéticos. A crítica feita a esse modelo questiona a falta de “referência ao uso de estruturas superordenadas maiores que caracteriza a leitura proficiente” (Kato, 1987, p.63). Dessa forma, o texto como um todo não é considerado por esse modelo de leitura. Um modelo oposto ao do processamento de dados é o da leitura sem mediação sonora, em que a leitura é considerada apenas como uma atividade de reconhecimento e compreensão, sem a necessidade de uma recodificação sonora para se chegar ao significado.

Em seguida, observamos o modelo da análise pela síntese, que propõe que a leitura ocorre por meio de uma série de processos, compostos por subprocessos: elaboração de hipóteses, síntese dos dados e confirmação ou não das hipóteses elaboradas. Esse modelo foi o primeiro a considerar o contexto como fator que afeta a leitura. Porém, restringiu-se ao contexto imediato, que engloba apenas a sentença que vem antes e a sentença que vem depois do que está sendo lido.

Para o modelo das múltiplas hipóteses, o processo de leitura ocorre em vários níveis e em cada um são elaboradas hipóteses alternativas, dentre as quais apenas algumas são utilizadas, porque as demais são incompatíveis com hipóteses elaboradas em outros níveis. A cada nível são tomadas decisões que se combinem entre si. Esse tipo de processamento de leitura é considerado muito eficiente por ser inconsciente.

Conforme o modelo reconstrutor, a leitura é um processo em que ocorre a reconstrução dos processos envolvidos na produção dos textos. Enquanto os modelos anteriores entendiam o ato da leitura como uma associação entre o conhecimento do leitor e a informação trazida pelo texto, no modelo reconstrutor o ato da leitura é entendido como uma interação do leitor com o próprio autor. Assim, o texto apenas dá ao leitor indícios das intenções do autor. O leitor é considerado como um participante cooperativo do ato comunicativo.

O modelo construtivista introduziu o conceito de informação prévia, expandindo a ideia de contexto para além do texto, incluindo o conhecimento de mundo do leitor como fator importante no processo de leitura. Conforme a visão construtivista, a visão de mundo do leitor está organizada em estruturas cognitivas chamadas de esquemas. Conforme LEFFA (1996),

Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. Um almoço em casa com a família pode ser diferente de um almoço num restaurante com um executivo importante, mas há entre um e outro uma série de elementos comuns que tipicamente caracterizam o acontecimento como almoço: a hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos, etc. Os elementos que formam um esquema são conhecidos como variáveis. [...] Cada uma dessas variáveis pode ser

mais ou menos necessária para caracterizar um determinado esquema. (LEFFA, 1996, p. 35)

Ainda de acordo com o autor, o leitor maduro adquire os processos imbricados na leitura de forma cumulativa, usando cada um desses processos conforme sua maturidade enquanto leitor, a complexidade do texto lido, o gênero discursivo ao qual o texto pertence, entre outros.

### **3.2. A construção de significados mediante a leitura**

Dentro da Linguística, diversos autores (Goodman, 1976; Hymes, 1972; Halliday, 1970; Beaugrande, 1981; Rosenblat, 1978) ocuparam-se em descrever a leitura e explicar como ela ocorre, desde o *input* visual até a compreensão do que é lido. Entre os muitos conceitos de leitura, assumimos para os fins deste trabalho a leitura como processo cognitivo – uma vez que a compreensão do texto realiza-se na mente do leitor –, em que o texto não é considerado autônomo e o leitor tem papel ativo na construção dos significados, mediante a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, a fim de processar e examinar o texto.

Esta acepção de leitura está diretamente ligada aos estudos de Goodman (1984) e Smith (1989), para os quais o leitor utiliza seus conhecimentos prévios sobre o assunto lido e sobre a própria língua, – apoiado em pistas linguísticas (escolha lexical, traços fônicos, estruturas morfossintáticas, pontuação e outras notações, *layout*, fatores semântico-pragmáticos) fornecidas pelo autor do texto – com a finalidade de construir o(s) significado(s) do texto mediante adivinhações sobre o que ainda vai ler.

Dessa forma, tendo em vista o ensino de leitura, nos baseamos na interface da Psicolinguística, uma vez que considera e atribui fundamental importância aos conhecimentos prévios de mundo e de língua que o estudante já detém, elementos que não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Conforme Smith (1989), a compreensão é um processo cognitivo que depende das hipóteses que o leitor constrói ao longo da leitura, utilizando seus conhecimentos prévios. Quando realizamos previsões sobre o texto, fazemos perguntas; a compreensão ocorre quando respondemos a essas perguntas. Ainda nesse sentido, Kato (1987), afirma que “o conhecimento prévio, que permite fazer previsões, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor” (Kato, 1987, p.61). Conforme a autora, o leitor maduro desenvolve os processos imbricados na leitura de forma gradual e os usa de acordo com o texto a ser lido.

Para compreender a natureza da leitura, nos baseamos em Leffa (1996), que apresenta uma visão geral do caráter dessa atividade:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (p. 10).

Porém, há também definições mais restritas do que seria a leitura. Para alguns autores, o significado está dentro do texto, que é exato, preciso e completo. Dessa forma, ler é extrair o significado do texto. Entretanto, para outros, ler é atribuir significado ao texto, uma vez que a origem do significado está no leitor e não no texto. Para estes, a leitura é um procedimento de levantamento de hipóteses e a compreensão é um processo.

Já Leffa (1996), considera que ler é interagir com o texto. No ato da leitura, devem ser considerados três elementos cujos papéis são essenciais: o leitor, o texto e a interação entre eles. Para esta definição de leitura, é importante que o leitor tenha a intenção de ler e que haja uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. O autor também defende que a leitura é um processo formado por múltiplos processos, que acontecem de forma simultânea e sequencial. Há a distinção entre dois grupos de processos: as habilidades de baixo nível, que são automáticas; e as estratégias de alto nível, que são conscientes.

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (p. 24).

O ato de ler é envolve uma atividade cerebral complexa realizada por processamento *bottom-up* (ascendente), *top-down* (descendente) e interativo. No movimento ascendente, o processo de leitura segue na direção das partes para o todo, indo do simples ao complexo. O leitor se concentra nas letras, palavra e frases, sendo esta uma leitura linear, que utiliza todas as pistas visuais. Já o segundo, defendido especialmente por Goodman (1976), caracteriza-se pela direção não linear, que faz uso de informações não visuais e se movimenta da função para a forma. O leitor parte do sentido das palavras para os elementos que as

expressam. Conforme o autor, este é o movimento realizado pelos leitores proficientes. Porém, cabe ressaltar, que, mesmo os leitores proficientes, quando não compreendem certo trecho, retornam ao ponto nebuloso e realizam o movimento ascendente. Assim, dificilmente, há leitura sem que ambos os movimentos sejam realizados. Dessa forma, faz sentido falar do processamento interativo, no qual acontece a inter-relação do processamento descendente e ascendente. O leitor compreende o texto interagindo com ele, através de seus conhecimentos prévios e dos dados fornecidos pelo próprio texto.

Para o desenvolvimento a contento dos processos implicados na leitura, é necessário que o leitor lance mão (consciente ou inconscientemente) de estratégias de leitura. Tais estratégias podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas. Conforme Kato (1987), as estratégias metacognitivas seriam as operações realizadas conscientemente pelo leitor, tendo ele objetivos preestabelecidos ao realizar tais operações. O leitor que utiliza estratégias metacognitivas em sua leitura se propõe a autoavaliar sua compreensão e determinar um objetivo para a leitura. Dessa forma, ele saberá dizer quando não compreende um texto ou ainda para quê está lendo o texto. Quando o leitor não entende o texto, ele pode realizar diversas atividades no sentido de reverter essa situação, tais como voltar e reler o trecho não entendido, procurar o significado de palavras-chave recorrentes no texto, fazer o resumo do que leu ou procurar exemplificar os conceitos lidos. Porém esses comportamentos só são realizados quando o leitor está ciente de suas falhas de compreensão. Já as estratégias cognitivas da leitura funcionariam de forma inconsciente, uma vez que o leitor ainda não alcançou o nível consciente de tratamento do texto lido.

Há diversas categorizações das estratégias de leitura, como: ativação dos conhecimentos prévios, seleção de foco no texto e de procedimentos de leitura, identificação de marcas organizacionais do texto, antecipação de conteúdos, formulação e confirmação (ou não) de hipóteses, automonitoramento da compreensão, leitura rápida em busca de informações gerais (*skimming*), leitura geral em busca de informações específicas (*scanning*), autocorreção para alterar os procedimentos de leitura. O uso de estratégias metacognitivas visa desautomatizar o processo, fazendo com que o estudante tenha consciência do processo de leitura, desenvolvendo, assim, sua habilidade de analisar dos textos.

É também oportuno ressaltar as funções da leitura na educação escolar, conforme Solé (1998): “a leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (Solé, 1998, p.21). Dessa forma, a

leitura também tem o caráter de porta de acesso ao conhecimento, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento, escolar ou não.

O estudante muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (CAGLIARI, 1996, p.148, 149).

Assim, a atividade da leitura depende da participação do leitor, que mobiliza vários conhecimentos linguísticos e cognitivo-discursivos, a fim de levantar hipóteses, preencher lacunas do texto, verificar sua compreensão, de forma a participar de forma ativa na construção dos sentidos do texto. Conforme Kleiman e Moraes (1999) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida”. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.13).

Cabe também ressaltar que o desenvolvimento da competência leitora está intimamente ligado aos objetivos de leitura dos estudantes, além das leituras de mundo que o estudante estará apto a realizar.

### **3.3. Objetivos de leitura**

Em se tratando de leitura, esse raciocínio se aplica com perfeição. Palincsar e Brown (1984) defendem que os objetivos determinam a maneira como o leitor se situa diante da leitura, controlando-a tendo em vista seu objetivo que é a compreensão do texto. Assim, conforme as autoras, para que o leitor possa obter sucesso em compreender o que está lendo, deve inicialmente saber para quem está lendo, uma vez que leitores proficientes não leem textos diferentes da mesma forma.

Entretanto, o ambiente escolar não contribui para que os estudantes aprendam a estabelecer seus objetivos de leitura. Conforme KLEIMAN e MORAES (1999),

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata da leitura, de interação a distância através

do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá, isto é, das estratégias de leitura, nem se quer se põe (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.30).

Os objetivos de leitura são muito diversos e dificilmente seria possível enumerar todos. Entretanto, discutimos a seguir alguns desses objetivos, selecionados por Solé (1998). De acordo com a autora, merecem destaque porque sua “presença é importante na vida adulta e podem ser trabalhados na escola”. Além disso, eles não são apresentados em ordem de importância, mas aleatoriamente:

“Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escritor próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu” (SOLÉ, 1998, p. 93-100).

Conforme a autora, quando o objetivo da leitura é localizar um dado que nos interessa, acabamos por desprezar outros. Exemplos da leitura para obter uma informação precisa: quando procuramos um número telefônico em uma lista, quando consultamos o jornal para descobrir o horário de uma sessão de cinema e quando consultamos um dicionário. Já quando o objetivo da leitura é seguir instruções a fim de aprender as regras de um jogo, por exemplo, é fundamental ler o texto por completo. Neste caso, a leitura torna-se absolutamente significativa, já que lemos para realizar algo tangível do cotidiano.

No caso de o objetivo da leitura ser a obtenção de uma informação de caráter geral, o leitor está tentando descobrir sobre o que trata um dado texto, a fim de decidir se deve ou não continuar lendo. Isso ocorre quando lemos um jornal ou uma revista: o destaque vai para as manchetes. Se o assunto interessar, o texto é lido por completo. Solé (1998) defende que esse tipo de leitura, por desenvolver a leitura crítica, “em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto o que pode opor-se” (Solé, 1998, p.95). Dessa forma, quando o objetivo da leitura é obter uma informação de caráter geral, o estudante tem a oportunidade de assumir completamente sua responsabilidade enquanto leitor.

Outro objetivo de leitura é ler para aprender, que acontece quando é necessário ampliar os conhecimentos sobre determinado assunto a partir de determinado texto. Esta leitura tem características diferentes de outras leituras orientadas por outros objetivos. Para que a leitura que busca o aprendizado seja eficaz é importante que o estudante saiba o que se espera que ele

aprenda através daquela leitura. A autora aborda ainda a leitura cujo objetivo é revisar um escrito próprio, quando o escritor torna-se leitor a fim de rever a adequação do que escreveu. Trata-se de uma leitura crítica, em busca de construções que podem ser melhoradas, sendo muito comum em meios acadêmicos.

Há ainda a leitura por prazer, que é totalmente pessoal. Uma experiência de leitura prazerosa não é necessariamente compartilhada por todos, uma vez que o que desencadeia experiências emocionais são elementos diferentes de pessoa para pessoa. É listado também o objetivo ler para comunicar um texto a um auditório. Ocorre quando é necessário comunicar uma determinada mensagem a um grupo. Este é o tipo de leitura em que uma adequada oralização do texto escrito é fundamental para a consecução dos objetivos pretendidos. A autora ressalta que esse tipo de leitura só faz sentido se a plateia não tiver acesso ao texto lido. Assim, as leituras em voz alta realizadas em sala em que todos os estudantes têm o texto lido acabam por gerar desinteresse. Quando a única forma de se apropriar de determinado conteúdo é mediante a escuta de uma leitura, os estudantes certamente estarão mais atentos.

Quando o objetivo da leitura é exclusivamente praticar a leitura em voz alta, não deve haver questionamentos após a leitura, uma vez que o estudante está muito empenhado em ler as palavras adequadamente, não estando muito atento às ideias contidas no texto. Encerrando os objetivos de leitura descritos por Solé (1998), citamos a leitura para verificar o que se compreendeu, procedimento muito utilizado em aulas de língua materna. Porém, é importante não utilizar apenas perguntas sobre o texto para testar a compreensão, já que é possível responder perguntas sobre o texto sem ter compreendido seu sentido global.

É importante frisar que o principal objetivo de ensinar aos estudantes a estabelecer os objetivos de sua leitura é de que, com o tempo, eles sejam capazes de orientar sua própria leitura, traçando objetivos de leitura que lhes sejam interessantes e adequados. Convém asseverar que a ênfase no ensino de objetivos de leitura tem estreita relação com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a fim de que possam continuar com o bom trabalho mesmo fora da escola e sem o auxílio do professor.

### **3.4. Estratégias de leitura**

Parte importante da pesquisa em linguagem e processamento de leitura têm se dedicado ao estudo das estratégias de leitura, as quais podem ser ensinadas e realizadas conscientemente pelo leitor a fim de atingir seus objetivos de leitura. Estas são consideradas

metacognitivas, conforme Smith (1989), por realizarem uma cognição sobre a cognição, ou seja, são os pensamentos que desenvolvemos sobre nossos próprios pensamentos. Assim, as estratégias metacognitivas têm dupla função: de planejar e de avaliar a leitura, antes e à medida que ela ocorre. Quando o leitor utiliza estratégias metacognitivas, há uma melhoria em sua intuição, de forma que, ao treinar o uso dessas estratégias, o leitor torna-se cada vez mais eficaz no sentido de perceber ambiguidades nos textos lidos.

Os PCN também defendem a importância do ensino de estratégias de leitura, a fim de posicionar o leitor como personagem do processo de leitura que realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação.

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

Quando o leitor controla sua leitura, de forma a remediar situações em que não compreende o que foi lido, pode ser considerado um leitor independente, o que é o objetivo do ensino de leitura na escola: formar leitores capazes de compreender sozinhos aquilo que leem, formulando suas próprias interpretações e apreendendo as intenções do autor. Para a consecução desta meta, Solé (1998) julga fundamental a utilização das estratégias de antecipação, inferência e verificação, às quais acrescentamos a estratégia da seleção, discutida por Kleiman (1989). Tais estratégias serão discutidas a seguir.

### 3.2.1 Seleção

Por intermédio das estratégias de seleção, o leitor pode dirigir sua atenção àquilo que lhe será útil, conforme seus objetivos de leitura, desprezando as informações irrelevantes à medida que lê. Caso esta seleção não fosse realizada e o leitor considerasse todos os índices disponíveis do texto, sua percepção seria sobrecarregada com informações desnecessárias. Assim, conforme Kleiman (1989), o conhecimento prévio, a predição e a seleção das informações textuais e extra-textuais ajudam na formação de esquemas mentais do leitor.

A estratégia da seleção é adequadamente utilizada quando o leitor tem claros seus objetivos de leitura. A escolha daquilo que é mais produtivo no texto, consoante a seus objetivos, baseia-se em esquemas mentais desenvolvidos conforme as características do texto e o significado das palavras, os quais se convertem em conceitos.

Há ainda outra acepção de seleção presente nos PCN. Estes documentos oficiais definem leitor proficiente como aquele que é capaz de selecionar, por sua própria iniciativa, os textos que lhe interessam. É ainda através da seleção que o leitor pode selecionar a ideia principal do texto.

### 3.2.2 Antecipação

A antecipação também é conhecida como predição e pode ser realizada em diversos níveis. Quando lemos, eliminamos algumas letras em cada uma das palavras, eliminamos também algumas palavras sem que esse procedimento prejudique a compreensão. Podemos também antecipar significados, uma vez que todos os elementos do texto (título, autor, gênero etc.) dão pistas do que ainda está por vir. Mediante a antecipação o estudante é ensinado a prever o que virá a seguir em um texto. Para isso, baseia-se em informações explícitas no texto e em suas próprias suposições.

De acordo com Solé (1998), antes da leitura do texto em si, o professor pode utilizar as estratégias de predição, momento em que o leitor levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto, trabalhando com representações mentais que encontram seu ponto de apoio na relação que estabelecem entre as informações novas – apresentadas no título, por exemplo – e aquelas guardadas em sua memória de longo prazo – seus conhecimentos anteriores ou prévios. Durante a leitura, o leitor confirma ou rejeita as hipóteses levantadas na atividade de pré-leitura, realiza inferências, pergunta-se constantemente se está compreendendo aquilo que está lendo.

### 3.2.3 Inferenciação

O processo de inferenciação tem diversas definições, a depender da abordagem teórica seguida. Conforme Coscarelli (2002), o termo *inferência* carrega uma polissemia que representa uma falta de precisão teórica sobre o tema. Para a autora, a noção de inferência é utilizada para descrever quase todas as operações cognitivas relacionadas à identificação do

referente e até mesmo à construção da organização temática de um texto: “Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele” (Coscarelli, 2002, p.2).

A inferenciação é compreendida como o processo elementar de significação, que acontece no âmbito da leitura interativa, partindo de esquemas cognitivos que são ativados pelas informações visuais recebidas. As inferências são desenvolvidas pelo leitor – participante ativo e responsável pelo processo – em interação com o texto, buscando uma construção conjunta de significados, de forma negociada, e que acontece ao longo do processo de leitura. Para Marcuschi (2008) inferências são “processos cognitivos nos quais falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p.249).

A compreensão da leitura não acontece apenas devido às marcas gráficas, mas principalmente pelo que as marcas dizem e pela forma como o leitor interpreta as intenções do autor.

A literatura que versa sobre a inferenciação apresenta diferentes categorizações. A opção feita para esta pesquisa divide as inferências em duas categorias: a inferência linguística episódica e a inferência metalinguística.

Podemos chamar de inferência linguística episódica aquela que, ao longo do processo cognitivo, utiliza fatos, informações e o conteúdo do texto como elementos para tomada de decisão, sendo esses elementos chave para a compreensão. Já a inferência metalinguística utiliza a própria linguagem como pista para a tomada de decisão.

A estratégia de inferenciação tem fundamental importância para este trabalho devido aos resultados obtidos nos testes, uma vez que falhas no processo de inferenciação foram responsáveis por uma grande incidência de erros em questões que envolvem esse processo. Os resultados do SPAECE – estaduais e, especificamente, da escola pesquisada – evidenciam a dificuldade dos estudantes para lidar com inferências no ato da leitura.

#### 3.2.4 Verificação

A estratégia da verificação permite a verificação da eficácia das estratégias empregadas na leitura ao longo do texto. Também permite verificar as previsões construídas, a fim de observar se se confirmam ou não.

Concluída a leitura, o leitor verifica se compreendeu o texto, fazendo-se perguntas sobre seu conteúdo. Ao longo do processo de leitura do texto, o professor é um mediador entre texto e leitor, cuja função é facilitar a aprendizagem da leitura, com a finalidade de tornar o seu aluno-leitor mais autônomo. É possível aplicar a estratégia de predição na leitura de tirinhas, apresentando a história aos estudantes sem o último quadro. Nesse momento, eles elaborarão suas hipóteses, as quais serão ou não confirmadas quando da apresentação da tirinha completa.

Algumas das estratégias são acionadas mais ou menos ao mesmo tempo e de forma quase automática. Assim, só temos consciência das estratégias que utilizamos se nos detivermos a analisar cuidadosamente o processo de leitura. Entretanto, mais que fornecer o conhecimento sobre estratégias de leitura, o professor deve mostrar o funcionamento do texto apresentando também situações reais de uso da língua.

### **3.5. Leitura, gêneros e PCN**

A leitura sempre foi de extrema importância no processo ensino-aprendizagem, e com o a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passou a ter ainda mais destaque na educação escolar. Nesse sentido, os PCN afirmam que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1998, p.40). Dessa forma, por meio do desenvolvimento de sua competência leitora, o estudante poderá tornar-se proficiente nas demais disciplinas.

Conforme os PCN, a leitura

[..] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificado-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p.41).

A partir desta definição, é possível observar que a leitura é compreendida como processo, como construção de significado, e que centra na figura do leitor a responsabilidade por essa construção. Fica claro, também, que a decodificação é apenas parte integrante do processo, havendo outras estratégias envolvidas: antecipação, inferência, verificação etc.

Os PCN de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental indicam que ao fim desta etapa escolar, os estudantes, entre outros saberes, devem ser capazes de:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (Brasil, 1998, p.7 e 8).

É possível observar que, atualmente, muitos programas escolares têm progredido no sentido de trabalhar gêneros discursivos diversos – incluindo os tradicionais e os contemporâneos. Tal proposta tenciona atender à proposta dos PCN, os quais pretendem que o estudante participe adequadamente de diversas situações comunicativas, ampliando, assim, sua participação efetiva na sociedade.

Conforme clássica definição de Bakhtin (2003), os gêneros do discurso resultam de formas-padrão relativamente estáveis, as quais são determinadas sócio-historicamente. O autor defende que toda comunicação só é possível através dos gêneros do discurso. A aquisição dos gêneros acontece de forma natural: “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Devido à sua historicidade, os gêneros vão sofrendo modificações ao longo do tempo, o que não os torna estanques, acompanhando a evolução da sociedade. Além disso, situações sociais diferentes originam diferentes gêneros, deixando claro que os gêneros são infinitos, assim como há uma infinidade de situações comunicativas.

Observemos também o que diz BAZERMAN (2005):

A maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero. [...] para ir além desses elementos característicos que já reconhecemos, podemos usar uma variedade de conceitos analíticos linguísticos, retóricos, ou organizacionais menos óbvios para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero. Assim, podemos descobrir se há consistências dentro de um mesmo gênero que vão além das características distintivas mais óbvias. (BAZERMAN, 2005, p.40).

O estudo do texto mediante os gêneros textuais entrou definitivamente para a agenda escolar, principalmente devido aos PCN. Essa preocupação fica clara em seus objetivos.

[...] expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; - compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1997; p.33).

O documento oficial preconiza que os estudantes tem que conhecer os diversos gêneros presentes em nossa sociedade a fim de que aprendam a analisar, a compreender e a produzir textos nas diversas situações cotidianas.

O gênero reflete os padrões culturais da sociedade em que está inserido. Para Bazerman (2005), os gêneros “são partes do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (Bazerman, 2005, p.31). O desenvolvimento de aulas de leitura tendo como base os gêneros aproxima o estudo da língua dos estudantes, uma vez que eles têm a oportunidade de identificar nas aulas gêneros que fazem parte de seu cotidiano. Isso torna, sem dúvida, o aprendizado mais significativo. Sendo, portanto, da escola o papel de propiciar aos estudantes o contato com a maior variedade possível de gêneros textuais por intermédio de situações diversificadas.

Ainda segundo o autor, os gêneros textuais “não são apenas formas”, mas “frames de ações sociais” (Bazerman, 1997, p.19). “São tipos de enunciados que estão associados a um tipo de situação retórica e que estão associados com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados [...] Desta forma, em algum momento, em uma interação, em um enunciado, muitas coisas são delimitadas em pacotes tipicamente reconhecíveis”. (Bazerman, 1997, p.14). Assim, ao tomar consciência da existência desta infinidade de gêneros, o estudante pode escolher entre uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos.

Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que somente:

uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; p. 41).

Ainda de acordo com os PCN, é papel da escola proporcionar a educação continuada aos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, mediante planejamento sistemático. A partir desse momento, o estudo do texto através dos gêneros

textuais entrou definitivamente para a agenda escolar. Essa preocupação fica clara em seus objetivos.

[...] expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; - compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1997; p.33).

O documento oficial preconiza que os estudantes tem que conhecer os diversos gêneros presentes em nossa sociedade a fim de que aprendam a analisar, a compreender e a produzir textos nas diversas situações cotidianas. Tendo em vista o que foi exposto, acreditamos que o professor deve promover aulas de leitura em que sejam possíveis a discussão sobre as funções sociais dos gêneros estudados, além de atentar para sua composição, estilo e usos, de forma que os estudantes possam se apropriar de suas características discursivas e linguísticas.

Assim, o trabalho com gêneros diversos na aula de leitura é fundamental para mostrar aos estudantes o caráter tangível e prático do estudo da língua, o que acaba por aproximá-los dos conteúdos estudados, conferindo mais significado às atividades que realizam em sala.

A despeito de a educação brasileira ter documentos que detalham – seguindo sofisticada base teórica – o trabalho a ser realizado com leitura ao longo da educação básica, a realidade da sala de aula, avaliada através de diversos testes e avaliações de larga escala, não reflete o que é sugerido nos PCN, trazendo resultados nada animadores, conforme observamos em seção anterior. Entretanto, a partir da adoção de procedimentos na aula de leitura sugeridos pelos PCN acreditamos que seja possível modificar esse quadro.

## 4 METODOLOGIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA

*Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.*  
Paulo Freire

Nesta seção apresentamos a metodologia utilizada na realização deste trabalho, desde a geração dos dados iniciais, passando pela intervenção pedagógica, até a geração dos dados finais, para efeito de comparação.

### 4.1. Delineamento metodológico da pesquisa

A pesquisa descritiva aqui apresentada tem caráter qualitativo, uma vez que a intenção deste trabalho é compreender alguns fenômenos relacionados à compreensão leitora e apresentar uma proposta de intervenção sobre a problemática pesquisada. Dessa forma, além de pesquisadora, nos colocamos também na perspectiva de professora, interagindo com o objeto de estudo. Para a realização da intervenção, houve o planejamento de oficinas de leitura, de acordo com o resultado do pré-teste e a avaliação de cada oficina.

### 4.2. O contexto escolar

A coleta de dados – obtidos mediante a aplicação de pré e pós-testes, além das oficinas que compõem o *corpus* desta pesquisa – foi realizada em uma escola da rede pública estadual, no período de 17 de agosto a 5 de outubro de 2016, localizada no Grande Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará. Embora esteja inserida em uma área de grande risco social, mediante a observação do histórico de atendimentos fornecido pelo núcleo gestor, foi possível concluir que a maioria dos estudantes é muito respeitosa e tem um bom convívio com diretora, coordenadores, professores e funcionários.

Além das disciplinas obrigatórias, fazem parte do currículo da escola aulas de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação). A escola conta também com o Núcleo de

Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que, entre outras atividades, encaminha estudantes maiores de 16 para estágios em empresas parceiras da Secretaria de Educação. O Núcleo também realiza anualmente uma feira em que os estudantes realizam trabalhos científicos e os apresentam aos visitantes.

São ofertados ainda serviços à comunidade escolar: alunos, pais, professores, funcionários e vizinhos. Nas dependências da escola funciona o NAPE (Núcleo de Atendimento Especializado), que atende estudantes com necessidades especiais e dificuldades de aprendizado, oriundos das redes estadual e municipal de ensino. O NAPE conta com uma equipe multidisciplinar para atender os estudantes, formada por psicóloga, assistente social, fonoaudióloga e psicopedagoga. A escola também oferece cursos de música gratuitos e conta com uma orquestra-escola. Todos os anos são ofertadas aulas de violino e violoncelo aos estudantes, oportunizando seu contato com a música clássica nacional e internacional.

Funcionam também na escola o Laboratório de Biologia e Química (LBQ), o Laboratório de Informática Educacional (LEI), o Laboratório de Matemática e Física (LAMF), o Laboratório de Redação e o Laboratório de Ciências Humanas. Outro ponto forte da escola é a Biblioteca Patativa do Assaré, que conta com um acervo de mais de 5.000 títulos. A biblioteca também oferece computadores e acesso à internet para a realização de pesquisas e trabalhos, além de jogos diversos que são disputados nos intervalos, de forma que a biblioteca é um ambiente bastante frequentado pelos estudantes.

A escola dispõe ainda de um ginásio coberto, no qual são realizadas festividades da comunidade, casamentos, aniversários, formaturas, jogos interclasse, escolinha de basquete, além de aulas de educação física de outras escolas da vizinhança. A escola abriga também um núcleo do JBV (Jovem Bombeiro Voluntário), projeto do Corpo de Bombeiros que forma todos os anos uma turma de bombeiros voluntários. O projeto ensina não apenas primeiros socorros e combate a incêndios, mas, principalmente ética, cidadania e respeito. Dessa forma, concluímos que a escola está integrada à comunidade, o que diminui o risco de atos de violência e tráfico de drogas no seu interior.

Em levantamento realizado junto à secretaria da escola, há atualmente 1010 estudantes matriculados, divididos em três turmas de 8º ano (EF), cinco turmas de 9º ano (EF), nove turmas de 1º ano (EM), sete turmas de 2º ano (EM), cinco turmas de 3º ano (EM) e uma classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos), divididas entre os turnos manhã, tarde e noite. O corpo docente é formado por 46 professores e o quadro de funcionários conta com 22 pessoas, entre auxiliares administrativos, operadores de fotocópia, merendeiras, auxiliares de

serviços gerais, porteiros e seguranças. O núcleo gestor da escola é constituído pela diretora e três coordenadores, os quais são de áreas de conhecimento diferentes.

A escola tem enfrentado, nos últimos anos, problemas referentes à sua estrutura física, especialmente no que diz respeito às instalações elétricas. Outros problemas recorrentes são a contaminação da caixa d'água, o aparecimento de ferrugem nas estruturas metálicas, curtos circuitos que queimam lâmpadas e ventiladores, condicionadores de ar sem manutenção, além de material de expediente insuficiente. Nesse mesmo ano, a escola passou mais de uma semana sem papel ofício, de forma que os professores tiveram que comprar papel e levar para a escola, a fim de realizar suas atividades. Outro item básico que tem chegado de forma insuficiente é o pincel para quadro branco.

A escola está aparelhada para propiciar um ensino de qualidade, entretanto, a precariedade física e a falta de materiais certamente influem negativamente no aprendizado, além de desmotivar estudantes e professores.

#### **4.3. Participantes: grupo experimental e grupo controle**

A escola pesquisada oferece cinco turmas de 9º ano, sendo duas no turno da manhã e três no turno da tarde. Era necessário escolher duas turmas para a composição dos grupos experimental e controle. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa – identificar e agir sobre as principais dificuldades de leitura dos estudantes – foram escolhidas as duas turmas que apresentaram pior desempenho escolar global no primeiro bimestre, flutuando entre regular e insatisfatório, aferidos pelas médias em cada disciplina e pelo conselho de classe realizado pelos professores.

Escolhidas as duas turmas participantes da pesquisa, era necessário definir qual iria compor o grupo experimental e qual o grupo controle. Para isso, foi aplicado nas duas turmas de 9º ano do turno da tarde da escola um pré-teste de leitura, contendo 23 itens elaborados de acordo com os descritores apresentados na Matriz de Referência do SPAECE. Dessa forma, participaram deste primeiro momento as duas turmas completas, com exceção dos estudantes que faltaram no dia da aplicação do referido pré-teste.

Analisando e comparando os resultados do teste das duas turmas participantes, observamos que, dos 23 descritores avaliados, uma das turmas obteve o pior desempenho em 19 descritores, ao passo que a outra turma obteve o pior desempenho em 6 descritores (conforme *Tabela 2*). O desempenho das turmas foi medido computando-se a quantidade de

erros de cada estudante em cada descritor. Como as turmas apresentavam quantidade diferente de alunos, foi calculado o percentual de erros por descritor de cada turma, a fim de equipará-las para realizar a comparação. Estão destacados os percentuais de erros mais elevados para cada descritor.

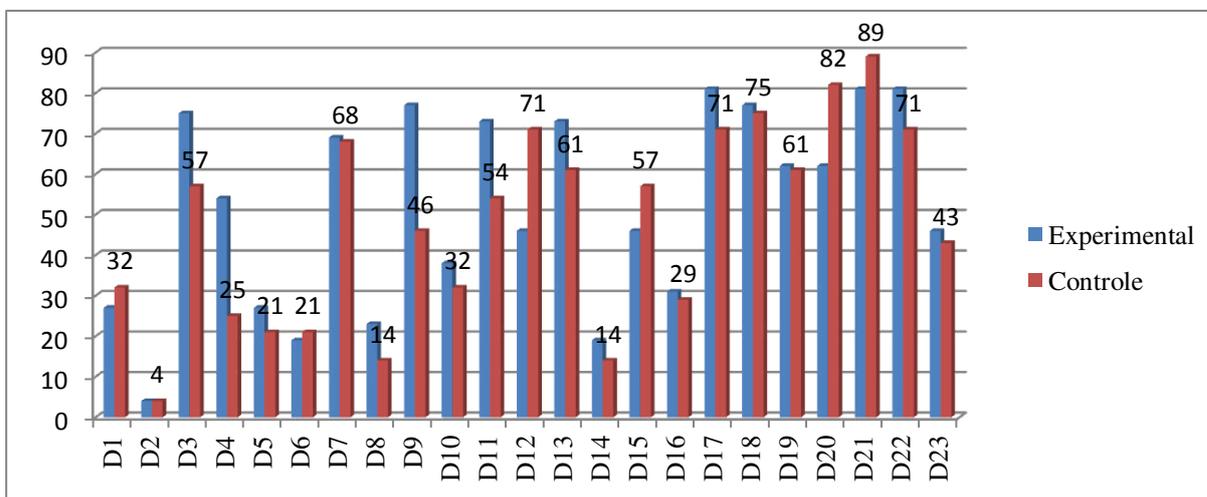
Tabela 2 - Comparação dos percentuais de erro por descritor entre duas turmas de 9º ano do turno da tarde

Turma / Descritor	D1 <sup>11</sup>	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
Turma I	<b>32</b>	4	57	25	21	<b>21</b>	68	14	46	32	54	<b>71</b>	61	14	<b>57</b>	29	71	75	61	<b>82</b>	<b>89</b>	71	43
Turma II	27	4	<b>73</b>	<b>54</b>	<b>27</b>	19	<b>69</b>	<b>23</b>	<b>77</b>	<b>38</b>	<b>73</b>	46	<b>73</b>	<b>19</b>	46	<b>31</b>	<b>81</b>	<b>77</b>	<b>62</b>	62	81	<b>81</b>	<b>46</b>

Fonte: Elaborada pela autora

Optou-se por identificá-las inicialmente como turmas I e II, a fim de manter seu anonimato. Dessa forma, a turma II, que apresentou maior percentual de erros em mais descritores, foi escolhida como grupo experimental, já que o pré-teste expôs ser esta turma a que apresentou maior necessidade de intervenção. A turma que apresentou maior percentual de erros em menos descritores foi escolhida como grupo controle, conforme *Gráfico 3*.

Gráfico 3 – Comparação dos percentuais de erro por descritor entre duas turmas de 9º ano do turno da tarde

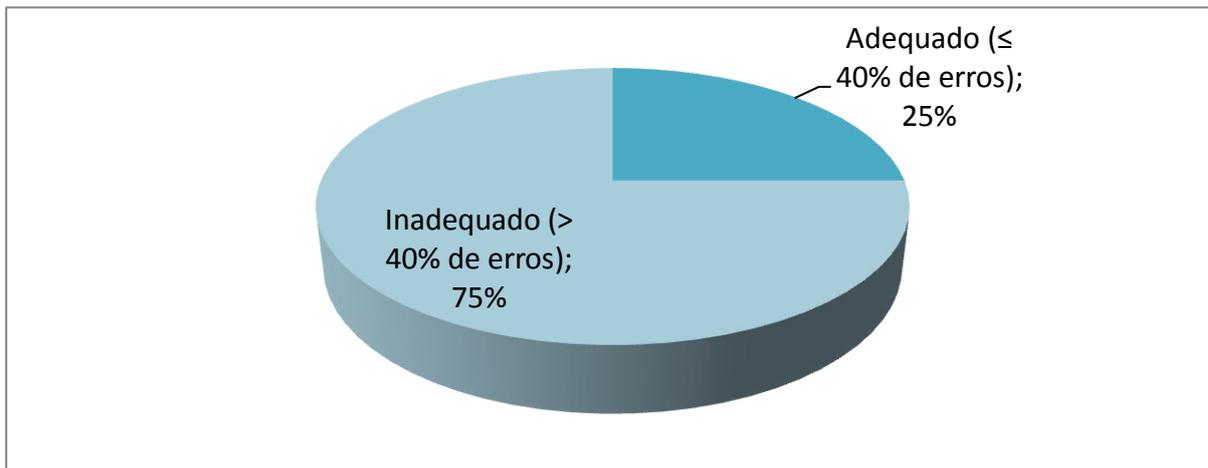


Fonte: Elaborado pela autora

Além da análise do desempenho dos estudantes por descritor, realizamos também a análise do desempenho global dos estudantes no teste, considerando o percentual de questões que erraram, conforme *gráficos 4 e 5*.

<sup>11</sup> As matrizes de referência de avaliações de larga escala abreviam o termo Descritor utilizando a letra D.

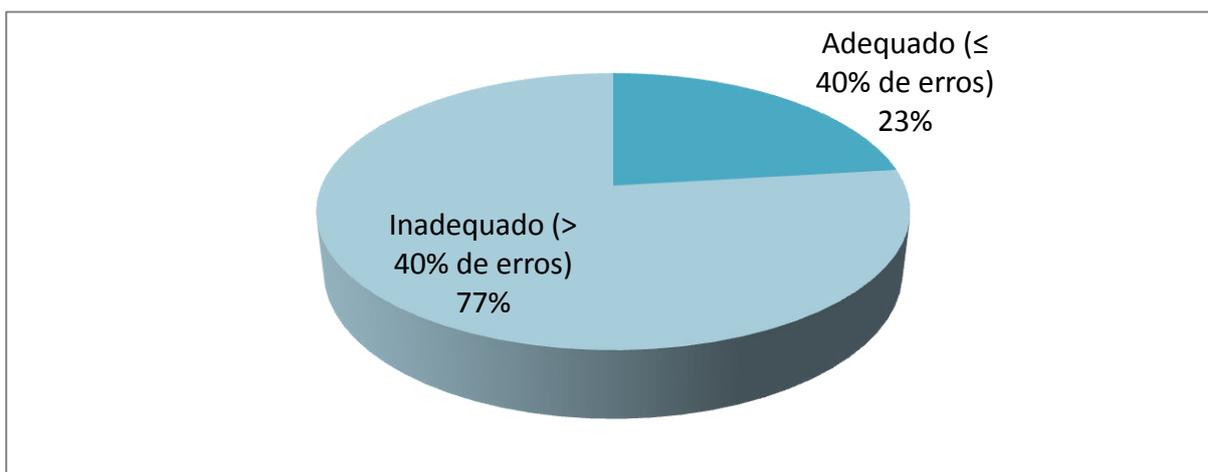
Gráfico 4 – Nível de leitura dos estudantes da turma I considerando seu desempenho global no pré-teste



Fonte: Elaborado pela autora

Na turma I, 28 participaram do pré-teste. Desses, somente 7 acertaram 60% das questões ou mais, de forma que apenas 25% dos alunos está no nível de leitura considerado adequado. Os demais estudantes (21) erraram mais de 40% das questões, de modo que 75% da turma se encontra no nível inadequado de leitura esperado para o 9º ano do ensino fundamental, levando em conta que a média mínima para aprovação do estudante no sistema estadual de educação é 6, equivalente a 60% de acertos. A seguir, observamos o *Gráfico 5*, que apresenta o desempenho dos estudantes da turma II.

Gráfico 5 – Nível de leitura dos estudantes da turma II considerando seu desempenho global no pré-teste



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 26 estudantes da turma II participantes do pré-teste, apenas 6 acertaram pelo menos 60% das questões, mostrando que apenas 23% dos alunos está no nível de leitura

considerado adequado. Os outros 20 estudantes erraram mais de 60% das questões, totalizando 77% da turma no nível inadequado de leitura esperado para o 9º ano.

Comparando os gráficos 4 e 5, foi possível concluir que, de forma geral, a turma I obteve resultados discretamente melhores que a turma II, uma vez que o percentual de estudantes que erraram mais de 60% da prova na turma I foi de 75% e na turma II foi de 77%, o que também constituiu critério de escolha dos grupos experimental e controle.

Entretanto, nem todos os estudantes que participaram do pré-teste integraram os grupos da pesquisa para fins de análise dos dados. Devido ao elevado índice de absenteísmo entre os estudantes das turmas de 9º ano pesquisadas, foi necessário estabelecer alguns critérios para selecionar os integrantes tanto do grupo experimental como do grupo controle.

O critério de escolha dos integrantes do grupo controle foi 100% de participação no pré-teste e no pós-teste. Este critério foi definido para que fosse possível a comparação do desempenho da turma nas duas avaliações de leitura. Tal comparação só seria possível se dispuséssemos dos resultados dos mesmos estudantes nos dois testes. Dessa forma, dos 40 estudantes inicialmente matriculados na turma, apenas 28 participaram do pré-teste. Destes 28, apenas 17 participaram também do pós-teste, integrando, assim, o grupo controle, pois atenderam ao critério estabelecido, conforme *Quadro 4*. Nos gráficos, quadros e tabelas apresentados ao longo deste trabalho, identificamos cada estudante com a letra 'E' seguida de um número, a fim de garantir seu anonimato.

Quadro 4 – Participação dos estudantes da Turma I nos instrumentos de pesquisa

Estudante	Participou do pré-teste?	Participou do pós-teste?	Atendeu aos critérios de participação?
E1	NÃO	SIM	NÃO
E2	NÃO	SIM	NÃO
E3	NÃO	NÃO	NÃO
E4	SIM	NÃO	NÃO
E5	SIM	SIM	SIM
E6	SIM	NÃO	NÃO
E7	SIM	NÃO	NÃO
E8	NÃO	SIM	NÃO
E9	SIM	SIM	SIM
E10	SIM	SIM	SIM
E11	SIM	SIM	SIM
E12	SIM	SIM	SIM
E13	SIM	SIM	SIM
E14	SIM	SIM	SIM
E15	NÃO	NÃO	NÃO
E16	NÃO	SIM	NÃO
E17	SIM	NÃO	NÃO
E18	SIM	SIM	SIM

E19	SIM	NÃO	NÃO
E20	SIM	SIM	SIM
E21	NÃO	NÃO	NÃO
E22	SIM	NÃO	NÃO
E23	NÃO	SIM	NÃO
E24	SIM	SIM	SIM
E25	SIM	SIM	SIM
E26	SIM	SIM	SIM
E27	NÃO	NÃO	NÃO
E28	NÃO	NÃO	NÃO
E29	SIM	SIM	SIM
E30	SIM	NÃO	NÃO
E31	SIM	SIM	SIM
E32	SIM	NÃO	NÃO
E33	NÃO	SIM	NÃO
E34	NÃO	SIM	NÃO
E35	SIM	SIM	SIM
E36	SIM	NÃO	NÃO
E37	SIM	NÃO	NÃO
E38	SIM	SIM	SIM
E39	SIM	SIM	SIM
E40	SIM	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora

Já os critérios necessários para integrar o grupo experimental foram: a participação tanto no pré-teste como no pós-teste – assim como no grupo controle – além de pelo menos 80% de presença nas oficinas integrantes da sequência didática apresentada na *Seção 4.5*. No que respeita à frequência das oficinas, era necessária a participação dos estudantes em pelo menos 7 das 8 oficinas realizadas, a fim de não comprometer seu aprendizado de leitura, tão importante para esta pesquisa.

Assim, dos 41 estudantes matriculados na turma, 26 participaram do pré-teste. Dos 26 que participaram do pré-teste, 23 participaram também do pós-teste. Porém, desses, somente 16 obtiveram mais de 80% de frequência nas oficinas, de forma a atender a todos os critérios estabelecidos para participação no grupo experimental, conforme *Quadro 5*.

Quadro 5 – Participação dos estudantes da Turma II nos instrumentos de pesquisa

Estudante	Participou do pré-teste?	Participou do pós-teste?	Obteve 80% de frequência nas Oficinas?	Atendeu aos critérios de participação no grupo experimental?
E1	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E2	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
E3	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E4	SIM	SIM	NÃO	NÃO

E5	SIM	SIM	SIM	SIM
E6	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
E7	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E8	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E9	SIM	SIM	SIM	SIM
E10	SIM	SIM	SIM	SIM
E11	SIM	SIM	SIM	SIM
E12	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E13	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E14	SIM	SIM	SIM	SIM
E15	SIM	SIM	NÃO	NÃO
E16	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E17	SIM	SIM	SIM	SIM
E18	SIM	SIM	SIM	SIM
E19	SIM	SIM	SIM	SIM
E20	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
E21	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E22	SIM	SIM	SIM	SIM
E23	SIM	SIM	SIM	SIM
E24	NÃO	SIM	SIM	NÃO
E25	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
E26	SIM	SIM	SIM	SIM
E27	SIM	SIM	SIM	SIM
E28	SIM	SIM	NÃO	NÃO
E29	SIM	SIM	NÃO	NÃO
E30	SIM	SIM	NÃO	NÃO
E31	NÃO	SIM	SIM	NÃO
E32	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E33	SIM	SIM	NÃO	NÃO
E34	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E35	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
E36	SIM	SIM	NÃO	NÃO
E37	SIM	SIM	SIM	SIM
E38	SIM	SIM	SIM	SIM
E39	NÃO	SIM	SIM	NÃO
E40	SIM	SIM	SIM	SIM
E41	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, participaram de todas as etapas da pesquisa 32 estudantes de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, sendo 16 alunos do grupo experimental e 17 alunos do grupo controle. Vale ressaltar que o núcleo gestor da escola pesquisada foi de grande importância para a realização deste trabalho, uma vez que colaborou tanto na disponibilização de dados e materiais, quanto no apoio à realização dos testes e oficinas. Definidos os grupos

da pesquisa, o primeiro desafio enfrentado para a realização da sequência didática apresentada neste trabalho foi vencer a desmotivação inicial dos estudantes da turma que compôs o grupo experimental. Tal desmotivação pode ser, em grande parte, explicada analisando o perfil dos estudantes.

#### 4.3.1 Perfil dos participantes do grupo experimental e do grupo controle

Para os fins desta pesquisa, nos detivemos no histórico escolar dos estudantes que compuseram o grupo experimental. Ressaltamos que os dados aqui apresentados foram disponibilizados pela secretaria da escola. Dos 16 estudantes que compuseram o grupo experimental, apenas 2 estão dentro da faixa etária adequada para o 9º ano, não tendo histórico de fracasso escolar em nenhuma série. As reprovações geram desmotivação e discrepâncias significativas que afetam toda a turma, como a presença de uma estudante de 20 anos de idade nesta classe de 9º ano (*conforme Quadro 6*).

Quadro 6 – Distorção idade-série dos participantes do grupo experimental

<b>Estudantes</b>	<b>Idade ao fim do ano letivo</b>
E5	17 anos
E9	17 anos
E10	15 anos
E11	17 anos
E14	16 anos
E17	15 anos
E18	16 anos
E19	15 anos
E22	20 anos
E23	16 anos
E26	14 anos
E27	17 anos
E37	16 anos
E38	15 anos
E40	16 anos
E41	14 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 – a faixa etária adequada para estudantes do 9º ano do ensino fundamental é de 14 anos de idade completos até 31 de março do ano letivo corrente. Entretanto, observando o *Quadro 9*, constatamos que, dos 16 integrantes do grupo experimental, apenas 2 encaixam-

se neste perfil, constituindo um percentual de 13% dos estudantes que não são repetentes e encontram-se na faixa etária adequada. Quatro estudantes estão na faixa etária adequada para o 1º ano do ensino médio (15 anos), cinco deveriam estar no 2º ano do ensino médio (16 anos), quatro estão na faixa etária do 3º ano do ensino médio (17 anos), e uma estudante – numa perspectiva de escolaridade ideal – já deveria estar no terceiro ano da graduação universitária (20 anos). Os números apresentados são sintomáticos da situação de atraso da turma como um todo.

Ao analisar o perfil etário das cinco turmas de 9º ano da escola, observamos que os estudantes estão agrupados de acordo com a faixa etária, com algumas exceções, o que explica a composição do grupo experimental, com a prevalência de estudantes repetentes, já que se trata da turma ‘E’. As turmas são identificadas por letras. Quanto mais distante do início do alfabeto, mais fora de faixa estão os estudantes. Esta situação controversa gera questionamentos sobre sua validade e impacto na dinâmica da turma. Estes aspectos serão discutidos no *capítulo 5* deste trabalho.

Tendo em vista a comparação dos dois grupos, apresentamos as idades dos participantes do grupo controle, conforme realizado com o grupo experimental. Assim, apresentamos no *Quadro 7* a distorção idade-série dos participantes do grupo controle.

**Quadro 7 – Distorção idade-série dos participantes do grupo controle**

<b>Estudantes</b>	<b>Idade ao fim do ano letivo</b>
E5	15 anos
E9	15 anos
E10	15 anos
E11	15 anos
E12	15 anos
E13	15 anos
E14	15 anos
E18	15 anos
E20	14 anos
E24	15 anos
E25	15 anos
E26	15 anos
E29	15 anos
E31	15 anos
E35	16 anos
E38	15 anos
E39	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora

No grupo controle há apenas um estudante dentro da faixa etária apropriada para o 9º ano, entretanto é mais uniforme quanto às idades, uma vez que a maioria de seus componentes possui 15 anos.

#### **4.4. Matriz de Referência do SPAECE**

A Matriz de Referência das avaliações de larga escala é o elemento base de origem da avaliação, formada por um conjunto de descritores que estão agrupados em tópicos. A Matriz apresenta as habilidades consideradas básicas e possíveis de serem aferidas por meio do instrumento utilizado para avaliar os estudantes. No caso do SPAECE, a Matriz de Língua Portuguesa tem seu foco na leitura, cuja importância é defendida nos documentos oficiais.

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual. (INEP, 2009).

A Matriz de Referência do SPAECE, como a maioria das matrizes de avaliações de larga escala brasileiras, foi construída a partir das diretrizes para ensino de língua presentes nos PCN, em consonância com a matriz de referência da Prova Brasil, conforme os dizeres do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. (BRASIL, 2009a, p.17).

Apresentamos, a seguir, para efeito de comparação as matrizes de referência da Prova Brasil/SAEB e do SPAECE, conforme *Quadros 8 e 9* abaixo.

Quadro 8 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa (9º Ano) da Prova Brasil/SAEB<sup>12</sup>

<b>Matriz de Referência da Prova Brasil/SAEB</b>	
Tópico I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 – Inserir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 – Identificar o tema de um texto.
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc)
Tópico III. Relação entre Textos	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
	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.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	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.
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D14 – Estabelecer relação causa/consequência entre parte e elementos do texto.
	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações.
Tópico VI. Variação Linguística	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.
	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP

<sup>12</sup> Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/30>. Acesso em 04 nov 16.

## Quadro 9 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa (9º Ano) do SPAECE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO	DESCRIPTOR
1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D1 – Localizar informação explícita.
	D2 – Inferir informação em texto verbal.
	D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.
	D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.
	D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
	D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.
2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	D9 – Reconhecer gênero discursivo.
	D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
	D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
3. Quanto às relações entre textos.	D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
	D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
4. Quanto às relações de coesão e coerência.	D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
	D15 – Identificar a tese de um texto.
	D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
	D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.
	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
	D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.
	D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: [http:// www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB.pdf](http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB.pdf)

Ao analisar as duas matrizes é possível observar grandes semelhanças, deixando patente que a matriz do SPAECE segue os pressupostos teóricos para avaliação do ensino de leitura dos PCN. Na matriz do SAEB há 21 descritores, enquanto que na do SPAECE há 23. Embora apresentem nomenclaturas diferentes, 21 dos 23 descritores do SPAECE apresentam correspondência com os descritores do SAEB, conforme *Quadro 10* a seguir.

Quadro 10 – Comparação entre os descritores do SAEB e SPAECE

<b>SAEB</b>	<b>SPAECE</b>
D1	D1
D3	D3
D4	D2
D6	D5
D11	D6
D5	D4
D12	D10
D20	D13
D21	D12
D2	D14
D7	D15
D8	D16
D9	D7
D10	D11
D14	D8
D15	D17
D16	D22
D17	D20
D18	D19
D19	D21
D13	D23

Fonte: Elaborado pela autora

Os dois descritores que a matriz do SPAECE tem a mais são aqueles que não apresentam correspondência com os descritores do SAEB: D9 – Reconhecer gênero discursivo e D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas. A presente pesquisa revelou que a decisão de incluir esses dois descritores na avaliação dos estudantes cearenses foi de veras acertada, uma vez que ambos estão incluídos na relação dos descritores nos quais os participantes da pesquisa apresentaram maior índice de erros.

#### 4.5. Características, aplicação e dados do pré-teste

O primeiro instrumento de pesquisa aplicado aos estudantes de duas turmas completas de 9º ano do turno da tarde – intituladas nesse estágio da pesquisa de turmas I e II – foi o pré-teste (*ANEXO A*), o qual foi realizado no dia 17 de agosto de 2016, durante duas aulas regulares de Língua Portuguesa, tendo a duração de uma hora e quarenta minutos.

O pré-teste foi elaborado a partir de questões baseadas nos 23 descritores de habilidades que compõem a Matriz de Referência do SPAECE. As questões que compuseram o pré-teste estão disponíveis nos sites de avaliações em larga escala: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>13</sup>, Sistema de Avaliação da Educação de Palmas (SAEP)<sup>14</sup> e Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep)<sup>15</sup>, além de Simulados baseados em descritores de habilidades fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>16</sup>.

Antes do início do teste, foi explicado a ambas as turmas a importância de ler toda a prova e tentar marcar a opção que lhes parecesse mais correta, evitando ao máximo responder ao teste de forma aleatória. Os estudantes também foram avisados de que teriam uma hora e quarenta minutos para concluir a avaliação, período de tempo semelhante ao da aplicação da prova do SPAECE.

A aplicação do teste transcorreu tranquilamente pelos primeiros 40 minutos na turma I. Após esse período, alguns estudantes começaram a demonstrar inquietação e houve tentativas de conversas. Dos 40 estudantes matriculados na turma I, 28 realizaram a avaliação. Os demais não foram à escola nesta data, por isso, foram eliminados no momento da análise dos dados da pesquisa. Após uma hora de teste, os primeiros estudantes entregaram a prova. A esses foi solicitado que aguardassem no pátio inferior da escola o final do tempo estabelecido para que pudessem retornar à sala de aula, de modo a não atrapalhar aqueles que ainda estavam respondendo ao teste.

Como ainda não haviam sido aplicados critérios de seleção dos grupos experimental e controle e como o objetivo dessa coleta de dados inicial era exatamente definir

---

<sup>13</sup> Disponível em

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P08\\_SITE%20INEP\\_OK.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf). Acesso em 12 jul 2016.

<sup>14</sup> Disponível em

[http://semed.palmas.to.gov.br/saep/public/saep/arquivosdownload/primeira\\_avaliacao\\_online\\_saep\\_2013\\_9ano.pdf](http://semed.palmas.to.gov.br/saep/public/saep/arquivosdownload/primeira_avaliacao_online_saep_2013_9ano.pdf). Acesso em 17 jul 2016.

<sup>15</sup> Disponível em

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep\\_port\\_3em/internas/d11.html](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_3em/internas/d11.html). Acesso em 17 jul 2016.

<sup>16</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 jul 2016.

esses grupos mediante a análise de desempenho no pré-teste, consideramos os resultados da turma completa, os quais serão apresenta na *Tabela 3*.

Ressalta-se que – a fim de possibilitar a correta interpretação das tabelas que se seguem – para cada questão errada, foi atribuído o número ‘0’ e para cada questão correta foi atribuído o número ‘1’. Além disso, os percentuais de erros por descritor expressos no final das tabelas foram calculados a partir da relação entre a quantidade de estudantes que erraram cada questão e o universo total de estudantes que fizeram o teste.

Tabela 3 – Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (Turma I completa)

Estudante	D 01	D 02	D 03	D 04	D 05	D 06	D 07	D 08	D 09	D 10	D 11	D 12	D 13	D 14	D 15	D 16	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	Total de erros
E4	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	11
E5	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	10
E6	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	12
E7	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	9
E9	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	11
E10	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	12
E11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	10
E12	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	12
E13	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	11
E14	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	11
E17	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	12
E18	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	13
E19	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	9
E20	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	8
E22	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	17
E24	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	14
E25	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	10
E26	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	9
E29	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	6
E30	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	11
E31	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	10
E32	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	15
E35	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	12
E36	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	8
E37	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	15
E38	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	10
E39	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	10
E40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	9
<b>Total de questões</b>	9	1	16	7	6	6	19	4	13	9	15	20	17	4	16	8	20	21	17	23	25	20	12	
<b>Percentual de erros por descritor</b>	32	4	57	25	21	21	68	14	46	32	54	71	61	14	57	29	71	75	61	82	89	71	43	

Fonte: Elaborada pela autora

A aplicação do teste na turma II transcorreu de forma mais tranquila do que na turma I, certamente devido à característica da turma, que é mais silenciosa e tranquila que a tratada anteriormente. A seguir, apresentamos os resultados da turma II na *Tabela 4*.

Tabela 4 – Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (Turma II completa)

Estudante	D 01	D 02	D 03	D 04	D 05	D 06	D 07	D 08	D 09	D 10	D 11	D 12	D 13	D 14	D 15	D 16	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	Total de erros
E2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	9
E4	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	8
E5	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	11
E9	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16
E10	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	11
E11	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	15
E14	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	14
E15	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	14
E17	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	12
E18	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	11
E19	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	10
E22	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	15
E23	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	13
E25	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	6
E26	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	9
E27	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	6
E28	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	14
E29	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	9
E30	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	11
E33	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	15
E35	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	10
E36	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	15
E37	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	16
E38	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	11
E40	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	15
E41	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	13
<b>Total de questões</b>	7	1	19	14	7	5	18	6	20	10	19	12	19	5	12	8	21	20	16	16	21	21	12	
<b>Percentual de erros por descritor</b>	27	4	73	54	27	19	69	23	77	38	73	46	73	19	46	31	81	77	62	62	81	81	46	

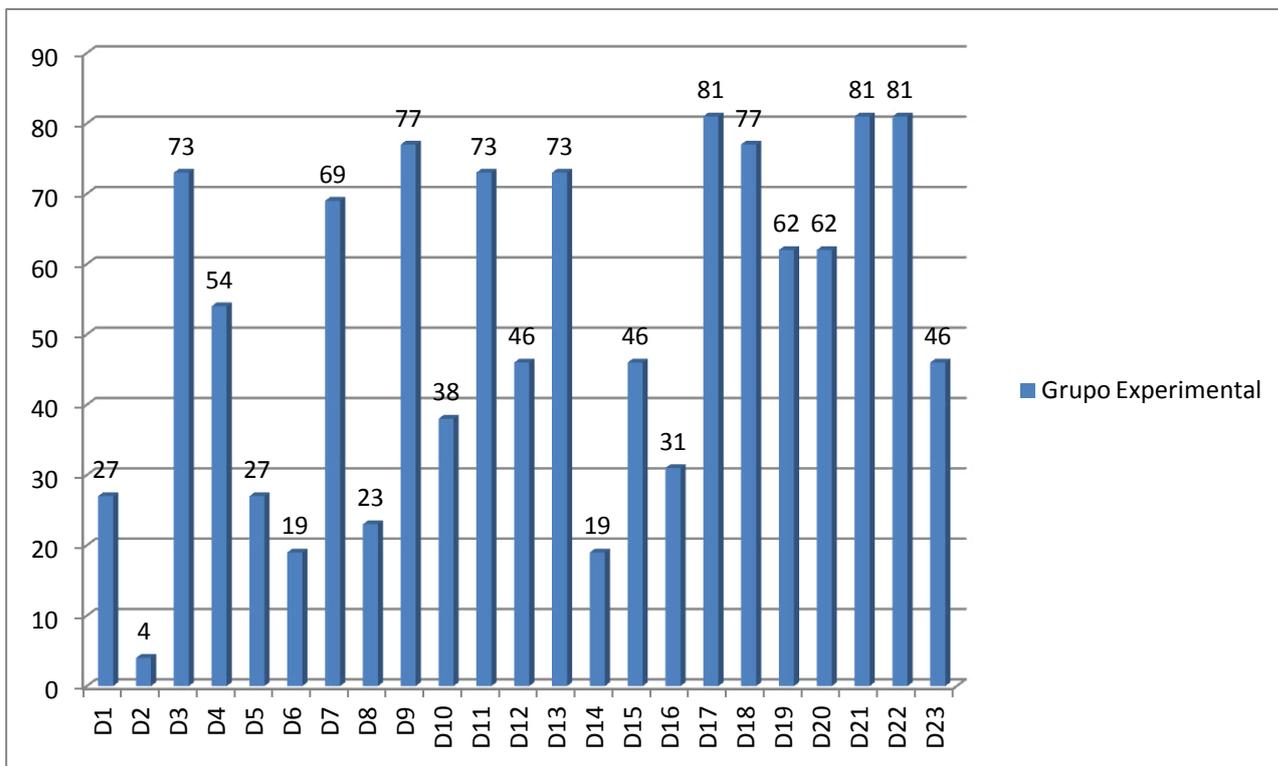
Fonte: Elaborada pela autora

Ao final das tabelas estão identificados a quantidade de estudantes que erraram cada questão, equivalente aos erros por descritor, e logo abaixo este total de questões erradas transformado em percentual.

Ressaltamos que a presente pesquisa avaliou os resultados do pré-teste do grupo que viria a ser o experimental (Turma II) de duas formas distintas: a primeira, para identificar os descritores em que os estudantes mais tinham dificuldades, e a segunda, a fim de comparar seus resultados com os resultados do pós-teste.

Tratando da primeira frente de avaliação, o objetivo do pré-teste foi a identificação das principais dificuldades de leitura dos estudantes a partir das habilidades exigidas pelo SPAECE. Para a realização da intervenção, que se deu mediante a realização de oficinas com o grupo experimental, foram selecionadas as oito habilidades cujo percentual de erros foi mais elevado no pré-teste (*conforme Gráfico 6*), levando em consideração os testes de todos os estudantes que o realizaram.

Gráfico 6 – Percentuais de erros no Pré-teste da Turma II completa por descritor



Fonte: Elaborado pela autora

Os percentuais expressos no gráfico acima foram calculados a partir da relação entre a quantidade de estudantes que erraram cada questão e o universo total de estudantes

que fizeram o teste. Por exemplo, 7 dos 26 participantes do texto erraram a questão relacionada ao descritor de número 1 (D1), perfazendo o percentual de 27% apresentado no gráfico acima. Dessa forma, foi possível identificar as habilidades – conforme descritores da Matriz de Referência do SPAECE – em que os estudantes apresentaram maior fragilidade:

- D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão (73% de erros).
- D9 – Reconhecer gênero discursivo (77% de erros).
- D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador (73% de erros).
- D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema (73% de erros).
- D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc. (81% de erros).
- D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas (77 % de erros).
- D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos (81% de erros).
- D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia (81% de erros).

Nosso intuito inicial era realizar oficinas de desenvolvimento de todos os descritores que apresentassem percentual de erros superior a 40%, que é a média de notas das escolas da rede pública estadual. Porém, o resultado do pré-teste foi muito pior do que prevíamos: em apenas 6 dos 23 descritores exigidos, os estudantes atingiram 60% de acertos. Dessa forma, seria necessária a realização de 17 oficinas, totalizando 34 aulas, o que comprometeria o plano de curso do 9º ano, estabelecido pela gestão da escola.

Como professora regente da turma em língua portuguesa, foi necessário encontrar uma alternativa que não prejudicasse o rendimento dos estudantes nas Avaliações Globais que seriam realizadas no final de setembro. Assim, conforme planejamento das oficinas apresentado no *Quadro 12 (subseção 4.5)*, foram alternadas as aulas integrantes desta pesquisa com as aulas regulares, seguindo o plano de curso previamente estabelecida pelo corpo docente e gestão da escola.

No *capítulo 5* serão confrontados os resultados dos testes dos grupos experimental e controle. Para facilitar a compreensão dos dados, apresentamos na *Tabela 5* os dados do pré-teste incluindo apenas os 16 participantes do grupo experimental, e, na *Tabela 6* os dados do

pré-teste incluindo os 17 participantes do grupo controle, conforme critérios de participação apresentações na *subseção 4.3*.

Tabela 5 - Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (apenas participantes do grupo experimental)

Estudante	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
E5	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
E9	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E10	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
E11	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E14	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
E17	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
E18	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1
E19	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1
E22	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
E23	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
E26	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
E27	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1
E37	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
E38	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0
E40	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
E41	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total de questões erradas por descritor</b>	5	1	11	8	4	4	12	3	13	7	13	8	10	4	7	5	15	12	9	14	12	13	8
<b>Percentual de erros por descritor</b>	31	6	<b>69</b>	<b>50</b>	25	25	<b>75</b>	19	<b>81</b>	<b>44</b>	<b>81</b>	<b>50</b>	<b>63</b>	25	<b>44</b>	31	<b>94</b>	<b>75</b>	<b>56</b>	<b>88</b>	<b>75</b>	<b>81</b>	<b>50</b>

Fonte: Elaborada pela autora

Dos 23 descritores abordados no pré-teste, os participantes do grupo experimental obtiveram desempenho insatisfatório (percentual de erros superior a 40%) em 16, os quais estão destacado, e só tiveram rendimento satisfatório em 7 descritores do pré-teste.

Tabela 6 - Erros por estudante considerando cada descritor no Pré-teste (apenas participantes do grupo controle)

Estudante	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
E5	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0
E9	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
E10	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
E12	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
E13	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1
E14	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1
E18	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
E20	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1
E24	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
E25	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0
E26	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
E29	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
E31	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
E35	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
E38	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
E39	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1
<b>Total de questões erradas por descritor</b>	4	1	9	3	2	2	12	2	8	4	10	13	10	0	11	6	12	10	10	15	16	13	7
<b>Percentual de erros por descritor</b>	24	6	<b>53</b>	18	12	12	<b>71</b>	12	47	24	<b>59</b>	<b>76</b>	<b>59</b>	0	<b>65</b>	35	<b>71</b>	<b>59</b>	<b>59</b>	<b>88</b>	<b>94</b>	<b>76</b>	<b>41</b>

Fonte: Elaborada pela autora

Já no grupo controle, os participantes obtiveram rendimento satisfatório em 10 descritores (percentual de erros superior a 40%), e obtiveram rendimento insatisfatório (percentuais destacados) em 13 de um total de 23. Como os dois grupos têm número de

participantes semelhante – 16 no experimental e 17 no controle – e realizaram o mesmo teste, em condições semelhantes, é possível, mais uma vez, concluir que o grupo experimental é o mais carente de intervenção.

#### **4.6. Sequência Didática de Leitura**

Para a realização desta pesquisa, adaptamos o modelo de sequência didática (doravante SD) de Dolz e Schneuwly (2004, p.82): “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda de acordo com os autores, uma proposta de ensino desenvolvida a partir de gêneros textuais oferece ao professor a oportunidade de observar e avaliar as capacidades de linguagem dos estudantes. As sequências didáticas são o conjunto de atividades propostos pelo professor a fim de ensinar um determinado gênero, de forma que durante a realização das atividades o professor tem a oportunidade de oferecer aos estudantes soluções didáticas efetivas para que haja a melhor compreensão do que é ensinado.

De acordo com Pasquier e Dolz (1996), utiliza-se a palavra “sequência” para falar da realização de oficinas nas quais diversas atividades e exercícios seguem uma ordem pré-determinada pelo professor, cujo intuito é dirimir as dúvidas e resolver as dificuldades dos estudantes. A sequência deve ser realizada durante um curto período, sendo adaptada às possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Em dado momento da SD os estudantes devem se capazes de discernir o que já aprenderam daquilo que ainda têm que aprender.

Para os fins desta pesquisa, utilizamos o conceito de sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004) com algumas adaptações, uma vez que, para os autores, o gênero textual é o fim. Sua SD tem por objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Entretanto, para este trabalho interessa o ensino de habilidades de leitura, de forma que o gênero trabalhado é apenas um meio para desenvolver a compreensão leitora dos estudantes e intervir sobre ela, quando necessário.

O formato de sequência proposto Dolz e Schneuwly (2004) foi utilizado na estruturação da pesquisa aqui exposta, contendo a apresentação da situação inicial, produção inicial, oficinas e produção final. Contudo, algumas adaptações foram necessárias para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Assim, a SD foi iniciada com a realização do pré-teste (que equivaleria à produção inicial). Após o pré-teste, houve a apresentação da situação

aos estudantes. No momento seguinte, foram realizadas as 8 oficinas e, encerrado a SD, foi aplicado o pós-teste (o qual seria equivalente à produção final). Essas alterações foram necessárias uma vez que visamos ao aprendizado da leitura de gêneros diversos, ao invés da produção de um gênero específico, conforme preconizam Dolz e Schneuwly (2004) em seus estudos.

Antes de iniciar as oficinas, foi realizada no dia 31 de agosto de 2016, uma aula para explicar os objetivos das “aulas diferentes” que seriam realizadas nos meses de setembro e outubro, no grupo experimental. Nesse momento, foram apresentados os resultados do pré-teste, de forma que os estudantes puderam saber em quais descritores tiveram mais dificuldades. Foi realizada também a sensibilização quanto à importância da leitura e da participação efetiva nas oficinas.

Dessa forma, foram apresentados como objetivos deste primeiro encontro:

- ✓ Discutir a importância de ser um leitor autônomo e crítico.
- ✓ Apresentar a sequência didática aos estudantes.

A seguir apresentamos os procedimentos utilizados a fim de cumprir os objetivos estabelecidos:

- ✓ Apresentação da justificativa da sequência didática. Como foi necessário sair do plano de curso regular, apresentamos ao núcleo gestor da escola o projeto da SD a ser realizada, a qual batizamos de “Só se aprende a ler... lendo?”.
- ✓ Apresentação do resultado do pré-teste e das dificuldades de leitura mais recorrentes na turma, seguido de debate com os estudantes sobre a importância da leitura, não apenas para seu sucesso escolar, mas também profissional e pessoal.
- ✓ Apresentação das habilidades de leitura que serão trabalhadas ao longo das oficinas.
- ✓ Explicação do funcionamento das oficinas que compõem a sequência didática.
- ✓ Explicação da importância de uma boa frequência e participação nas oficinas, já que os estudantes precisavam de, pelo menos, 80% de frequência nas oficinas para fazer parte do grupo experimental.

As oficinas que compõem a sequência didática aqui proposta foram realizadas no período de 05 de setembro a 11 de outubro de 2016, conforme planos de aula apresentados a seguir na *Quadro 11*. Cada oficina foi realizada ao longo de duas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, em uma hora e quarenta minutos. As oficinas foram planejadas para serem realizadas neste período de tempo, equivalente a duas aulas geminadas. Entretanto, as oficinas não seguiram uma sequência linear ao longo das semanas, uma vez que havia a necessidade de

alternar sua realização com aulas do plano de curso regular, já que as Avaliações Globais se aproximavam. As oficinas também tiveram uma pausa na semana de 26 a 30 de setembro de 2016, por ser este o período de aplicação das Avaliações Globais da escola. Durante esta semana de Avaliações, não foram ministradas aulas, de forma que os estudantes iam à escola apenas para fazer as provas.

A realização das oficinas modificou positivamente a dinâmica da turma, de modo a criar expectativa nos estudantes. No início da primeira oficina, os estudantes encontravam-se desmotivados e apáticos. Entretanto, quando se iniciou a escuta da canção “Cálice”, muitos mudaram sua postura, de forma que, ao final da oficina, a professora contava com a adesão da turma. Sempre que os estudantes encontravam a professora antes da aula, perguntavam: “O que vamos fazer hoje?”. Este novo comportamento surpreendeu positivamente a professora, uma vez que, durante as aulas regulares, os estudantes não demonstravam interesse nos conteúdos.

Enquanto no grupo experimental foram realizados 10 encontros – 2 para aplicação dos testes e 8 para aplicação das oficinas – no grupo controle, foram realizados apenas dois encontros, um para a realização do pré-teste e outro para a realização do pós-teste.

Quadro 11 – Planos de aula das oficinas

Data da oficina	Objetivo da oficina/ Descritor	Atividades propostas	Materiais utilizados	Avaliação do aprendizado
<b>Oficina 1</b> 05/09/16	Inferir o sentido de palavra ou expressão / D3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta da canção “Cálice”, de Chico Buarque.</li> <li>- Debate sobre o momento histórico em que música foi composta.</li> <li>- Leitura da letra da música à procura de palavras desconhecidas.</li> <li>- Discussão sobre o sentido das palavras dados pelos estudantes através da observação do contexto.</li> <li>- Apresentação de vídeo em que Gilberto Gil interpreta a canção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor multimídia.</li> <li>- Letra da canção “Cálice”.</li> <li>- Papel madeira, canetinhas e recortes de revistas.</li> </ul>	- Elaboração de painéis contendo retextualizações da música “Cálice”, utilizando palavras e imagens. Esta atividade foi realizada em equipes.
<b>Oficina 2</b> 12/09/16	Reconhecer gênero discursivo / D9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de slides: “O que são gêneros discursivos?”</li> <li>- Atividade de reconhecimento de gêneros através da apresentação de textos de gêneros diversos (fábula, notícia, editorial, entrevista,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor multimídia e apresentação de slides.</li> <li>- Cartolina e revistas.</li> </ul>	- Elaboração de cartazes contendo textos de gêneros diversos ( <i>Anexo C</i> ). Nesta atividade cada equipe devia encontrar em jornais e revistas textos diversos, recortá-

		charge, diploma, receita, email, anúncio publicitário, entre outros).		los e colá-los no painel, identificando o gênero a que cada texto pertencia.
<b>Oficina 3</b> 13/09/16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador / D11.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto “Tragédia brasileira”, de Manuel Bandeira.</li> <li>- Explicação sobre elementos da narrativa.</li> <li>- Identificação dos elementos da narrativa.</li> <li>- Localização do conflito gerador da narrativa.</li> </ul>	- Fotocópia de material impresso para a oficina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e atividades de identificação dos elementos da narrativa e do conflito gerador nos textos “A beleza total” e “A incapacidade de ser verdadeiro”, ambos de Carlos Drummond de Andrade (<i>Apêndice A</i>).</li> <li>- Leitura e atividade de identificação dos elementos da narrativa e do conflito gerador na história em quadrinhos “Menino Maluquinho”, de Ziraldo (<i>Apêndice A</i>).</li> </ul>
<b>Oficina 4</b> 14/09/16	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema / D13.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de duplas nas equipes.</li> <li>- Localização, após completar circuito esportivo, de outro texto do mesmo tema, uma vez que cada dupla recebeu um texto.</li> <li>- Retorno ao ponto de partida, após a localização do texto correto.</li> <li>- Leitura de todos os textos em busca de formar pares sobre o mesmo tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocópia de 8 pares de textos (cada par tratava de forma diferente do mesmo tema).</li> <li>- Bola de basquete.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de leitura, comparação de textos e seleção de informações, utilizando as notícias “Sem-proteção” e “Perda de Tempo”, de Fernanda Colavitti; trecho de carta da ONU e verbete de dicionário; entre outros (<i>Anexo D</i>).</li> </ul>
<b>Oficina 5</b> 19/09/16	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc. / D17.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de slides: “Reconhecendo elementos conectores no texto e seu sentido”.</li> <li>- Leitura do texto “Uma lembrança para guardar com carinho”, de Sempé-Gosciny, realizada por estudantes voluntários.</li> <li>- À medida que o texto ia sendo lido, a professora ia destacando palavras e perguntando aos estudantes que sentido elas acrescentavam ao texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor multimídia.</li> <li>- Papeis com perguntas.</li> <li>- Fotocópia de atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade escrita de compreensão do sentido dos elementos coesivos conjunções e advérbios empregados nos textos lidos (<i>Apêndice B</i>).</li> </ul>
<b>Oficina 6</b> 20/09/16	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas / D18.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de exemplos dentro do texto.</li> <li>- Jogo “Batata Quente”, em que os estudantes passavam um objeto ao som de uma música. Quando a música parava, o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objeto para passar.</li> <li>- Textos com elementos diversos estabelecendo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após a realização do jogo, os estudantes receberam uma cópia dos textos e questões utilizados, a fim de que respondessem</li> </ul>

		estudante que estava segurando o objeto tinha que ler um texto e responder a uma questão de múltipla escolha sobre uma palavra que construía uma relação entre partes do texto.	relações coesivas. - Aparelho de som.	( <i>Apêndice C</i> ).
<b>Oficina 7</b> 05/10/16	Reconhecer efeitos de humor e ironia / D22.	- Apresentação de slides: “Diferenças entre humor e ironia”. - Apresentação de exemplos utilizando charges, cartuns e piadas.	- Projetor multimídia	- Atividade em meio digital de identificação de efeitos de humor e ironia em textos diversos. ( <i>Apêndice D</i> )
<b>Oficina 8</b> 11/10/16	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos / D21.	- Leitura dos textos “ <i>Magia das árvores</i> ”, de Máqui; “ <i>Alta velocidade</i> ”, de Edilson Silva; “ <i>Irene no céu</i> ”, de Manuel Bandeira. - Discussão sobre o efeito que certas palavras imprimem no texto.	- Fotocópia de atividade.	- Atividade escrita sobre recursos estilísticos e morfossintáticos ( <i>Apêndice E</i> ).

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades propostas e a avaliação de cada oficina serão discutidas oportunamente no próximo capítulo (*Seção 5.1*), no qual procederemos à análise dos dados obtidos.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

*A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede.*  
Carlos Drummond de Andrade

Concluídas todas as etapas da pesquisa, procedemos à análise dos dados, os quais foram obtidos mediante a aplicação das avaliações de leitura – intituladas pré-teste e pós-teste – além da aplicação de 8 oficinas de leitura, conforme os objetivos da pesquisa. Inicialmente analisamos as oficinas aplicadas e discutimos os resultados do pós-teste. Em seguida, a fim de chegar a conclusões sobre a eficácia da SD, realizamos a comparação dos resultados do pré e do pós-testes do grupo experimental. Na seção seguinte, comparamos os resultados do pós-teste dos grupos experimental e controle, com o objetivo de avaliar o desempenho dos dois grupos, os quais, no mesmo período, foram submetidos a situações distintas: o experimental, após participar das oficinas de leitura, e o controle, após participar das aulas regulares conforme plano de curso do 9º ano.

O capítulo se encerra com reflexões sobre os resultados obtidos através dos dados da pesquisa, os quais corroboram nossa hipótese de que a realização de um trabalho planejado de ensino de leitura pode representar o pontapé inicial (ou um dos) para uma mudança no perfil de nossos estudantes em direção a se tornarem leitores autônomos.

### 5.1. Analisando as oficinas

Buscou-se, neste trabalho, avaliar as dificuldades de leitura dos estudantes mediante os descritores do SPAECE, além de realizar uma SD didática tendo em vista sua evolução na compreensão de textos que envolviam determinados descritores. Defendemos que houve o desenvolvimento das habilidades leitoras com a execução da SD. Para corroborar as conclusões a que chegamos através de observação do comportamento dos estudantes em contato com o texto, foi realizado um pós-teste após a conclusão da SD de leitura. Nosso objetivo foi realizar a comparação dos testes de antes e depois da SD a fim de observar o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, julgamos conveniente empreender a análise das oficinas aplicadas.

### 5.1.1 Oficina 1: Inferir sentido de palavra ou expressão

A primeira oficina baseou-se no descritor de número 3 da matriz de referência do SPAECE – inferir o sentido de palavra ou expressão, tendo sido realizada no dia 5 de setembro de 2016, e contando com a participação de 14 dos 16 integrantes do grupo experimental. Esta oficina foi ministrada na biblioteca da escola, por este local contar com o material necessário para a realização das atividades planejadas. A biblioteca localiza-se em ambiente amplo, climatizado e conta com pessoal da equipe de multimeios, o qual foi de grande valia, fornecendo suporte à realização das atividades.

O objetivo principal da oficina foi mostrar aos estudantes a possibilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro de um texto sem necessariamente ter que recorrer a fontes externas, apenas estudando com atenção o contexto no qual a palavra ou expressão problemática estavam inseridas.

Foi utilizada como texto-base a letra da canção “Cálice”, originalmente escrita e interpretada por Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil. A música é forte aliada para melhorar a compreensão leitora dos estudantes, pois, com ela, eles aprendem a ler as entrelinhas, a fazer inferências, a presumir, enfim, têm a oportunidade de trilhar os caminhos que os levam à leitura autônoma.

Esta canção foi escolhida por apresentar palavras e expressões que poderiam gerar dúvidas no momento da leitura, além de não fazer parte das canções que geralmente são do universo cultural de estudantes dessa faixa etária. Tanto que, ao realizar a leitura inicial da letra, os estudantes que conheciam a canção foram solicitados a levantar a mão, porém nenhum se manifestou. Dessa forma, a aula foi importante para propiciar não somente o desenvolvimento de estratégias de leitura, mas também ampliar os conhecimentos de mundo dos estudantes.

Após a leitura inicial, os estudantes assistiram a um videoclipe contendo a versão original da canção, interpretada por Chico Buarque e Gilberto Gil. Logo que a canção terminou, surgiram os primeiros questionamentos e comentários. Iniciou-se então uma rica discussão sobre o período em que a música foi escrita, a ditadura militar.

Em seguida, procedemos à leitura da canção, verso por verso, a fim de compreendê-la, especialmente porque a canção foi construída a partir de linguagem figurada, de forma que os estudantes tinham que realizar interpretações para chegar aos sentidos pretendidos pelos autores. Entretanto, neste momento, os estudantes esbarraram em algumas

palavras desconhecidas. De forma que, para obter sucesso na significação dos versos, os estudantes tinham que acionar estratégias a fim de compreender as palavras problemáticas para sua interpretação.

Após orientações da professora, passaram a considerar as sentenças que vinham antes e depois da palavra com o objetivo de formular hipóteses sobre o que elas significavam. Após a formulação das hipóteses, chegou o momento de testá-las. Para isso, a canção foi novamente lida empregando os significados inferidos pelos estudantes, que às vezes se confirmavam, às vezes não.

Uma das expressões que gerou muita dúvida foi “pileque homérico”, já que todos os alunos desconheciam seu significado. Um estudante sugeriu que a expressão poderia se referir a uma grande festa. Então tentamos empregar esse significado no contexto da música e a turma concluiu que essa hipótese não fazia sentido, já que o autor descrevia momentos difíceis e sombrios. Mas, a professora interveio explicando o significado de “pileque”. A partir da leitura das frases que antecediam e sucediam aquela que estava sendo discutida, os estudantes concluíram tratar-se de uma “bebedeira gigantesca”, uma vez que o verso da canção diz “esse pileque homérico no mundo”. Um estudante explicou aos demais não se tratar de um pileque real, mas figurado. Então, outro aluno defendeu que o autor pretendia mostrar que o mundo estava como que embriagado, sem reação a tantos acontecimentos violentos ocorridos no período da ditadura militar.

Os estudantes assistiram ainda a um vídeo em que Gilberto Gil explica trechos da canção, corroborando as interpretações realizadas anteriormente. Como avaliação da oficina foi proposta uma atividade de retextualização da canção. Foram formadas equipes e cada uma elaborou um painel em que recontavam a música com suas próprias palavras, gravuras e desenhos. A avaliação da oficina também foi realizada por intermédio da observação da participação dos estudantes ao longo da oficina.

Durante a elaboração dos painéis, a maioria dos estudantes conseguiu compreender as palavras desconhecidas da canção, de forma a conseguir reescrevê-la utilizando suas próprias palavras. Entretanto, alguns estudantes pediram para utilizar o dicionário, pois não conseguiram realizar as inferências necessárias à compreensão de algumas palavras, como “labuta” e “emergir”. A elaboração do painel foi um método adequado para avaliar a aprendizagem da habilidade de fazer inferência de palavras e expressões, já que, quando os estudantes reescreveram a canção com suas próprias palavras,

foi possível verificar que tinham conseguido inferir os significados de palavras que desconheciam.

Assim, a oficina foi considerada bem sucedida, entretanto houve um fator que atrapalhou muito e certamente prejudicou o aprendizado de diversos estudantes: a indisciplina. Em vários momentos, a aula teve que ser interrompida porque os estudantes estavam conversando alto ou realizando atividades estranhas à aula. Também foi um grande desafio contar com a participação e atenção de todos, uma vez que facilmente os alunos se distraem e se envolvem em conversas paralelas, utilizam o celular ou, simplesmente, se perdem em seus pensamentos.

Esta atividade buscou aproximar os estudantes da palavra e do texto de forma agradável, já que a aula de leitura tradicional causa, muitas vezes, grande rejeição por parte dos estudantes. Utilizando a música, mesmo quando o estilo musical escolhido não lhes é familiar, é certo que vão se lembrar daquela aula e, espera-se que também do que aprenderam.

#### 5.1.2 Oficina 2: Reconhecer gênero discursivo

A segunda oficina foi realizada no dia 12 de setembro de 2016, durante duas aulas de Língua Portuguesa, somando uma hora e quarenta minutos. Esta oficina baseou-se no descritor de número 9 da matriz de referência do SPAECE: reconhecer gênero discursivo. Dos 16 integrantes do grupo experimental, 13 participaram da oficina sobre o reconhecimento de gêneros. A segunda oficina também foi realizada na biblioteca da escola devido à facilidade de acesso aos materiais necessários, especialmente para a confecção dos cartazes.

O resultado do pré-teste do grupo experimental revelou ser o reconhecimento de gêneros discursivos uma das principais fraquezas da turma. Dos 26 estudantes que participaram desta avaliação inicial, apenas 6 acertaram a questão baseada neste descritor. Assim, pretendeu-se através desta oficina apresentar gêneros diversos e suas características.

Para a realização desta aula a professora preparou uma apresentação de slides na qual mostrava uma definição de gêneros, domínios discursivos e diversos exemplos de diferentes gêneros. Os estudantes foram instruídos a procurar características comuns nos diversos textos, a fim de facilitar sua identificação.

Após a explanação sobre gêneros – durante a qual os estudantes puderam tirar dúvidas – foram convidados a participar de um teste. Foram apresentados slides contendo 24

textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. A imagem, acompanhada por uma numeração, ficava disponível na tela por um minuto.

Encerrado esse tempo, os estudantes tinham que anotar o número apresentado e o gênero a que pertencia o texto lido. Após esse momento, os textos foram passados novamente e dadas as repostas corretas. Ao longo da correção, foram novamente mostradas características dos gêneros. Mediante as diversas opiniões fornecidas e do debate, foi realizada uma construção coletiva do conhecimento.

Como avaliação da oficina, os estudantes formaram equipes, a fim de procurar em jornais e revistas textos pertencentes a gêneros diversos. Cada equipe deveria recortar e colar num cartaz os textos escolhidos, identificando a qual gênero e domínio discursivo pertenciam. Os cartazes contaram com notícias, editoriais, entrevistas, fotografias, horóscopo, artigos de opinião, entre outros (*Anexo C*). Após a produção, os cartazes foram fixados nas paredes da sala para consultas posteriores.

Ressaltamos que alguns estudantes demoraram a concluir a atividade porque não estavam atentos à explicação. Alguns, inclusive, não conseguiram identificar quase nenhum gênero nas revistas apresentadas, como se não tivessem escutado uma só palavra do que foi dito.

No caso do reconhecimento de gêneros discursivos ficou claro que não há uma receita a ser seguida para ensinar os estudantes. Como há uma quantidade infinita de gêneros discursivos, que, inclusive, vão se modificando ao longo da história, seria inviável pretender ensinar cada um deles. Contudo, é possível instrumentalizar os estudantes no sentido de reconhecerem características de determinado domínio discursivo, facilitando assim o reconhecimento dos gêneros.

### 5.1.3 Oficina 3: Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

A terceira oficina que compõe esta sequência didática tratou sobre o reconhecimento dos elementos da narrativa e do conflito gerador, conforme o descritor de número 11 do SPAECE, e foi realizada no dia 13 de setembro de 2016. Esta oficina contou com a participação de 14 dos 16 participantes do grupo experimental.

Para a realização desta oficina, foi utilizado um trabalho dirigido (*Apêndice A*), o qual foi distribuído entre todos os alunos. A primeira parte continha um resumo sobre os elementos da narrativa, tipos de personagens, foco narrativo e estrutura da narrativa. É

importante ressaltar que a maioria dos estudantes leu as informações e escutou a explicação como se jamais tivessem ouvido falar desse assunto. Detivemo-nos especialmente no tópico do conflito gerador, sendo esta a principal dúvida apresentada pelos estudantes. Neste primeiro momento, toda a atividade realizada foi oralmente.

O primeiro texto lido, o qual foi utilizado como modelo, foi *Tragédia Brasileira*, de Manuel Bandeira. Ao término da leitura, os estudantes construíram interpretações da história, contando os acontecimentos com suas próprias palavras. Em seguida, foram apontados no texto os elementos da narrativa.

Após apresentar o modelo de como os estudantes deveriam proceder ao analisar um texto narrativo, iniciou-se a avaliação da oficina, a fim de descobrir o que os estudantes haviam compreendido do que foi apresentado e explicado. Para isso, os alunos leram, de forma individual e silenciosa, os textos *A beleza total* e *A incapacidade de ser verdadeiro*, ambos de Carlos Drummond de Andrade; *Piada de sogra*, disponível na Internet<sup>17</sup> e uma história em quadrinhos do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo<sup>18</sup>. Para cada texto lido, havia uma ou mais atividades de identificação dos elementos da narrativa, especialmente no que dizia respeito à localização do conflito gerador da narrativa.

Verificou-se, no momento da avaliação, certa insegurança da parte de alguns estudantes, especialmente quando tinham que identificar o conflito gerador. Entretanto foi importante explicar que eles deveriam tentar responder às questões sozinho, com o intuito de avaliar o que realmente tinham aprendido. Durante a correção das atividades, observou-se que houve poucos erros, e que geralmente ocorreram nos itens em que tinham que identificar o que havia causado o conflito que dera início à narrativa. Contudo a última questão, em que o *Menino Maluquinho* e seus amigos estavam discutindo sobre o que iam brincar, foi compreendida por todos os alunos, de forma que não houve nenhum erro. Após a resolução das questões, foi realizada uma recapitulação dos conceitos estudados e a correção das atividades.

Ao longo desta oficina foi possível constatar a grande dificuldade que os estudantes do grupo experimental apresentam em identificar o conflito gerador das histórias lidas. Constatou-se também grande dificuldade em conduzir a oficina devido ao barulho em sala de aula, resultado da falta de concentração dos estudantes, conversas paralelas e uso de celular.

---

<sup>17</sup> Disponível em Fonte: [www.m.piadasnet.com/piada1447sogras.htm](http://www.m.piadasnet.com/piada1447sogras.htm). Acesso em 10 set 2106.

<sup>18</sup> Publicada em 04 out 2008, na seção *Globinho*, do jornal *O Globo*.

#### 5.1.4 Oficina 4: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema

No dia 14 de setembro foi realizada a quarta oficina, que teve por base o descritor de número 13 do SPAECE: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema. Participaram da quarta oficina 11 dos 16 integrantes do grupo experimental. Ao planejar a realização desta oficina, surgiu a preocupação sobre como poderíamos motivar os estudantes a ler diversos textos na mesma aula, uma vez que é bastante comum ouvir reclamações dos estudantes durante as aulas de leitura porque não gostam de ler, porque os textos não são interessantes, porque não conseguem compreender o que leem.

A fim de provocar interesse nos estudantes, a oficina foi realizada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu no ginásio poliesportivo da escola, mediante um circuito. Os estudantes formaram duplas e escolhiam um envelope que continha um texto. A dupla deveria ler o texto, percorrer o circuito para chegar ao outro lado do ginásio e localizar outro texto que tratava do mesmo tema, porém de forma diferente. No final do texto que haviam recebido, encontrava-se uma dica sobre a forma que o par de textos deveria ser relacionado (*Anexo D*).

Ao longo do circuito, os estudantes deveriam estar sempre de mãos dadas, porém um dos integrantes da dupla deveria bater uma bola de basquete no chão sem deixá-la cair. No caminho até o outro lado do ginásio, deveriam também acertar a bola na cesta, a fim de melhorar seu tempo, já que a cesta realizada valia 10 segundos a menos no tempo total da dupla. No final da participação de todas as duplas, venceu a que realizou as atividades (circuito e correlação dos textos) em menor tempo. Caso os estudantes trouxessem o par de textos que não pertenciam ao mesmo tema, teriam que refazer todo o circuito.

Os estudantes ficaram muito empolgados em participar da atividade e leram os textos sem reclamações e com muito interesse. Apenas uma dupla não conseguiu identificar o texto que apresentava o mesmo tema que o primeiro que lhe foi entregue, por isso tiveram que refazer o circuito. Após todos os textos terem sido entregues, foram divulgados os tempos das duplas e realizada a premiação da dupla vencedora. Apenas uma estudante não participou da atividade porque disse não ter condições físicas de correr pelo ginásio. Por isso, foi escolhida como ajudante e auxiliou na organização do circuito e foi responsável por marcar os tempos e anotá-los.

Foi feita uma pausa de dez minutos para que os estudantes pudessem descansar e se hidratar. Após esse tempo, a turma retornou para a sala de aula a fim de realizar o segundo momento da oficina.

Como avaliação da oficina, os estudantes foram solicitados a realizar uma atividade individual, em que deveriam identificar – usando marca texto ou lápis de cor – em cada texto o trecho(s) que o relacionava a outro texto, formando, assim, um par, além de anotar o tema de cada par de textos. Esta atividade de avaliação foi proposta porque, no primeiro momento, cada dupla leu apenas dois pares de texto e pretendíamos que, ao final da oficina, cada estudante tivesse lido todos os textos da atividade, a fim de reconhecer os pares que tratavam do mesmo tema, mas de forma diferente.

Os resultados desta oficina foram extremamente positivos, já que os estudantes obtiveram sucesso em identificar os pares de textos que tratavam do mesmo tema, além de escrever corretamente qual o tema dos textos.

#### 5.1.5 Oficina 5: Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc

A quinta oficina que compõem esta sequência didática foi realizada no dia 19 de setembro de 2016 e contou com a participação de todos os integrantes do grupo experimental. Baseou-se no descritor de número 17 da matriz de referência do SPAECE: reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc. Esta oficina foi um grande desafio para a professora, pois tratava de relações construídas no texto por meio de conjunções, advérbios etc., e, em sondagem anterior da turma acerca do assunto, os estudantes afirmaram não lembrar nada sobre conjunções e advérbios. Entretanto, não julgamos conveniente explicar na aula as dez classes gramaticais, uma vez que a descrição gramatical não participa do escopo desta pesquisa, e demandaria, pelo menos, duas semanas de aulas.

Assim, ao invés de apresentar classes gramaticais, o intuito da oficina foi mostrar aos estudantes o sentido que as conjunções, advérbios etc. acrescentavam ao texto. Para isso, utilizamos o texto *Uma lembrança para guardar com carinho*, de Sempé-Gosciny. Os estudantes receberam uma atividade impressa que constava de duas partes (*Apêndice B*): uma atividade de compreensão compartilhada e uma atividade de avaliação da oficina.

Iniciando a primeira parte, foi feita uma leitura do texto e os estudantes conversaram sobre a história contada. A seguir, foi apresentado um quadro que continha advérbios e conjunções e exemplos de sua utilização, explicando o sentido que acrescentavam ao texto. Em seguida, os estudantes analisaram minuciosamente o texto em busca de palavras que alteravam o sentido das relações dentro do texto. Ao localizá-las deveriam copiar no caderno explicar a ideia que cada uma acrescenta ao texto. Neste momento, começaram a surgir dúvidas e hipóteses sobre as relações estabelecidas no texto. Então, a professora interveio de modo a integrar a participação e ideias dos estudantes com algumas explicações. Dessa forma, a compreensão e construção dos sentidos foram compartilhadas, sendo discutidos e negociados os sentidos das palavras destacadas.

Essa dificuldade – em alguns casos, impossibilidade – dos estudantes em reconhecer as relações de sentido dentro dos textos já havia sido desvelada anteriormente quando da observação dos resultados do pré-teste. Dos 26 estudantes que participaram do pré-teste, apenas 5 acertaram a questão relacionada a esse descritor. De forma que, mesmo após a apresentação de exemplo de modelos de procedimentos, os estudantes ainda não conseguiram realizar a atividade inicial sozinhos.

Como forma de avaliação desta oficina, foi entregue aos estudantes uma atividade com quatro questões objetivas contendo textos curtos: *Pepita, a piaba*, de Solange Contijo; *Poluição do solo*, notícia publicada no Almanaque Recreio; *Quem são os vilões*, notícia publicada na revista Superinteressante; e *O que é ser gente direita*, de Ana Raquel Nóbrega. Em cada questão, estudante deveria marcar a opção que explicava corretamente a relação lógico-discursiva marcada pela palavra ou expressão sublinhada, além de justificar a escolha do item. Todos os momentos da oficina foram marcados por discussões e explicação. A professora deu exemplos, mostrando aos estudantes de que forma poderiam reconhecer os efeitos de sentido marcados por conjunções e advérbios, especialmente se tivessem uma boa compreensão global do texto.

Ao realizar a correção da atividade de avaliação, foi possível constatar que, a despeito de não conhecerem as classes gramaticais conjunção e advérbio, alguns estudantes foram capazes de acertar as questões 1, 2 e 3, que eram de múltipla escolha. Entretanto, apenas os estudantes E14, E27 e E41 acertaram a quarta questão, em que deveriam selecionar trechos do texto que apresentassem ideia de causa, condição, adição e oposição. Já os estudantes E9, E11 e E22 acertaram apenas a primeira questão da atividade.

### 5.1.6 Oficina 6: Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas

A sexta oficina baseou-se no descritor de número 18 da matriz de referência do SPAECE: reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas, a qual foi realizada no dia 20 de setembro de 2016. Dos 16 participantes do grupo experimental, 14 participaram desta oficina.

Julgamos importante ressaltar as diferenças entre os descritores 17 (que deu origem à oficina anterior) e 18. Ambos tratam do reconhecimento de elementos presentes no texto que são responsáveis por estabelecer relações entre suas partes, porém, no descritor 17 esses elementos são conectivos, como advérbios e conjunções, enquanto que, no descritor 18, fala-se que estas relações ocorrem sem a presença de marcas coesivas. Em nosso entendimento, trata-se das repetições e substituições, além de palavras que recuperam porções de texto já mencionadas, as quais contribuem para a continuidade e progressão do texto.

Inicialmente foram apresentados diversos exemplos de palavras que não eram elementos coesivos, mas que relacionavam partes do texto. Após a explicação e exemplificação, foi proposto um jogo aos estudantes. Chamava-se “batata quente” e é bem conhecido entre os alunos. No jogo tradicional, é passado um objeto ao som de uma música. Quando a música para, a pessoa que estiver segurando o objeto tem que pagar uma prenda.

Tendo em vista o propósito da oficina, o jogo teve uma modificação: quem ficasse com o objeto deveria responder a uma questão em que deveria explicar que tipo de relação determinada palavra estabelecia dentro do texto. Esta oficina foi realizada na sala de aula. Para o primeiro momento, os estudantes fizeram um círculo com as cadeiras a fim de facilitar a passagem do objeto. Quando o estudante errava a resposta, não era revelada a resposta correta e a perguntava voltava ao jogo. Durante a brincadeira, havia 21 perguntas (*Apêndice C*), cada uma referindo-se a um texto. Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de responder e alguns responderam duas vezes.

No segundo momento da oficina, como forma de avaliar o aprendizado, os estudantes receberam todas as questões utilizadas no jogo e deveriam respondê-las. A avaliação do aprendizado da habilidade trabalhada nesta oficina resultou em um bom percentual de acertos: 67%. Consideramos este um bom resultado, uma vez que a média para aprovação nas escolas da rede estadual, que é de 60% de acertos.

### 5.1.7 Oficina 7: Reconhecer efeitos de humor e ironia

No dia 5 de outubro de 2016 foi realizada a sétima oficina, baseada no descritor de número 22 da matriz de referência do SPAECE: reconhecer efeitos de humor e ironia, a qual teve a participação de todos os integrantes do grupo experimental. Esta oficina foi realizada na sala de aula, sendo utilizado o projetor multimídia a fim de exibir uma apresentação de slides.

Inicialmente os estudantes assistiram à apresentação “Diferenças entre humor e ironia”, a fim de que pudessem compreender de que forma esses elementos operam na construção de sentidos no texto. Durante a apresentação, os estudantes tiveram a oportunidade de desfazer ideias preconcebidas de que humor e ironia passavam necessariamente por situação engraçadas, que provocavam risos.

Ao apresentar o primeiro exemplo de texto, uma tirinha de Garfield, um estudante comentou que “não tinha visto graça nenhuma” na tirinha. Entretanto, após a explicação sobre quebra de expectativa do leitor – ligada diretamente ao humor – e situações em que se diz algo, querendo dizer exatamente ao contrário (ironia), os estudantes conseguiram compreender os conceitos estudados.

Além da definição, foram lidos textos e houve um debate sobre cada texto, de modo que os estudantes puderam compreender a forma como o humor e a ironia são utilizados nos textos, além de localizar seus indícios.

A oficina foi avaliada através de uma atividade de compreensão de textos em que o humor e a ironia estavam presentes. Esta atividade foi projetada na parede da sala, utilizando um de projetor multimídia e os estudantes tinham 3 minutos para ler cada texto e responder a respectiva questão. Encerrado o tempo, era passado o próximo slide contendo a próxima questão. Ao todo foram apresentadas seis questões. Para que a atividade pudesse constar neste trabalho, convertimos o arquivo de Powerpoint para Word (*Apêndice D*).

Quando se encerrou o tempo para a resolução da última questão, iniciou-se a correção. Durante a correção foi passado para os alunos o gabarito de cada item e explicado o percurso a ser realizado a fim de chegar à resposta correta. Após a correção, cada aluno disse quantas questões havia acertado. Dessa forma, o resultado da avaliação da oficina foi satisfatório, já que apenas poucos estudantes afirmaram ter errado mais da metade das questões.

### 5.1.8 Oficina 8: Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos

A oitava e última oficina que compôs a sequência didática apresentada neste trabalho foi realizada no dia 11 de outubro de 2016 e foi baseada no descritor de número 21 da matriz de referência do SPAECE: reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos. Participaram da última oficina todos os integrantes do grupo experimental.

Durante o planejamento desta oficina, uma das ideias que surgiram foi a de realizar uma revisão de sintaxe e morfologia antes de iniciar a oficina propriamente dita, uma vez que este descritor trata de recursos morfossintáticos utilizados para promover diferentes efeitos de sentido no texto. Contudo, seriam necessárias muitas aulas para contemplar todo este conteúdo, que é dividido ao longo de várias séries do ensino fundamental. Então, optamos por mostrar aos estudantes mediante a leitura de vários textos a forma como esses recursos modificam o sentido do texto.

Neste primeiro momento, foram utilizados textos de gêneros diversos em que havia palavras destacadas (*Apêndice E*), as quais acrescentavam sentidos diferentes aos textos. A professora ia explicando esses sentidos à medida que o texto ia sendo lido. Para realizar a leitura em voz alta, foi solicitada a participação de voluntários. Porém, apenas uma estudante se prontificou a ler. Muitos estudantes da turma têm dificuldades em oralizar texto, o que pode explicar a vergonha que alegam ter de ler em público.

No segundo momento, em que foi realizada a avaliação da oficina, a professora solicitou que os estudantes tentassem fazer o mesmo, sem ajuda. Os alunos receberam uma atividade fotocopiada em que deveriam ler alguns textos curtos, nos quais havia palavras destacadas. Após cada texto, havia questões que indagavam que efeito de sentido as palavras marcadas acrescentavam ao texto. As questões eram todas de múltipla escolha, de forma que os estudantes deveriam marcar a opção que lhes parecesse correta.

A intenção era que neste momento, os estudantes tentassem fazer sozinhos, uma vez que já tinham observado os modelos e a forma de responder às questões. Contudo, muitos estudantes pediram orientações, alguns deles para mais de uma questão. Quando os alunos concluíram as questões propostas, a professora realizou a correção, explicando cada questão. A indisciplina e a falta de interesse na atividade foram os principais desafios enfrentados ao longo da aplicação desta oficina. À medida que os estudantes não conhecem um conteúdo que

deveriam ter aprendido ao longo das séries anteriores, mais cresce sua desmotivação. É a constatação de que a defasagem de conteúdos e a distorção idade-série influem de forma negativa em seu aprendizado.

Apresentemos, na próxima seção, o resultado do pós-teste dos grupos experimental e controle. Realizamos também a comparação de seu resultado com o resultado do pré-teste, à medida que relacionamos o pós-teste à avaliação das oficinas.

## 5.2. Interpretando os dados do Pós-teste

Após a realização das oito oficinas planejadas, foi realizado no dia 5 de outubro de 2016 o pós-teste (*ver ANEXO B*), nos grupos controle e experimental. Esta avaliação contou com a mesma quantidade de questões e duração do pré-teste. Assim como o teste inicial, o pós-teste também foi elaborado a partir de questões baseadas nos 23 descritores de habilidades que compõem a Matriz de Referência do SPAECE, as quais foram selecionadas nos sites de avaliações em larga escala: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>19</sup>, Sistema de Avaliação da Educação de Palmas (SAEP)<sup>20</sup> e Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep)<sup>21</sup>, além de Simulados baseados em descritores de habilidades fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>22</sup>. Procuramos equiparar os dois testes, de forma que contivessem questões com níveis semelhantes, a fim de validar seu efeito de comparação. Além disso, o pós-teste foi aplicado tanto no grupo experimental como no grupo controle

Seguindo os critérios já informados (*subseção 4.3*), só constam na *Tabela 7* os dados do pós-teste dos 16 participantes do grupo **experimental**. Ressaltamos que para cada questão errada foi atribuído o número ‘0’ e para cada questão correta o número ‘1’.

---

<sup>19</sup> Disponível em

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P08\\_SITE%20INEP\\_OK.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf). Acesso em 12 jul 2016.

<sup>20</sup> Disponível em

[http://semed.palmas.to.gov.br/saep/public/saep/arquivosdownload/primeira\\_avaliacao\\_online\\_saep\\_2013\\_9ano.pdf](http://semed.palmas.to.gov.br/saep/public/saep/arquivosdownload/primeira_avaliacao_online_saep_2013_9ano.pdf). Acesso em 17 jul 2016.

<sup>21</sup> Disponível em

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep\\_port\\_3em/internas/d11.html](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_3em/internas/d11.html). Acesso em 17 jul 2016.

<sup>22</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 jul 2016.

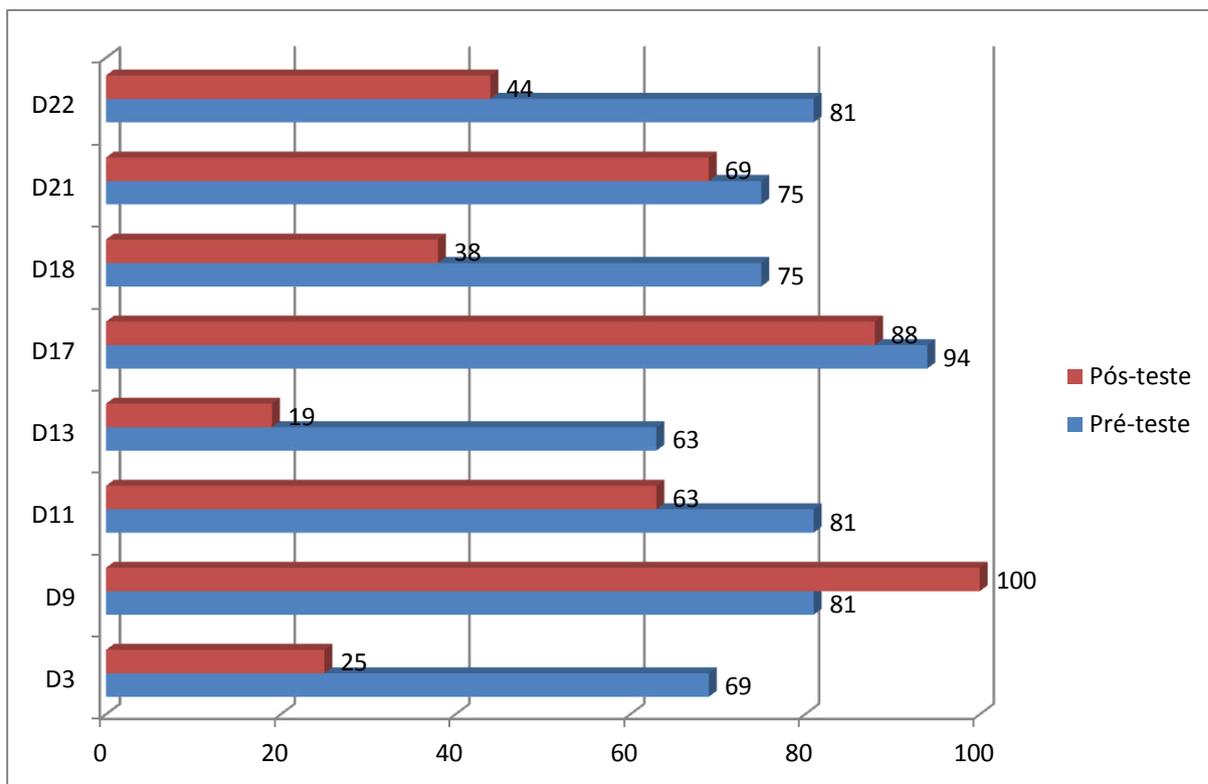
Tabela 7 – Erros por estudantes considerando cada descritor no Pós-teste (apenas participantes do grupo experimental)

Estudante	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
E5	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1
E9	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
E10	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1
E11	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1
E14	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1
E17	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
E18	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
E19	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
E22	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1
E23	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
E26	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
E27	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1
E37	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1
E38	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
E40	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
E41	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1
<b>Total de questões erradas por descritor</b>	4	12	4	3	7	16	7	9	16	9	10	7	3	7	8	8	14	6	1	4	11	7	2
<b>Percentual de erros por descritor</b>	25	<b>75</b>	25	19	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>63</b>	<b>44</b>	19	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>88</b>	38	6	25	<b>69</b>	<b>44</b>	13

Fonte: Elaborada pela autora

Julgamos pertinente relacionar os dados do pós-teste com os resultados obtidos em cada oficina, uma vez que ambos estão diretamente ligados. Para tornar o resultado do pós-teste mais significativo, apresentamos uma comparação do desempenho dos estudantes do grupo experimental entre o pré-teste e o pós-teste (*Gráfico 7*). Assim, interessa comparar ambos os resultados, a fim de identificar como o grupo experimental se comportou no que tange ao aprendizado dos descritores trabalhados nas oficinas. Assim, no gráfico abaixo constam apenas os 8 descritores em que se basearam as oficinas que compuseram a SD proposta nesta pesquisa. Ressaltamos ainda que, ao longo deste trabalho, foram analisados os percentuais de erros nas questões propostas nos testes, de forma que, quanto menor o percentual apresentado, maior o nível de compreensão dos estudantes.

Gráfico 7 – Comparação entre os percentuais de erro do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental



Fonte: Elaborado pela autora

Após a primeira oficina da SD, cujo objetivo era desenvolver a habilidade “inferir sentido de palavra ou expressão” (**descritor 3**), foi possível constatar uma evolução na compreensão sobre o que são inferências de palavras e como realizá-las. Analisando o *Gráfico 8*, observamos que, no pré-teste, houve 69% de erros sobre este descritor, ao passo que, no pós-teste, este percentual caiu para 25%, perfazendo uma diferença de **44** pontos percentuais entre os dois testes. Tal resultado corrobora a importância de ensinar em sala de aula os processos relacionados à inferência. O estudante deve ser constantemente lembrado de que, ao ler um texto, não pode ater-se exclusivamente ao que está em sua superfície, mas deve procurar pistas de intenções outras manifestas pelo autor.

Já o percentual de erros sobre o **descritor 11** (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador) também diminuiu, indo de 81% para 63%, o que totalizou uma diferença de **18** pontos percentuais de um teste para o outro.

No que diz respeito à oficina mediante a qual foi estudado esse descritor, observamos que os estudantes compreenderam os elementos da narrativa, entretanto tiveram dificuldades em identificar seu conflito gerador. Esta observação ficou clara na atividade de

avaliação da oficina, em que a maioria dos estudantes errou os itens em que deveriam identificar o que gerou o conflito que motivou a narrativa lida.

Ao analisar o desempenho dos estudantes no que diz respeito a este descritor, observamos que o tipo textual narração não está presente no plano de curso do 9º ano. Os alunos estudam os gêneros narrativos nas séries anteriores, de forma que, quando chegam ao 9º ano, estudam apenas o tipo dissertativo, especialmente o gênero artigo de opinião. Supõe-se que tal divisão aconteça porque, ao chegar ao 9º ano, o estudante já tem domínio sobre o tipo narrativo. Entretanto, os resultados do teste mostraram que esta não é a realidade das turmas pesquisadas. Assim, a despeito do plano de curso de cada série, é importante verificar os conhecimentos prévios dos estudantes para evitar situações em que o professor julga que os estudantes já sabem determinado conteúdo, mas a prática se mostra bem diferente.

Sobre o **descritor 13** (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema), a redução no percentual de erros dos dois testes foi significativa: de 63% para 19%, somando **44** pontos percentuais de diferença. Esta evolução de desempenho significativa corrobora a avaliação de aprendizagem realizada ao final da oficina, em que todos os estudantes obtiveram sucesso em formar pares de textos que tratavam do mesmo tema.

Até os estudantes da dupla que não obtiveram sucesso durante a atividade proposta, no momento da avaliação, conseguiram superar esta dificuldade. Concluimos, assim, que a motivação é fundamental nas aulas de leitura. Mesmo em uma turma apática, é possível realizar atividades que interessem aos estudantes, de forma a propiciar ensino e aprendizagem efetivos

No caso do **descritor 17** (reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.), a redução no percentual de erros foi um pouco mais discreta, indo de 94% para 88%, totalizando apenas **6** pontos percentuais de diferença entre os dois testes realizados. Observamos que houve melhora no desenvolvimento desta habilidade, entretanto, ela foi pouco significativa.

Na avaliação da oficina já havíamos observado que esta não foi suficiente para promover uma correta apropriação desta habilidade por parte dos estudantes. O resultado da avaliação da oficina deixou muito a desejar, de forma que apenas três estudantes do grupo obtiveram desempenho satisfatório e acertaram a maior parte das questões. Esta habilidade envolve a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento linguístico-semântico de algumas

classes gramaticais, entretanto os estudantes declararam desde o início da atividade que não detém este conhecimento.

O ensino do conteúdo de base das classes gramaticais, especialmente conjunções e advérbios, é realizada, geralmente no segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental (do 3º ao 6º anos), de forma que, ao chegar ao 9º ano, o estudante deve carregar consigo esse conteúdo. Quando isso não acontece – como no caso do grupo pesquisado – há consequências negativas para o ensino de outros conteúdos, os quais dependem desta para base para ser adequadamente assimilados. Assim, atribuímos o insucesso no aprendizado desta habilidade à defasagem de conteúdos apresentada pela turma.

Já no que diz respeito ao **descriptor 18** (reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas), a evolução do rendimento dos estudantes foi mais acentuada, uma vez que o percentual de erros neste descriptor diminuiu de 75% para 38%, representando uma queda de **37** pontos percentuais, ou seja, o percentual de erros caiu quase para metade. A avaliação da oficina sobre este descriptor também apontou bom desempenho por parte dos estudantes, já que o percentual de acerto das questões da avaliação foi de 67%, o qual se aproxima do percentual de acertos do pós-teste, que foi de 62%. Este resultado mostra que os estudantes conseguiram assimilar de forma satisfatória o conteúdo, o qual foi apresentado principalmente por intermédio de modelos e exemplos de como proceder no sentido de entender as relações de sentido existentes entre as partes do texto.

Acerca do **descriptor 21** (reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos), o percentual de erros caiu pouco: de 75% para 69% (**6** pontos percentuais). Acerca desta habilidade, constatamos apenas uma pequena melhora. Assim, mais uma vez, defendemos a hipótese de que, a realização da oficina não foi suficiente para sanar a defasagem de aprendizado dos estudantes do grupo experimental. Especialmente por esta habilidade tratar de recursos estilísticos e morfossintáticos, os quais provavelmente não foram assimilados na forma de conteúdos das série anteriores.

No caso do **descriptor 22** (reconhecer efeitos de humor e ironia), o percentual de erros caiu quase para metade, indo de 81% para 44%, num total de **37** pontos percentuais. Ressaltamos a importância do estudo dos conceitos de ironia e humor, no sentido de elucidar dúvidas e pré-conceitos que os estudantes traziam consigo, como a ideia de que para um texto ter traços de humor e ironia, ele tinha necessariamente que ser engraçado. Na avaliação da oficina, constatamos um bom desempenho dos estudantes ao responder às questões propostas, o que reitera o bom resultado por eles obtido no pós-teste.

A análise do resultado dos teste no **descriptor 9** (reconhecer gênero discursivo) está sendo realizada em último lugar proposadamente, por se tratar de uma limitação deste estudo. Na contramão das demais habilidades, o reconhecimento de gêneros, apresentou um aumento no percentual de erros após a realização da oficina, de forma a saltar de 81%, no pré-teste, para 100%, no pós-teste. Este aumento mostra que os estudantes não obtiveram evolução no reconhecimento de gêneros discursivos diversos.

O aumento deste percentual pode ser explicado devido à mudança do gênero apresentado nos testes. No pré-teste, foi utilizado o gênero literário fábula e, no pós-teste, o gênero jornalístico notícia. Dessa forma, observa-se que os estudantes apresentaram grande dificuldade em reconhecer uma fábula (81% erraram) e apresentaram ainda mais dificuldade em reconhecer uma notícia, uma vez toda a amostra errou a questão em que deveriam identificar o gênero do texto lido, o que revela necessidade de novas intervenções relacionadas ao ensino do reconhecimento de gêneros textuais.

Tal involução pode ser explicada porque os estudante não conseguiram compreender o que são gêneros, ou porque confundiram tipos, gêneros e suportes, ou ainda porque não se apropriaram das características dos gêneros apresentados nos teste. Estas são apenas algumas hipóteses.

Ressaltamos que, ao longo desta seção, apresentamos hipóteses para o sucesso ou insucesso dos estudantes no aprendizado de habilidades de leitura. Contudo, para que houvesse a confirmação ou não de tais hipóteses, seria necessária a realização de um novo estudo, cujo objetivo fosse testar as hipóteses levantadas para explicar o sucesso ou insucesso dos estudantes no desenvolvimento de habilidades de leitura, o que não é o objetivo do presente trabalho.

Concluimos esta seção ressaltando que, apesar da ausência de progresso no reconhecimento dos gêneros, os estudantes do grupo experimental melhoraram seu desempenho em 7 dos 8 descritores estudados nas oficinas, o que equivale a um percentual de 87%, revelando, assim, um bom aproveitamento das oficinas desenvolvidas.

### **5.3. Analisando o desempenho do grupo controle**

A seguir, apresentamos na *Tabela 8* os resultados do pós-teste dos 17 participantes do grupo controle.

Tabela 8 – Erros por estudantes considerando cada descritor no Pós-teste (apenas participantes do grupo controle)

Estudante	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
E5	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0
E9	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
E10	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
E11	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
E12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1
E13	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
E14	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1
E18	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E20	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1
E24	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
E25	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
E26	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
E29	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
E31	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
E35	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1
E38	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
E39	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
<b>Total de questões erradas por descritor</b>	1	7	4	5	12	14	7	14	11	6	11	8	3	6	8	7	15	10	1	6	8	8	5
<b>Percentual de erros por descritor</b>	6	<b>41</b>	25	29	<b>71</b>	<b>82</b>	<b>41</b>	<b>82</b>	<b>65</b>	37	<b>65</b>	<b>47</b>	19	35	<b>47</b>	<b>41</b>	<b>88</b>	<b>59</b>	6	35	<b>47</b>	<b>47</b>	29

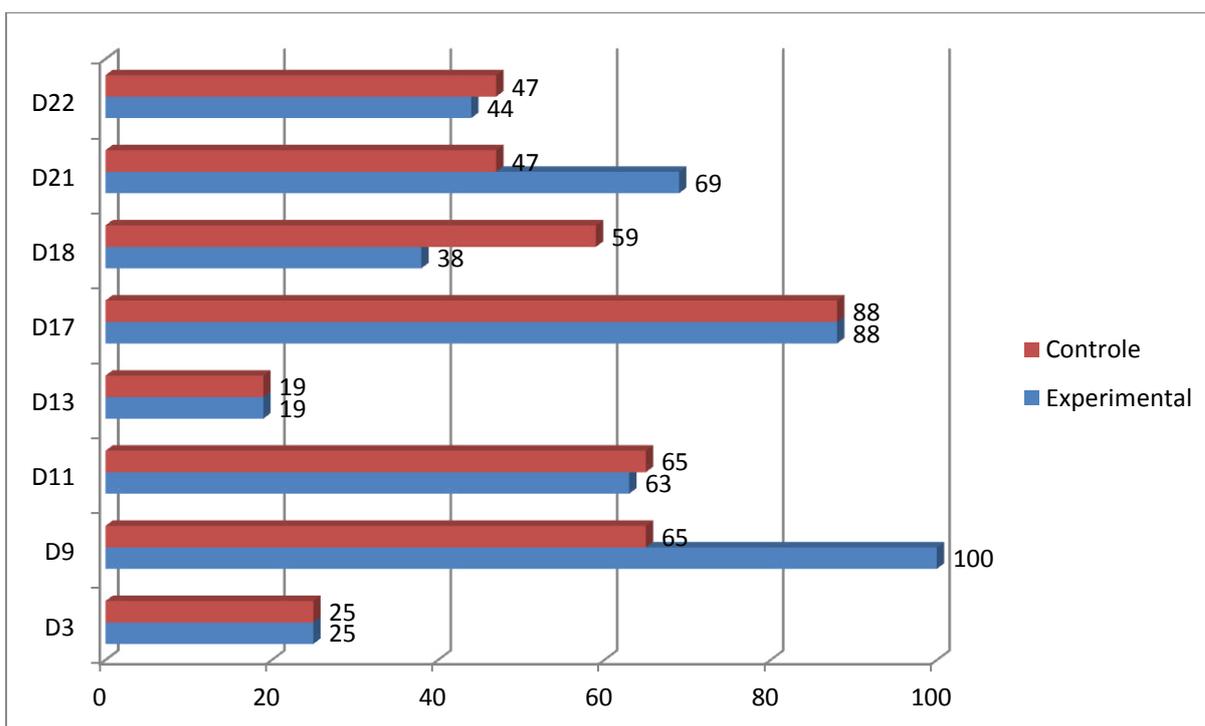
Fonte: Elaborada pela autora

Levando em conta o percentual de erros em cada um dos 23 descritores do pós-teste, é possível observar que o grupo controle teve o desempenho discretamente melhor que o grupo experimental, uma vez que os estudantes do grupo controle tiveram rendimento adequado em 9 descritores enquanto que os estudantes do grupo experimental em 8 descritores. Contudo, ao analisarmos em quais descritores cada grupo se saiu melhor, constatamos que o grupo experimental teve melhor rendimento nos descritores trabalhados nas oficinas.

Assim, embora o desempenho do grupo experimental não tenha superado o do grupo controle no pós-teste de forma geral, seu desempenho nos descritores correspondentes às oficinas realizadas melhorou, sendo superior ao do grupo controle. Atribuimos essa melhora ao envolvimento dos estudantes nas oficinas, aos conteúdos apresentados, aos exemplos fornecidos pela professora, às atividades realizadas e à interação da turma com a professora e entre si.

Realizamos também a comparação entre os resultados do pós-teste dos grupos experimental e controle, conforme *Gráfico 8*. No grupo experimental havia um integrante a menos que o grupo controle, entretanto, isso não se constituiu problema, uma vez que os resultados obtidos em números de questões erradas foram transformados em percentuais de erro.

Gráfico 8 – Comparação entre os percentuais de erro dos grupos controle e experimental no pós-teste



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, no *gráfico 8*, que os percentuais de erros dos grupos experimental e controle se igualaram no **descritor 3** (inferir o sentido de palavra ou expressão), de forma que ambas as turmas obtiveram o percentual de 25% de erros neste descritor. Já no **descritor 9** (reconhecer gênero discursivo) o percentual de erro do grupo experimental superou em 35 pontos percentuais o grupo controle, o que revela a insuficiência da oficina realizada sobre este descritor, conforme já mencionado na seção anterior.

No **descritor 11** (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador) o percentual de erro do grupo experimental foi 2 pontos percentuais menor que o grupo controle, enquanto que no **descritor 13** (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema), os percentuais de erro dos

dois grupos foram iguais: **19%**. No que diz respeito ao **descriptor 18** (reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas), o grupo experimental apresentou melhor desempenho na comparação com o grupo controle, uma vez que obteve **21** pontos a menos em seu percentual de erro.

No **descriptor 21** (reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos) o grupo experimental teve aproveitamento inferior ao controle, totalizando **22** pontos percentuais a mais na quantidade de erros sobre este descritor. Em relação ao **descriptor 22** (reconhecer efeitos de humor e ironia), o grupo experimental foi mais bem sucedido, de forma que apresentou **3%** a menos de erros que o grupo controle.

Assim, ao sistematizar a comparação dos resultados dos grupos experimental e controle, concluímos que os percentuais de erro se igualaram nos descritores 3, 13 e 17. Nos descritores 9 e 21, a despeito da realização das oficinas, o grupo controle teve melhor desempenho que o experimental. Já nos descritores 11, 18 e 22, o grupo experimental obteve melhores resultados que o controle. Procederemos, na seção seguinte, a uma reflexão sobre alguns achados do presente estudo.

#### **5.4. Refletindo sobre a pesquisa**

Durante a aplicação da primeira oficina, foi possível constatar a falta de confiança que os estudantes pesquisados têm em si mesmos, demonstrado mediante grande hesitação, insegurança e até mesmo vergonha de responder aos questionamentos e provocações realizados pela professora. Notou-se também grande dificuldade – explicada eventualmente por preguiça ou falta de costume – de raciocinar. Muitas vezes, antes mesmo de ler os enunciados das questões, os estudantes já estavam dizendo que não sabiam responder. Poucos estudantes tentavam fazer a atividade sozinhos, revelando uma profunda e arraigada falta de autonomia. Esta primeira oficina foi importante para balizar o trabalho a ser realizado nas oficinas seguintes.

Sabe-se que, ao ler qualquer texto, realizamos importante esforço cognitivo durante a leitura, no sentido de processar e atribuir significado ao que está escrito. Entretanto, ao observar o comportamento dos estudantes na SD, constatamos que a falta de interesse e a desmotivação atrapalham os estudantes até de tentarem realizar esse esforço, tendo como meta a compreensão.

Assim, buscamos, mediante atividades diversas, apresentar como os estudantes deveriam fazer, a fim de compreender o que estavam lendo. Baseamo-nos, assim, no trabalho sobre ensino de leitura de Collins e Smith (1980), em que os autores defendem a importância de o professor inicialmente servir de modelo para os estudantes, realizando uma leitura em voz alta, durante a qual vai explicando sobre como monitora sua compreensão e as hipóteses que vai elaborando. Esta é um importante comportamento por parte do professor, uma vez que permite ao estudante basear-se no comportamento de um leitor mais experiente, visando, na etapa seguinte, tentar realizar os mesmos processos.

Ao longo das oficinas que compuseram a SD, procuramos, enquanto professora regente da turma, desenvolver processos semelhantes. Antes de passar atividades ligadas a determinado descritor, realizamos o processo de modelagem, em que era feita a leitura em voz alta acompanhada de diversas falas sobre os processos que iam sendo realizados à medida que o texto era lido. Conforme Solé (1998): “A aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (SOLÉ, 1998, p.64).

No que diz respeito aos testes aplicados, os dados da pesquisa indicam uma melhora significativa do grupo experimental quando comparado a si mesmo, por intermédio de pré e pós-testes. Os estudantes do grupo experimental – a grande maioria com histórico de mais de uma reprovação – saíram de uma situação em que obtiveram desempenho totalmente inadequado no primeiro teste e alcançaram melhores resultados no segundo teste. Inclusive, nos descritores 3 (inferir o sentido de palavra ou expressão), 13 (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema) e 18 (reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas), o grupo experimental conseguiu alcançar o nível adequado, apresentando 40% de erros ou menos.

Outra conclusão relevante foi obtida mediante o cruzamento dos resultados dos testes do grupo experimental com a descrição das oficinas realizadas. Os três descritores em que os estudantes alcançaram desempenho satisfatório no pós-teste (D3, D13 e D18) estão relacionados às oficinas 1, 4 e 6, conforme *Quadro 12*. Daí concluímos que aulas inovadoras e dinâmicas, facilitam e aperfeiçoam o aprendizado.

Quadro 12 – Relação entre o desempenho no pós-teste e as atividades realizadas nas oficinas

Desempenho no pós-teste em ordem decrescente	Descritor	Percentual de acertos	Atividade realizada
1	D13	81%	Relacionar textos do mesmo tema no circuito esportivo
2	D3	75%	Inferir o significado de palavras através de música
3	D18	62%	Relacionar partes do texto no jogo "Batata Quente"
4	D22	56%	Reconhecer efeitos de sentido através de atividade escrita
5	D11	37%	Localizar conflito em narrativa mediante atividade escrita
6	D21	31%	Compreender efeitos de humor e ironia em atividade digital
7	D17	12%	Reconhecer relações lógico-discursivas em atividade escrita
8	D9	0	Identificar gêneros diversos por intermédio da leitura de revistas e jornais e elaboração de painéis

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, na segunda comparação realizada, em que se analisaram os pós-testes dos grupos controle e experimental, os resultados não confirmaram a hipótese de que, após a intervenção, o grupo experimental alcançaria melhores resultados que o controle, uma vez que o primeiro participou de oficinas a fim de desenvolver os descritores estudados, enquanto o outro seguiu o plano de curso regular. Tais resultados podem ser atribuídos à composição dos dois grupos, conforme *Quadro 13* a seguir.

Quadro 13 – Distribuição dos estudantes dos grupos controle e experimental por idade

Grupos	Estudantes com 14 anos (idade adequada)	Estudantes com 15 anos	Estudantes com 16 anos	Estudantes com 17 anos	Estudantes com 18 anos ou mais
Experimental	1	5	5	4	1
Controle	1	15	1	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

As idades consideradas são aquelas que os estudantes terão ao final do ano letivo. Conforme preconiza a LDB, para estarem na faixa etária adequada para o 9º ano, os estudantes devem terminar o ano letivo com, no máximo, 14 anos. Em ambos os grupos há apenas um estudante que se encontra dentro da faixa etária adequada. Entretanto é no grupo experimental em que as idades dos demais estudantes mais se distanciam da idade ideal de 14 anos. No grupo controle há um estudante com 16 anos, e os demais têm 15 anos de idade. Já no grupo experimental, há 5 estudantes com 15 anos, 5 estudantes com 16 anos, 4 estudantes com 17 anos e uma estudante com 20 anos. Tal atraso pode influenciar de forma negativa o aprendizado.

O presente trabalho atesta a falha neste sistema de “segregação” de estudantes repetentes adotado pela escola pesquisada. Como já explicamos na *Subseção 4.3.1*, em que apresentamos o perfil dos participantes deste estudo, as cinco turmas de 9º ano da escola são divididas por letras, sendo a turma ‘A’ a que apresenta melhor desempenho e a maioria dos estudantes dentro da faixa etária adequada para a série, enquanto a turma ‘E’ – que constituiu o grupo experimental desta pesquisa – a que apresenta pior rendimento e no qual se encontram os estudantes mais velhos entre todos os nonos anos da escola.

Ao separá-los por idade, criam-se turmas em que os estudantes estão “condenados” a mais histórias de insucesso escolar, uma vez que têm consciência de que quase todos ali são repetentes e que não têm muita capacidade. Já escutamos mais de uma vez alguns estudantes relatando de sua incapacidade de aprender e passar de ano. Forma-se, assim, uma turma estigmatizada, conhecida dentro da escola, como “a pior turma de 9º ano”. Ao incluir os estudantes fora de faixa em turmas com estudantes que estão na faixa etária adequada, é dada uma oportunidade para que sua história de fracasso escolar possa ser modificada, eliminando assim o estigma de turma fracassada.

## 6 CONCLUSÃO

*É tão fácil ir adiante ir adiante e se esquecer que a coisa toda tá errada.*

*Engenheiros do Hawaii  
(Toda forma de poder)*

Longe de esgotar a discussão sobre o ensino de leitura, este trabalho propõe um caminho possível no sentido de encorajar professores da educação básica a descobrirem nas dificuldades de leitura de seus alunos os indícios para intervir positivamente na superação destas dificuldades. Sugerimos, neste trabalho, que um dos possíveis caminhos para tal é a realização de aulas “diferentes”, oficinas criativas que possam estimular o aprendizado e a participação da turma de forma não tradicional.

Nossa pesquisa esteve inserida no contexto de um mestrado profissional, cujo objetivo primeiro é fomentar pesquisas que desenvolvam metodologias inovadoras que favoreçam o aprendizado e a proficiência em letramentos compatíveis com as séries finais do ensino fundamental. Esta integração da pesquisa, desenvolvida na academia, com as necessidades reais da educação básica seja, talvez, o grande diferencial do mestrado profissional Profletras, desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte em parceria com diversas universidades do Brasil, como a Universidade Federal do Ceará, onde desenvolveu-se a presente pesquisa.

A pesquisa avança muito quando é acompanhada de propostas de intervenção, que visam transformar a realidade da sala de aula, de professores e, especialmente, estudantes, os quais são a razão do sistema educacional existir.

Ao pesquisar dificuldades de leitura, nosso foco acabou recaindo sobre os erros dos estudantes. E, em se tratando de erros, não pudemos escapar da busca por culpados. Contudo, o mais estarrecedor foi constatar que, de fato, “a coisa toda está errada”, conforme epígrafe apresentada na abertura deste capítulo. A rede pública de ensino – precarizada ao longo das últimas décadas – vem reproduzindo um modelo de ensino de “passar o problema adiante” que é danoso ao desenvolvimento das competências dos estudantes. E os efeitos desse “jogo de empurra” são sentidos com muita força no final do ensino fundamental, em que os conteúdos tornam-se mais complexos e extensos a fim de preparar os estudantes para o ensino médio.

Estamos falhando no processo de letramento dos nossos estudantes. Todos erramos. Mas, onde? Talvez o principal erro – que compromete toda a escolaridade – seja considerar alfabetizado, ao final do 1º ano do ensino fundamental, um estudante que mal decodifica o que lê, que não realiza as operações cognitivas mínimas para que seu letramento tenha sido bem sucedido. É certo que isso acontece, quase sempre, por pressão dos governos, que estabelecem metas de aprovação, transformando a Educação numa transação comercial e criando anomalias no sistema educacional.

O estudante termina o 1º ano sem saber ler – naturalmente no sentido de compreender e construir significados – e essa situação se arrasta pelos ciclos do ensino fundamental, prejudicando todo seu aprendizado, já que quem não lê direito não aprende as demais disciplinas direito. Entretanto, como não está em nossas mãos o poder de modificar radicalmente todo o sistema educacional vigente (ou será que está?), tentamos nos ater ao que podemos fazer em sala de aula, cômicos, porém, de tratar-se de um “trabalho de formiguinha”, já que estamos tentando mudar essa realidade de baixo pra cima, enfrentando diariamente marés contrárias.

Falamos ao longo deste trabalho sobre a importância do acionamento dos conhecimentos prévios durante a leitura. Entretanto falta conhecimento de mundo aos nossos estudantes. Como acionar os conhecimentos prévios e os esquemas mentais se estes parecem ser poucos e insuficientes? Entretanto, o que o professor pode fazer, dentro de sua competência, a fim de aumentar o repertório de conhecimento dos estudantes – fundamental para torná-los autônomos em leitura? Buscamos trazer algumas sugestões de atividades de leitura que sejam interessantes e significativas para os estudantes, contudo, fica a provocação para a realização de novos trabalhos nesse sentido.

Ao trazer o debate sobre o ensino de leitura e realizar atividades no sentido de desenvolver habilidades de leitura, buscamos mostrar compromisso com o tipo de ensino defendido pelos documentos oficiais, uma vez que ler e escrever com autonomia e criticidade configuram-se o foco do ensino fundamental, segundo os PCN. Para isso, nossa primeira tarefa foi apresentar a evolução das teorias sobre o processamento da leitura, seguida da análise do ensino de leitura sob diferentes vieses. Partimos do trabalho de Kato (1987), Leffa (1996) e Smith (1989) a fim de delimitar conceitos, assumindo a leitura como um processo que conta com a participação de um leitor ativo o qual é orientado por seus objetivos de leitura, acionando seus conhecimentos prévios, formulando hipóteses, confirmando-as ou não, a fim de construir significados.

Os objetivos centrais desta pesquisa foram a identificação das dificuldades de leitura de estudantes do 9º ano de escola pública, além da promoção de atividades de leitura – estruturadas em uma sequência didática – elaboradas a partir de objetivos previamente definidos, os quais tomaram por base a matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE.

O resultado da investigação aqui apresentada sobre dificuldades de leitura e uma posterior intervenção revelou um cenário mais complexo do que inicialmente hipotetizamos. Destacamos a grande dificuldade revelada pelos estudantes através dos testes em reconhecer os gêneros discursivos diversos. Concluímos ser esta uma situação alarmante uma vez que as exigências de leitura de diferentes gêneros textuais ultrapassam os limites da escola. Chama a atenção também a distorção idade-série nos grupos pesquisados, o que nos leva a concluir que o histórico escolar do estudante – que, no caso dos estudantes pesquisados, quase sempre inclui reprovações e evasão escolar – é fator decisivo em seu rendimento escolar e, por conseguinte, em sua proficiência leitora.

Buscamos interpretar os resultados obtidos mediante a comparação do pré-teste com o pós-teste dos estudantes do grupo experimental, além da comparação do pós-teste dos estudantes do grupo experimental e do grupo controle. O grupo que participou das oficinas de leitura – experimental – apresentou melhora no desempenho quando comparamos os resultados dos testes. Entretanto a melhora ficou aquém do que esperávamos, resultado das dificuldades de trabalhar com estudantes tão atrasados e desmotivados.

Outro fator importante para a pesquisa foi a indisciplina em sala de aula. Mesmo com um planejamento bem realizado, o professor, muitas vezes, não consegue ministrar uma boa aula porque não consegue a atenção dos estudantes. São gritos, risadas, celulares, lanche e uma série de outros elementos que distraem os alunos. No caso da turma que compôs o grupo experimental, já há um déficit importante de aprendizado, resultado de reprovações e abandono, que se soma à falta de disciplina e interesse nos conteúdos apresentados. Ao longo da SD realizada, mesmo durante as aulas mais dinâmicas e surpreendentes, ainda houve estudantes totalmente alheios ao que estava sendo realizado e estudantes que só queriam atrapalhar a aula. A relação entre indisciplina e dificuldades de leitura também é um tema cuja pesquisa é crucial para que possamos agir de forma mais eficaz em sala de aula.

A despeito das dificuldades, constatamos mediante a análise dos dados que a realização de aulas inovadoras é recompensada com aprendizado. Observamos que quanto mais inovadora foi a atividade realizada em determinadas oficinas, melhor o desempenho dos

estudantes nas questões do pós-teste relacionadas a essas oficinas. A criação e aplicação de atividades que interessem aos estudantes motiva a turma a participar, a tentar responder, a querer aprender e acertar.

Assinalamos, ainda, a necessidade de pesquisas posteriores, no sentido de ampliar as reflexões aqui registradas, esperando ter contribuído com o estudo sobre dificuldades de leitura e ensino de leitura baseado em habilidades. Como contribuição prática, esperamos que a nossa pesquisa forneça elementos úteis para motivar professores da educação básica que enfrentam diariamente dificuldades semelhantes.

Ler por obrigação, como é prática recorrente em sala de aula, não tem sido suficiente para formar leitores competentes. Todo o sistema educacional – secretarias, técnicos, diretores, coordenadores e professores – têm que estar envolvido em um projeto que vise a formar leitores fruidores, que consigam significar o mundo de forma prazerosa, da brincadeira que a leitura pode ser.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. The Life of genre, the life in the classroom. In: Bishop, Wendy & Ostrom, Hans (eds.). **Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **Introduction to text linguistics**. London; New York, Longman, 1981.
- BRANDÃO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2009a.
- BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A., & CAMPIONE, J. C. Learning, remembering, and understanding. In: **Handbook of child psychology** (pp. 77-166). New York: Wiley, 1983.
- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). **O Programa**. [2009?]. Disponível em <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>. Acesso em 15 out 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação Educacional: SPAECE**. c2008a. Disponível em [http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5170:spaece&catid=88:avaliacao-educacional&Itemid=193/](http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5170:spaece&catid=88:avaliacao-educacional&Itemid=193/). Acesso em 15 out 2016.
- COLLINS, A; SMITH, E.E. **Teaching the process of reading comprehension**. Technical Report n. 182. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, 1980.
- COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências . In: Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Org.) **Anais**, VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2002, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

\_\_\_\_\_, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, Kenneth S. What we know about reading. In: P. D. Alien and D. J. Watson (Eds.). **Findings of research in miscue analysis: Classroom Implications**. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, National Council of Teachers of English, 1976.

\_\_\_\_\_, Kenneth S. **Reading: a psycholinguistic guessing game**. In *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 1984.

HALLIDAY, Michael A. K. Language structure and language function. In: LYONS, John (Ed.). **New horizons in linguistics**. Middlessex, England: Penguin Books, 1970.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972.

INEP. **A Matriz de Referência de Língua Portuguesa**. [2009?] Disponível em: <[www.portal.inep.gov.br/lingua-portuguesa-saeb](http://www.portal.inep.gov.br/lingua-portuguesa-saeb)>. Acesso em 04 nov 16.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. – 6ª ed. – Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 4ª ed, Editora Ática, São Paulo, 1999.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, 1, (2), 1984. p. 117-175.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. *Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo*.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSENBLAT, Louise M. **The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.

SILVA, E. T. da. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: \_\_\_\_\_. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Na escola não se aprende só a ler**, mas também maneiras de ser leitor. (entrevista). Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre: v.4, n. 14, p. 30-32, ago/out, 2000.

## APÊNDICE A – Trabalho Dirigido utilizado na Oficina 3

Língua Portuguesa – 9º Ano  
Professora Raquel Nocrato

### Trabalho de leitura dirigido

*Objetivos: Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.*

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: E Data: 13/09/16

#### **TRAGÉDIA BRASILEIRA** (Manuel Bandeira)

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade, conheceu Maria Elvira na Lapa, - prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e o dentes em petição de miséria. Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria. Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado. Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa. Viveram três anos assim. Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa. Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos... Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

#### **5 PERGUNTAS IMPORTANTE PARA COMPREENDER UM TEXTO NARRATIVO:**

Quem? (Personagens)

Quando? (Tempo)

Onde? (Lugar)

Como? (Conflito gerador)

Quem contou? (Foco narrativo)

#### **PERSONAGENS**

Protagonista (Personagem principal)

Antagonista (Personagem oponente ao principal)

Secundários (Demais personagens da narrativa)

#### **ESTRUTURA DA NARRATIVA**

##### **1) Introdução**

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade, conheceu Maria Elvira na Lapa, - prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e o dentes em petição de miséria. Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

## 2) Conflito gerador

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado. Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa.

Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

## 3) Clímax

Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros...

## 4) Desfecho

...e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

**FOCO NARRATIVO** (Quem conta a história?)

**Narrador-observador:** não participa da história. Apenas conta.

Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa.

**Narrador-personagem:** participa da história. É mais um personagem da narrativa.

Uma vez estava namorando e minha namorada aprendeu a jogar truco.

## ATIVIDADES

- ✓ Leia o texto abaixo e responda.

### A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços. A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa. O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito. Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

*ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985*

1. O conflito central do enredo é desencadeado
  - a) pela extrema beleza da personagem.
  - b) pelos espelhos que se espatifavam.
  - c) pelos motoristas que paravam o trânsito.

- d) pelo suicídio do mordomo.
2. Identifique na narrativa acima:
- a) A protagonista: \_\_\_\_\_
  - b) Personagens secundários: \_\_\_\_\_
  - c) Qual o clímax da história? \_\_\_\_\_
  - d) E seu desfecho? \_\_\_\_\_
  - e) Que tipo de narrador conta a história? \_\_\_\_\_

✓ Leia o texto abaixo.

### **A incapacidade de ser verdadeiro**

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: – Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

*DRUMMOND, Carlos. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: Record.*

3. Nesse texto, a narrativa é gerada pela

- a) aparição de seres fantásticos.
- b) ida de Paulo ao médico.
- c) imaginação de Paulo.
- d) proibição de jogar futebol.

✓ Leia o texto a seguir.

### **Piada de Sogra**

O guarda manda o sujeito parar o carro. - Seus documentos, por favor. O senhor estava a 130km/h e a velocidade máxima nesta estrada é 100. - Não, seu guarda, eu estava a 100, com certeza. A sogra dele corrige: - Ah, Chico, que é isso! Você estava a 130 ou mais! O sujeito olha para a sogra com o rosto fervendo. - E sua lanterna direita não está funcionando... - Minha lanterna? Nem sabia disso. Deve ter pifado na estrada... A sogra insiste: - Ah, Chico, que mentira! Você vem falando há semanas que precisa consertar a lanterna! O sujeito está fulo e faz sinal à sogra para ficar quieta. - E o senhor está sem o cinto de segurança. - Mas eu estava com ele. Eu só tirei para pegar os documentos! - Ah, Chico, deixa disso! Você nunca usa o cinto! O sujeito não se contém e grita para a sogra: - CALA ESSA BOCA! O guarda se inclina e pergunta à senhora: - Ele sempre grita assim com a senhora? Ela responde: - Não, seu guarda. Só quando ele bebe.

*Fonte: [www.m.piadasnet.com/piada1447sogras.htm](http://www.m.piadasnet.com/piada1447sogras.htm). Acesso em 10 set 2016.*

4. De acordo com o texto, quem proferiu a fala seguinte: “Ah, Chico, deixa disso! Você nunca usa o cinto!”

- (A) o narrador.
- (B) o guarda.
- (C) a sogra.
- (D) o Chico.

6 Identifique na narrativa acima:

- a) Protagonista: \_\_\_\_\_
- b) Antagonista: \_\_\_\_\_
- c) Personagem secundário: \_\_\_\_\_
- d) O que gera o conflito na narrativa? \_\_\_\_\_
- e) Qual o clímax da história? \_\_\_\_\_
- f) E seu desfecho? \_\_\_\_\_
- g) Que tipo de narrador conta a história? \_\_\_\_\_

✓ Leia o texto abaixo:



*O Globo: "Globinho", 04/10/2008.*

6. Na história do Menino Maluquinho, o problema surgido entre as crianças foi
- A) decidir se eles iam brincar.
  - B) escolher de que iam brincar.
  - C) esperar para poder brincar.
  - D) ter de parar de brincar.

## APÊNDICE B – Atividade utilizada na Oficina 5

### Língua Portuguesa – Oficina 5 TEXTO PARA ANÁLISE

Leia o texto abaixo e copie no caderno os conectivos e que ideia eles acrescentam ao texto.

**Exemplos:** Hoje de manhã – tempo.  
porque – explicação.

#### Uma lembrança para guardar com carinho

Hoje de manhã todo mundo chegou muito contente na escola, porque nós vamos tirar uma fotografia da classe, que vai ficar de lembrança para a gente guardar por toda a vida, como a professora disse. Ela também disse para todo mundo vir bem limpo e penteado. Eu entrei no pátio do recreio cheio de brilhantina na cabeça.

Todos os meus amigos já estavam lá e a professora estava brigando com o Godofredo, que veio vestido de marciano. O Godofredo tem pai muito rico, que compra todos os brinquedos que ele quer. O Godofredo estava dizendo para a professora que ele queria de todo jeito ser fotografado de marciano e que, senão, ele ia embora.

O fotógrafo também já estava lá com a máquina, e a professora disse para ele andar logo, porque senão a gente ia perder a aula de matemática. O Agnaldo, que é o primeiro da classe e o queridinho da professora, disse que seria uma pena não ter aula de matemática, porque ele gosta muito e tinha feito todos os problemas. O Eudes, um colega muito forte, queria dar um soco no nariz do Agnaldo, mas o Agnaldo usa óculos e a gente não pode bater nele tanto quanto gostaria.

A professora começou a gritar que nós éramos insuportáveis, que se continuasse assim não ia ter mais fotografia e que ia todo mundo para a classe. Aí o fotógrafo disse: “Vamos, vamos, calma, calma. Deixe que eu sei como se fala com criança, vai dar tudo certo.” O fotógrafo resolveu que a gente tinha que ficar em três filas: a primeira fila sentada no chão, a segunda em pé em volta da professora, que ia ficar sentada numa cadeira, e a terceira, em pé em cima de uns caixotes. Esse fotógrafo tem boas ideias mesmo.

Fomos buscar os caixotes que estavam no porão da escola. Foi muito divertido, porque não havia muita luz no porão e o Rufino enfiou um saco velho na cabeça e ficou gritando: “UUU! Eu sou um fantasma”. E aí a gente viu a professora chegar. Ela não parecia muito contente, então nós saímos depressa com os caixotes. O único que ficou foi o Rufino. Com aquele saco ele não via o que estava acontecendo e continuava gritando: “UUU! Eu sou um fantasma”, e foi a professora que tirou o saco da cabeça dele. O Rufino levou um baita susto.

Quando chegou de novo no pátio, a professora largou a orelha dele e bateu com a mão na testa e disse: “Mas vocês estão imundos.” Era verdade, a gente tinha se sujado um pouco fazendo palhaçadas no porão. A professora estava zangada, mas aí o fotógrafo disse que não fazia mal, que dava tempo da gente se lavar enquanto ele arrumava os caixotes e a cadeira para a foto. O único que estava com a cara limpa era o Agnaldo, e fora ele também o Godofredo, porque ele estava com a cabeça dentro do capacete de marciano, que parecia um aquário.

O Godofredo disse para a professora: “Está vendo só, professora, se todos tivessem vindo vestidos como eu não tinha acontecido nada disso.” Eu vi que a professora estava com muita vontade de puxar as orelhas do Godofredo, mas não tinha jeito de segurar, no aquário. Essa roupa de marciano é um arranjo incrível!

*Gosciny.S. O Pequeno Nicolau. São Paulo: Martins Fontes, 1986.*

## ATIVIDADES

### Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.

Mas Pepita não gostava de ser assim.

Ela queria ser grande... bem grandona...

Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada...

Continuava miudinha.

– O que é isso? Uma rede?

Uma rede no rio! Os pescadores!

Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...

Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.

E Pepita?

Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

*CONTIJO, Solange A. Fonseca. Pepita a piaba. Coleção Miguilim. São Paulo: Nacional, 2004.*

1. No trecho “Lá **no fundo do rio**, vivia Pepita” (linha 1), a expressão sublinhada dá ideia de  
(A) causa. (B) explicação. (C) lugar. (D) tempo.

### Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas. Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície. {...}  
*Almanaque Recreio. São Paulo: Abril. Almanques CDD\_056-9. 2003.*

2. No trecho “É **na camada mais externa da superfície terrestre**, a expressão sublinhada indica  
(A) causa. (B) finalidade. (C) lugar. (D) tempo.

### TEXTO 3

Reduzir a poluição causada pelos aerossóis – partículas em suspensão na atmosfera, compostas principalmente por fuligem e enxofre – pode virar um enorme tiro pela culatra. Estudo de pesquisadores britânicos e alemães revelou que **os aerossóis, na verdade, seguravam o aquecimento global. Isso porque eles rebatem a luz solar para o espaço, estimulando a formação de nuvens** (que também funcionam como barreiras para a energia do sol). Ainda é difícil quantificar a influência exata dos aerossóis nesse processo todo, mas as estimativas mais otimistas indicam que, sem eles, a temperatura global poderia subir 4°C até 2100 – as pessimistas falam em um aumento de até 10°, o que nos colocaria “dentro” de uma churrasqueira. Como os aerossóis podem causar doenças respiratórias, o único jeito de lutar contra a alta dos termômetros é diminuir as emissões de gás carbônico, o verdadeiro vilão da história.

*Superinteressante, dez. 2005, p. 16 02*

3. Assinale a alternativa em que a palavra em destaque mantém relação lógica de sentido, de acordo com o texto.  
(A) Os aerossóis seguram o aquecimento global, porém estimulam a formação de nuvens.  
(B) Os aerossóis seguram o aquecimento global, mas estimulam a formação de nuvens.  
(C) Os aerossóis seguram o aquecimento global, pois estimulam a formação de nuvens.  
(D) Os aerossóis seguram o aquecimento global e estimulam a formação de nuvens.

4. Leia o texto abaixo:

### O que é ser gente direita

Difícilmente alguém será aclamado direito por todos os seres humanos, pois cada um pensa de uma maneira e tem uma concepção formada do que é certo ou errado.

A pessoa ser considerada direita pelos outros é muito relativo; por exemplo: se você roubasse algum bem de valor e desse a seu pai, você ‘poderia considerado um bom filho; todavia, perante a sociedade, essa pessoa seria um ladrão.

Gente direita é alguém que diante do seu modo de pensar, da sua maneira de agir, de sua criação, do lugar em que habita, tem na sua consciência que aquilo que está fazendo é certo.

*(Texto da aluna Ana Raquel Sá da Nóbrega, matrícula 94110750, turma 2560)*

Destaque do texto uma passagem em que a conjunção indique as relações lógico-semânticas de:

- a) causa:  
b) condição:  
c) adição:  
d) oposição:

## APÊNDICE C – Atividade utilizada na Oficina 6

### O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coqueleira, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. **Ele** leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

*CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. p.7.*

No trecho “**Ele** leva ao mundo inteiro várias notícias...” (? . 8), a palavra sublinhada refere-se ao

- A) carteiro.                      B) jornal.                      C) livro.                      D) poeta.

### A herança

Tenho muito carinho pelo meu telefone fixo. E **isso** desde os tempos em que ele não era chamado de telefone fixo, mas apenas de telefone. Embora eu perceba que ele não seja lá tão fixo assim, já que circula com desenvoltura pela casa toda.

Meu pai não foi homem de muitas posses [...] nunca comprou nada, com raras exceções, nada que pudesse ficar, por exemplo, como herança. Entre as exceções, havia um telefone. [...] Era isso que eu queria dizer. Ganhei de herança do meu pai um telefone. (...)

E é essa linha que eu vejo agora vivendo seus últimos dias. De pouco me serve aquele telefone fixo. Amigos, colegas, parentes, propostas de trabalho, chateações de *telemarketing* - tudo chega a mim pelo telefone celular.

*XEXEO, Artur. Revista O Globo, n. 316, 15 ago. 2010*

No trecho "E **isso** desde os tempos em que..." o pronome destacado retoma o trecho:

- A) "Tenho muito carinho pelo meu telefone fixo."  
B) "... os tempos em que ele não era chamado de telefone fixo,...".  
C) "Embora eu perceba que ele não seja lá tão fixo assim,...".  
D) "... já que circula com desenvoltura pela casa toda."

### Resiliência

A arte de dar a volta por cima

“Aquilo que não me destrói me fortalece”, ensinava o filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche. Este poderia ser o mote dos resilientes, aquelas pessoas que, além de pacientes, são determinadas, ousadas flexíveis diante dos embates da vida e, sobretudo, capazes de aceitar os próprios erros e aprender com eles.

Sob a tirania implacável do relógio, nosso dia a dia exige grande desgaste de energia, muita competência e um número cada vez maior de habilidades. Sobreviver é tarefa difícil e complexa, sobretudo nos grandes centros urbanos, onde vivemos correndo de um lado para outro, sobressaltados e estressados. Vivemos como aqueles malabaristas de circo que, ofegantes, fazem girar vários pratos simultaneamente, correndo de lá para cá, impulsionando-os mais uma vez para que recuperem o movimento e não caiam ao chão.

O capitalismo, por seu lado, modelo econômico dominante em nossa cultura, sem nenhuma cerimônia empurra o cidadão para o consumo desnecessário, quer ele queira ou não. A propaganda veiculada em todas as mídias é um verdadeiro “canto da sereia”; suas melodias repetem continuamente o refrão: “comprar, comprar, comprar”.

Juntam-se a **isso** o trânsito caótico, a saraivada cotidiana de más notícias estampadas nas manchetes e as várias decepções que aparecem no dia a dia, e pronto: como consequência, ficamos frágeis, repetitivos, desesperançados e perdemos muita energia vital.

Se de um lado a tecnologia parece estar a nosso favor, pois cada vez mais encurta distâncias e agiliza a informação, de outro ela acelerou o ritmo da vida e nos tornou reféns de seus inúmeros e reluzentes aparatos que se renovam continuamente. E assim fomos brigando contra o... tempo!

*KAWALL, Tereza. Revista Planeta, Fevereiro de 2010, Ano 38, Edição 449, p. 60-61. Fragmento.*

No trecho “Juntam-se a **isso**...” (l. 16), a palavra destacada refere-se

- A) ao consumismo gerado pelo capitalismo.  
B) ao trânsito caótico nas grandes cidades.  
C) às notícias ruins veiculadas pela mídia.  
D) às necessidades vitais das pessoas.

### Por que todo mundo usava peruca na Europa dos séculos XVII e XVIII?

Não era todo mundo, apenas os aristocratas. A moda começou com Luís XIV (1638-1715), rei da França. Durante seu governo, o monarca adotou a peruca pelo mesmo motivo que muita gente usa o acessório ainda hoje: esconder a calvície. O resto da nobreza gostou da ideia e o costume pegou. A peruca passou a indicar, então, as diferenças sociais entre as classes, tornando-se sinal de *status* e prestígio. Também era comum espalhar talco ou farinha de trigo sobre as cabeleiras falsas para imitar o cabelo branco dos idosos. Mas, por mais elegante que parecesse ao pessoal da época, a moda das perucas também era nojenta.

“Proliferava todo tipo de bicho, de baratas a camundongos, nesses cabelos postiços”, afirma o estilista João Braga, professor de História da Moda das Faculdades SENAC, em São Paulo. Em 1789, com a Revolução Francesa, veio a guilhotina, que extirpou a maioria das cabeças com perucas. Símbolo de uma nobreza que se desejava exterminar, **elas** logo caíram em desuso. Sua origem, porém, era muito mais velha do que a monarquia francesa.

No Egito antigo, homens e mulheres de todas as classes sociais já exibiam adornos de fibra de papiro – na verdade, disfarce para as cabeças raspadas por causa de uma epidemia de piolhos. Hoje, as perucas de cachos brancos, típicas da nobreza europeia, sobrevivem apenas nos tribunais ingleses, onde compõem a indumentária oficial dos juízes.

No trecho “... **elas** logo caíram em desuso.” (l. 22-23), o pronome em destaque retoma

- A) nobreza.                      B) cabeleiras.                      C) perucas.                      D) classes sociais.

### Poluição da água

O papel de chiclete jogado ali, a garrafa de plástico aqui, a lata de refrigerante acolá. No primeiro temporal, as chuvas levam esse lixo para bueiros e depois para algum rio que atravessa a cidade. Quem não viu um monte dessas coisas flutuando na água?

Mas essa é a poluição que enxergamos. A **que** não vemos é causada pelo esgoto das residências, que lança nos rios, além de dejetos, restos de comida e um tipo de bactéria que deles se alimenta: são as chamadas bactérias aeróbicas, que consomem oxigênio e acabam com a vida aquática, além de causarem problemas de saúde se ingeridas.

Outro problema são as indústrias localizadas nas margens dos rios e lagos. Só recentemente foram criadas leis para obrigá-las a tratar o esgoto industrial, a fim de diminuir a quantidade de poluentes químicos que elas despejam nas águas e que foram responsáveis pela “morte de muitos rios e lagos de todo o mundo”.

*Poluição Ambiental – Revista da Lição de Casa. In: O Estado de S. Paulo, encarte 5, p. 4-5 – adaptado.*

No trecho “A **que** não vemos é causada pelo esgoto das residências,“, a palavra destacada refere-se à

- A) bactéria.                      B) comida.                      C) garrafa.                      D) poluição.

### Atento Rapazote

“Eram os primeiros anos do século passado, e aquele agente dos correios, recém chegado de Maceió, foi recebido na cidade com admiração que misturava espanto e reverência, pois, de acordo com os comentários que logo correram, tratava-se de pessoa de vasto conhecimento, homem de muitas letras, um sábio. Por ser tudo isso, certamente, não foi hostilizado por seu jeito esquisito de se vestir e pela aparência amalucada que lhe davam os cabelos compridos sempre em desalinho. (...)”

A figura estranha trazia, também, idéias que iam muito além dos morros em redor da cidade. As discussões na casa do Pão-sem-miolo despertavam interesse cada vez maior entre a rapaziada, a maioria estudantes de um colégio recém-fundado em

Viçosa, o Internato Alagoano. Muitos não chegavam a compreender as explanações do mestre, mas insistiam, iam em frente, tomavam conhecimento de Coelho Neto, Aluísio Azevedo, depois Zola, Victor Hugo. (...)”

Um dos mais atentos ouvintes de Mario Venâncio era um rapazote de 12 anos chamado Graciliano Ramos.”

*Em, Audálio Dantas, O Chão de Graciliano. Tempo d’Imagem, 2007. In: Revista: Discutindo Literatura – Ano 3, nº 18. p. 36.*

O “Atento Rapazote” de que fala o título desse texto é

- A) Aluísio Azevedo.                      C) Graciliano Ramos.  
B) Coelho Neto.                      D) Mário Venâncio.

### O rio

O homem viu o rio e se entusiasmou pela **sua** beleza. O rio corria pela planície, contornando árvores e molhando grandes pedras. Refletia o sol e era margeado por grama verde e macia.

O homem pegou o rio e o levou para casa, esperando que, lá, ele desse a mesma beleza. Mas o que aconteceu foi sua casa ser inundada e suas coisas levadas pela água.

O homem devolveu o rio à planície. Agora quando lhe falam das belezas que antes admirava, ele diz que não se lembra. Não se lembra das planícies, das grandes pedras, dos reflexos do sol e da grama verde e macia. Lembra-se apenas de sua casa alagada e de suas coisas perdidas pela corrente.

*FRANÇA JUNIOR, Oswaldo. As laranjas iguais. São Paulo: Nova Fronteira, 1985, p.13.*

No trecho "... e se entusiasmou pela **sua** beleza.", o termo destacado refere-se à palavra

- A) árvores.                      B) pedras.                      C) planície.                      D) rio.

### Vida

Quando era criança pura,  
Moleque, danado e travesso.  
Tudo que tocava levava  
Ao mundo da fantasia.

Tempo passou, tornei-me adulto.  
Sempre à procura do lado oculto.  
Mas as viagens malucas  
Continuavam presas à magia.

Mas logo me tornei adolescente.  
A confusão permeava minha mente.  
Por mais que tentasse a magia,  
Estavam fechadas as portas da fantasia.

Logo chegou a velhice,  
Aquela que tudo esclarece.  
**Que** cochichou bem baixinho:  
Sabedoria, só para quem a merece.

*BELO, João. Disponível em:  
p.9, nº 384 - Março/2008.*

No verso "**Que** cochichou bem baixinho", a expressão destacada refere-se a

- A) adolescência.                      B) infância.                      C) sabedoria.                      D) velhice.

### A melhor amiga do homem

Devemos muito à vaca. Mas há quem a veja como inimiga. A vaca, aqui referida como a parte pelo todo bovino, é acusada de contribuir para a degradação do ambiente e para o aquecimento global. Cientistas atribuem ao 1,4 bilhão de cabeças de gado existentes no mundo quase metade das emissões de metano, um dos gases causadores do efeito estufa. Acusam-se as chifrudas de beber água demais e ocupar um espaço precioso para a agricultura.

O truísmo inconveniente é que homem e vaca são unha e carne. [...] Imaginar o mundo sem vacas é como desejar um planeta livre dos homens – uma ideia, aliás, vista com simpatia por ambientalistas menos esperançosos quanto à nossa espécie. "Alterar radicalmente o papel dos bovinos no nosso cotidiano, subtraindo-**lhes** a importância econômica, pode levá-los à extinção e colocar em jogo um recurso que está na base da construção da humanidade e, por que não, de seu futuro", diz o veterinário José Fernando Garcia, da Universidade Estadual Paulista em Araçatuba. [...]

A vaca tem um papel econômico crucial até onde é considerada animal sagrado. Na Índia, metade da energia doméstica vem da queima de esterco. O líder indiano Mahatma Gandhi (1869-1948), que, como todo hindu, não comia carne bovina, escreveu: "A mãe vaca, depois de morta, é tão útil quanto viva". Nos Estados Unidos, as bases da superpotência foram estabelecidas quando a conquista do Oeste foi dada por encerrada, em 1890, fazendo surgir nas Grandes Planícies americanas o maior rebanho bovino do mundo de então. "Esse estoque permitiu que a carne se tornasse, no século seguinte, uma fonte de proteína para as massas, principalmente na forma de hambúrguer", escreveu Florian Werner. [...] Comer um bom bife é uma aspiração natural e cultural. Ou seja, nem que a vaca tussa a humanidade deixará de ser onívora.

*Revista Veja. p. 90-91, 17 jun. 2009. Fragmento.*

No trecho "...subtraindo-**lhes** a importância..." ( 10), o pronome destacado retoma o termo

- A) ambientalistas.                      B) bovinos.                      C) cientistas.                      D) rebanhos.

### **Preferência alimentar das crianças é altamente influenciada pelos desenhos nas embalagens dos produtos**

Estudo desenvolvido na Universidade da Pensilvânia mostrou que o sabor dos alimentos nem sempre é fator decisório na hora de escolher a marca. Quem faz a melhor embalagem é quem vende mais.

*Redação Época*

Um estudo feito pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, descobriu que as crianças são altamente influenciáveis pelos desenhos contidos nas embalagens de produtos alimentícios e tendem sempre a preferir aqueles que contenham representações de seus personagens preferidos, não importando qual seja o sabor do alimento. Embalagens com desenhos famosos, como *Shrek* ou os pinguins do filme *Happy Feet*, fazem as crianças terem hábitos errados de alimentação.

“Personagens comerciais fazem com que seja mais fácil para as crianças lembrarem e identificarem os produtos. São uma identidade visual”, afirma Sarah Vaala, uma das autoras da pesquisa. O problema, diz ela, é que a indústria de alimentos usa **isso** de forma errada, colocando nas embalagens dos produtos menos saudáveis e nutritivos os desenhos mais populares entre as crianças.

No trecho “...a indústria de alimentos usa **isso**...”, o pronome em destaque refere-se ao fato de

- A) as crianças terem maus hábitos de alimentação devido às embalagens.
- B) as crianças lembrarem mais facilmente de personagens comerciais.
- C) o sabor dos alimentos ser de pouca influência real na escolha infantil.
- D) o estudo da Universidade mencionada ter descoberto algo lucrativo.

### **Das negativas**

Entre a morte de Quincas Borba e a minha, mediarão os sucessos narrados na primeira parte do livro. O principal deles foi a invenção do emplasto Brás Cubas, **que** morreu comigo, por causa da moléstia que apanhei. Divino emplasto, tu me darias o primeiro lugar entre os homens, acima da ciência e da riqueza, porque eras a genuína e direta inspiração do céu. O acaso determinou o contrário: e aí vos ficais eternamente hipocondríacos.

Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de D. Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas cousas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve mingua nem sobra, e conseqüentemente que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado de mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: — Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria.

*Assis, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. 18. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 176. Fragmento.*

No trecho “O principal deles foi a invenção do emplasto Brás Cubas, **que** morreu comigo ...” (l. 2-3), o pronome destacado substitui

- A) Quincas Borba.
- B) o emplasto Brás Cubas.
- C) o legado de nossa miséria.
- D) o outro lado do mistério.

### **Um pé de quê?**

Antes de existir a cidade de Belém, vivia lá uma tribo que sofria de falta de alimentos. Por isso, o cacique mandava sacrificar todas as crianças que nasciam. Por ironia do destino, sua filha, Iaçá, ficou grávida. Quando a criança nasceu, foi sacrificada. Durante dias, Iaçá rogou a tupã uma solução para acabar com o sacrificio das crianças. Foi quando ouviu um choro de um bebê do lado de fora de sua tenda. Era sua filha sorridente ao pé de uma palmeira. Iaçá correu para abraçá-la, mas acabou dando de cara com a palmeira. Iaçá ficou ali chorando até morrer. No dia seguinte, o cacique encontrou Iaçá morta, agarrada à palmeira, olhando fixamente para as frutinhas pretas. Ele as apanhou, amassou e fez delas um vinho vermelho encarnado. Para os índios, aquilo eram as lágrimas de sangue de Iaçá. Por isso, açáí, em tupi, quer dizer “fruto que chora”.

O açáí virou o prato principal dos índios da região. Depois, foram chegando os portugueses, os nordestinos, os japoneses. E o que se diz é que eles só ficaram porque experimentaram açáí.

*Almanaque Brasil Socioambiental 2008. 2ª ed. São Paulo. outubro, 2007. Fragmento.*

No trecho “Iaçá correu para abraçá-la,...” (l. 6), no Texto, o pronome em destaque refere-se à

- A) índia adulta.
- B) tenda.
- C) filha.
- D) palmeira.

### 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”, o termo sublinhado refere-se a

- A) amigos.                      B) direitos.                      C) homens.                      D) sonhos.

### A Ciência é Masculina?

Attico Chassot

Editora Unisinos, RS (51) 590-8239.  
104 págs. R\$ 12.

O autor procura mostrar que a ciência não é feminina. Um dos maiores exemplos que se pode dar **nessa situação** é o prêmio Nobel, em que apenas 11 mulheres de ciências foram laureadas em 202 anos de premiação. O livro apresenta duas hipóteses, uma histórica e outra biológica, para a possível superação do machismo em frase como a de Hipócrates (460 - 400 a.C.) considerado o pai da medicina, que escreveu: “A língua é a última coisa que morre em uma mulher”.

*Revista GALILEU, Fevereiro de 2004*

A expressão “**nessa situação**” (l. 1) refere-se ao fato de

- A) a ciência não ser feminina.  
B) a premiação possuir 202 anos.  
C) a língua ser a última coisa que morre em uma mulher.  
D) o Prêmio Nobel foi concedido a 11 mulheres.

### Construção de rodovia

Uma rodovia estava sendo construída em um vilarejo e um dos residentes sentou-se durante muitas horas para assistir à realização das obras. Um homem aproximou-se **dele**:

- Olá, sou o engenheiro que realizou o projeto, o responsável pela obra e pelas máquinas.

- Olá, eu sou o morador do vilarejo.

- Pelo que pude notar, você nunca havia visto uma rodovia moderna ser construída. Diga-me, como construíam estradas por aqui?

- Bem, quando queremos construir uma estrada entre um vilarejo e o seguinte, soltamos um burro velho e o animal escolhe o caminho mais curto e mais seguro. É ali que construímos a nossa estrada.

- E o que fazem quando não há burros?

- Aí, chamamos um engenheiro.

*Mario Atcalá Canto, México. Seleções Reader's Digest. Outubro 2010. p. 99.*

No trecho “Um homem aproximou-se **dele**”, a palavra destacada refere-se a

- A) “um dos residentes”                      C) “animal”  
B) “morador do vilarejo”                      D) “engenheiro”

### Tempestade

A noite se antecipou. Os homens ainda não a esperavam quando ela desabou sobre a cidade em nuvens carregadas. Ainda não estavam acesas as luzes do cais, no Farol das Estrelas não brilhavam ainda as lâmpadas pobres **que** iluminavam os copos [...], muitos saveiros ainda cortavam as águas do mar quando o vento trouxe a noite de nuvens pretas.

*AMADO, Jorge. Mar morto. 79ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. Fragmento.*

No trecho “... **que** iluminavam os copos...”, o pronome destacado retoma o substantivo

- A) homens.                      B) luzes do cais.                      C) Farol das Estrelas.                      D) lâmpadas pobres.



### "Jéssica veio do céu"

Jéssica é somente uma garota de 11 anos [...]. Mas tem a coragem de uma leoa e a calma de um anjo da guarda. Na noite do domingo 3, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo. Larissa, de sete anos, Letícia, de três, e o menino de oito **que** involuntariamente provocou o incêndio foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo. Mesmo com a casa queimando, a garganta sufocando com a fumaça e a porta da rua trancada por fora (a mãe saíra), a menina não se desesperou. Abriu a janela de um quarto e através dela colocou, um por um, todos os irmãos para fora. Enquanto fazia isso, rezava. Ninguém sofreu sequer um arranhão. Só então Jéssica pensou em si própria. E sentiu muito medo. Pulou a janela e disparou a correr.

(Revista *Veja*. São Paulo: Abril, 18 de Fevereiro de 2004.)

De acordo com o texto, a expressão que substitui o termo em destaque no trecho "**que involuntariamente provocou o incêndio é**"

- (A) o culpado pelo incêndio.
- (B) o causador involuntário do incêndio.
- (C) o provocador do incêndio.
- (D) o responsável pelo incêndio.

### Mãos à água!

**Elas** entram em contato com muitas coisas e podem levar microorganismos nocivos para a boca, os olhos e outras partes do corpo. Por isso, as mãos pedem atenção especial. Devem ser lavadas antes das refeições, depois de ir ao banheiro e sempre que tiverem contato com sujeira. A pele da palma das mãos é diferente do restante do corpo, e pode ser lavada mais vezes. (Revista *CHC* 176 :: Janeiro/ Fevereiro de 2007 Adriana Bonomo e José Marcos Cunha).

No trecho "Elas entram em contato com muitas coisas...", a palavra **Elas** refere-se a

- A) águas.
- B) bocas.
- C) mãos.
- D) refeições

## APÊNDICE D – Atividade utilizada na Oficina 7

Oficina 7 – Reconhecer efeitos de humor e ironia  
Professora Raquel Nocrato  
9º Ano

### Atividades de Avaliação

1. Leia o texto:

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”. Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

- Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?
- Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?
- Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?
- Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

**MORAL DA HISTÓRIA:** “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.

*Fábula de La Fontaine reelaborada. <http://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html> - com adaptações.*

Em relação ao texto original da fábula, percebe-se ironia no fato de

- A. a cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o Sol.
- B. a formiga trabalhar e possuir uma toca.
- C. a cigarra, sem trabalhar, surgir de Ferrari e casaco de visom.
- D. a cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.

2. Leia o texto abaixo:



Disponível em: <<http://comicsgarfield.blogspot.com/>>. Acesso em: 30 set 2016.

Nesse texto, o tom irônico está presente

- A. na primeira observação do menino.
- B. na expressão concentrada do gato.
- C. no que o menino acha da natureza.
- D. no que o gato pensou sobre os sapatos.

3. Leia o texto a seguir.

### Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.

- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?  
 — Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, *Para gostar de ler - Crônicas*. São Paulo: Ática, 1996, v.1. p. 76.

Há traço de humor no trecho

- A. “Era uma vez um menino triste, magro”.  
 B. “ele estava sentado na poeira do caminho”.  
 C. “quando passou um vigário”.  
 D. “Ela não vai não: nós é que vamos nela”.

4. Leia o texto abaixo.

Texto 1 – PULGA SONHADORA

Duas pulgas conversando:

\_\_ O que você faria se ganhasse na loteria?

A amiga responde, com ar de sonhadora:

\_\_ Eu comprava um cachorro só para mim.

*Brasil Almanaque de Cultura popular, nº 61, abr.2004*

O que provoca humor no texto lido?

- A. Duas pulgas conversando.  
 B. Pulgas sonhar em ganhar na loteria.  
 C. O fato de a pulga ter um sonho de consumo como se fosse ser humano.  
 D. A pulga sonhar com algo impossível.

5. **Leia o texto a seguir.**

#### Construção de rodovia

Uma rodovia estava sendo construída em um vilarejo e um dos residentes sentou-se durante muitas horas para assistir à realização das obras. Um homem aproximou-se dele:

- Olá, sou o engenheiro que realizou o projeto, o responsável pela obra e pelas máquinas.  
 - Olá, eu sou o morador do vilarejo.  
 - Pelo que pude notar, você nunca havia visto uma rodovia moderna ser construída. Diga-me, como construíam estradas por aqui?  
 - Bem, quando queremos construir uma estrada entre um vilarejo e o seguinte, soltamos um burro velho e o animal escolhe o caminho mais curto e mais seguro. É ali que construímos a nossa estrada.  
 - E o que fazem quando não há burros?  
 - Aí, chamamos um engenheiro.

*Mario Atcalá Canto, México. Seleções Reader's Digest. Outubro 2010. p. 99.*

O humor desse texto está no fato de

- A. a rodovia estar sendo construída.  
 B. o engenheiro ter realizado o projeto.  
 C. a conversa com o morador ter se esticado.  
 D. o morador ter explicado a resposta final

6. Leia o texto:



Para conseguir o efeito de humor o chargista usou na fala do aluno a palavra “vivo” com sentido de:

- A. Estar com vida.  
 B. Possuir esperteza.  
 C. Ser inteligente.  
 D. Ser animado.

## APÊNDICE E – Atividade utilizada na Oficina 8

Língua Portuguesa – Oficina 8 – Professora Raquel Nocrato – 9º Ano \_\_\_\_\_

Habilidade: Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

A utilização de algumas palavras ou construções no texto podem modificar seu sentido:

- frases mais curtas (para dar velocidade);
- inversões na ordem tradicional dos períodos (para causar estranhamento ou impacto);
- uso do aumentativo ou diminutivo;
- repetições;
- gradação de ideias.

1. Leia a tira abaixo.



No discurso entre Hagar e seu amigo, o autor da tirinha usou um recurso linguístico que é típico desse gênero textual. A partir do segundo quadrinho, conclui-se que tal recurso foi:

- A. intertextualidade. \_\_\_\_\_
- B. ambiguidade. \_\_\_\_\_
- C. ironia. \_\_\_\_\_
- D. metáfora. \_\_\_\_\_

Explique o que as palavras acima querem dizer. Justifique o item escolhido.

\_\_\_\_\_

2. (Paraná-2011) Leia com atenção o texto abaixo.

### Magia das árvores

Eu já lhe disse que as árvores fazem frutos do nada e isso é a mais pura magia. Pense agora como as árvores são grandes e fortes, velhas e generosas e só pedem em troca um pouquinho de luz, água, ar e terra. É tanto por tão pouco! Quase toda a magia da árvore vem da raiz. Sob a terra, todas as árvores se unem. É como se estivessem de mãos dadas. Você pode aprender muito sobre paciência estudando as raízes. **Elas** vão penetrando no solo devagarinho, vencendo a resistência mesmo dos solos mais duros. Aos poucos vão crescendo até acharem água. Não erram nunca a direção. Pedi uma vez a um velho pinheiro que me explicasse por que as raízes nunca se enganam quando procuram água e ele me disse que as outras árvores que já acharam água ajudam as que ainda estão procurando.

— E se a árvore estiver plantada sozinha num prado?

— As árvores se comunicam entre si, não importa a distância. Na verdade, nenhuma árvore está sozinha. Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso.

*Máqui. Magia das árvores. São Paulo: FTD, 1992.*

No trecho “Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso.”, as frases curtas produzem o efeito de

- (A) continuidade.
- (B) dúvida.
- (C) ênfase.
- (D) hesitação.

3. Leia o seguinte texto:

### Alta Velocidade

Já fazia um bom tempo que aquele policial estava de olho naquele motorista **apressadinho**. Ele pensou:

Amanhã esse cara não vai me escapar. Vou pará-lo e lhe darei uma multa daquelas bem salgadas. O **engraçadinho** não perde por esperar. No dia seguinte o policial fez o sinal para que o motorista infrator parasse. O motorista atendeu prontamente e parou o veículo. Sem perder tempo o policial foi logo dizendo:

- Hãh!...hãh! Bonito heim! Até que enfim nos encontramos. Por acaso o senhor sabia que já faz um bom tempo que eu estava a sua espera.

- Puxa vida seu policial! Sinceramente, sinto muito! Eu juro que eu não sabia, só fiquei sabendo disso há alguns minutos atrás e, como o senhor mesmo viu, eu vim o mais rápido que pude...

*Edilson Rodrigues Silva – Acesso em 3set.2012.*

No texto os termos “apressadinho” e “engraçadinho” foram utilizados no sentido de

- (A) desprezo.
- (B) vingança.
- (C) emoção.

(D) tristeza

4.(PUC-PR 2009) Considere o seguinte poema de Manuel Bandeira, observando os comentários que se seguem a ele:

**IRENE NO CÉU**

Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:

- Licença, meu branco!

E São Pedro bonachão:

- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

Fonte: BANDEIRA, Manuel: *Meus Poemas Preferidos*. Rio de Janeiro, Ediouro, 2007, p. 87

- I. O poema é uma declaração de respeito a uma senhora negra, com destaque para os traços do seu caráter – bondade, alegria, simpatia, fidelidade. Porém, a referência ao “céu” como um espaço onde (apenas depois da morte) não há discriminação (“Entra, Irene. Você não precisa pedir licença”), deixa entrever as possíveis dificuldades da personagem em sua vida, o que dá a esse poema, doce e terno, também uma tonalidade de certa crítica social.
- II. “Irene no céu” é um poema de uma só estrofe de sete versos rigidamente metrificados. Há grande riqueza metafórica presente, por exemplo, na descrição de São Pedro como representação figurada do típico senhor de escravos e sua forma peculiar de se dirigir a seus comandados. Além disso, do ponto de vista formal, chama a atenção, no que diz respeito ao léxico, o uso de expressões eruditas e típicas da alta cultura letrada.
- III. É a linguagem do poema, com os recursos do coloquial e do discurso direto da personagem retratada, que induz o leitor a perceber tanto as ideias mais evidentes sobre o que se descreve - que Irene era amável e de bom caráter – quanto as que estão nas entrelinhas, como a suposta submissão de Irene, aprendida, talvez, na experiência da escravidão ou do preconceito racial, o que a leva a se dirigir a São Pedro dizendo “Licença, meu branco!”.

Assinale:

A) Se todas estiverem corretas.

B) Se apenas II e III estiverem corretas.

C) Se apenas I e II estiverem corretas.

D) Se apenas I e III estiverem corretas.

5. (ENEM 2013) Leia o texto a seguir.

**Querô**

DELEGADO — Então desce ele. Vê o que arrancam dele.

SARARÁ — Só que tem um porém. Ele é menor.

DELEGADO — Então vai com jeito. Depois a gente entrega pro juiz. (Luz apaga no delegado e acende no repórter, que se dirige ao público.)

REPÓRTER — E o Querô foi espremido, empilhado, esmagado de corpo e alma num cubículo imundo, com outros meninos. Meninos todos espremidos, empilhados, esmagados de corpo e alma, alucinados pelos seus desesperos, cegados por muitas aflições. Muitos meninos, com seus desesperos e seus ódios, empilhados, espremidos, esmagados de corpo e alma no imundo cubículo do reformatório. E foi lá que o Querô cresceu.

MARCOS, P. *Melhor teatro*. São Paulo:

Global, 2003 (fragmento).

No discurso do repórter, a repetição causa um efeito de sentido de intensificação, construindo a ideia de

- A) opressão física e moral, que gera rancor nos meninos.
- B) repressão policial e social, que gera apatia nos meninos.
- C) concepção educacional e carcerária, que gera comoção nos meninos.
- D) informação crítica e jornalística, que gera indignação entre os meninos.

6. Leia os textos abaixo:

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

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

*Veja, 11/mar/96.*

Texto II

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

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

*Veja, 24/jan/96.*

Com relação ao tema “telenovela”, selecione uma das seguintes:

- (A) No texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (B) No texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) Nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (D) No texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

## ANEXO A – Pré-teste

### Avaliação de Compreensão Leitora – 9º Ano

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### QUESTÃO 1

##### 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 pomo-nos ao fresco a tempo.

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

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

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo.

Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

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.

#### QUESTÃO 2

##### Luz no fim do túnel

Graças a Ricão, minhas dúvidas sobre ser "igual ou diferente", "original ou copiado" viraram secundárias. Num minuto súbito, deixei de me sentir perdido, foi incrível! Tinha agora um rumo na vida, enxergava luz no fim do túnel.

A meta era ser escritor de comediante, aprender a ser engraçado, bolar monte de frases espertas e situações hilárias para Rogério apresentar em espetáculos de ventríloquo pelo país, operando um boneco de mão.

A gente estrearia na tevê, num show de talento. Faria o maior sucesso. Seria convidado para outros programas. Ganharia uma grana firme e alcançaria fama - talvez até mesmo antes dos 15 anos.

Com o primeiro dinheiro firme que entrasse, eu compraria um barraco para o Ricão. Ou melhor, barraco não, casinha decente. Depois mandaria pôr dessas mãos postiças supermaneiras no braço dele. Ricão trabalharia com a gente de secretário, colaborador, cobrador, sei lá, até ator, em certos números. Quem sabe se, um dia, além de Ricão, não seria ricaço também.

Planejar como gastar altas granas era mais gostoso do que decidir como usar os caraminguás do aumento da mamãe.

E se alguém, naquele instante, me perguntasse na bucha: "Ser gêmeo idêntico é bom ou é ruim?", ouviria de resposta certa: "É ótimo! Ótimo para criar confusão no palco e botar o auditório rindo."

As ideias foram tantas, que mal guardei metade delas. Uma das boas, que retive, era Rogério comandar, em vez de um boneco, um dinossauro chamado **Grumbs**. Imaginei o nome da dupla: Roger **and Grumbs**. Em inglês soava bem, o que era meio caminho andado. Aí, nosso programa de televisão se chamaria Planeta **Grumbs** e o título do primeiro filme nacional que a gente faria, poderia ser "Rogério e **Grumbs** na Bogúncia." Enfim, na possibilidade de ser em breve rico e famoso, todos os meus problemas pareceram resolvidos.

*PATRIOTA, Margarida. Luz no fim do túnel. In: Uma voz do outro mundo. Belo Horizonte: Dimensão. 2007. p. 83-4.*

De acordo com as informações presentes nesse texto, conclui-se que o narrador era

- (A) atirado.
- (B) destemido.
- (C) irresponsável.
- (D) sonhador.

#### QUESTÃO 3

##### 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.

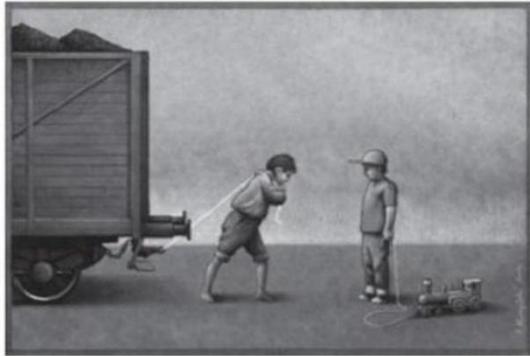
*BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 120*

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.

#### QUESTÃO 4

Através da linguagem não verbal, o artista gráfico polonês Pawla Kuczynskieg aborda a triste realidade do trabalho infantil.



KUCZYŃSKIEGO, P. Ilustração. 2008. Disponível em <<http://capu.pl>> Acesso em 08 ago. 2016.

Nessa obra, ao abordar o trabalho infantil, Kuczyński usa sua arte para

- (A) estabelecer uma postura proativa da sociedade.
- (B) provocar a reflexão sobre essa realidade.
- (C) propor alternativas para solucionar esse problema.
- (D) retratar como a questão é enfrentada em vários países do mundo.

#### QUESTÃO 5

##### A paranoia do corpo

*Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.*

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

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

de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

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

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

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.

#### QUESTÃO 6

##### No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos. Sinais de seca brava, terrível! Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado. Toque de saída. Toque de estrada. Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

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

#### QUESTÃO 7

##### 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”.

### QUESTÃO 8

#### A morte da galinha nanica

Era uma vez uma galinha nanica que foi a um bosque de amendoeiras com o galo nanico e os dois combinaram que cada um que encontrasse uma amêndoa a dividiria com o outro.

Numa manhã, aconteceu que a galinha encontrou uma amêndoa, mas nada disse ao galo, pois tinha a intenção de comer a amêndoa sozinha. A amêndoa, porém, era tão grande que:

GRIMM, Jacob. *Contos dos irmãos Grimm*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

- (A) a galinha e o galo começaram a gritar cada vez mais alto.
- (B) a galinha e o galo brigaram a tarde inteira.
- (C) a galinha ficou perdida no bosque e não conseguiu voltar para casa.
- (D) a galinha não conseguiu engolir e ficou entalada com a amêndoa na garganta.

### QUESTÃO 9

#### O corvo e a raposa

O Senhor Corvo estava empoleirado num galho de árvore, com um pedaço de queijo no bico. Comadre Raposa aproximou-se, atraída pelo cheiro. E cumprimentou alegremente o Corvo:

— Bom dia, Mestre Corvo! Como você está bonito! Acho que nunca vi ave mais bela. Francamente, se a sua voz é tão formosa como a sua plumagem, você é o rei dos pássaros.

Ouvindo esses elogios, o Corvo quase estourou de satisfação. E, querendo mostrar que nem mesmo uma bela voz lhe faltava, abriu o bico para cantar. O queijo caiu e mais do que depressa a raposa apanhou-o. Antes de ir saborear o petisco, disse:

— Caro compadre, aprenda que todo bajulador vive à custa de quem o escuta. Acho que esta lição vale bem um pedaço de queijo.

GÄRTNER, Hans. *Fabulas de Esopo*. Trad. Fernanda L. de Almeida. São Paulo, Ática, 1995.

O gênero retratado no texto acima é

- (A) conto.
- (B) lenda.
- (C) fábula.

(D) crônica.

### QUESTÃO 10

#### 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.

### QUESTÃO 11

#### Significados na Adolescência

Uma conversa entre um professor e um jovem adolescente...

O professor prossegue na sua explicação:

— Frutos amadurecem... Fruto maduro quer dizer bom, entendes? Bom quer dizer doce...

Responde o jovem adolescente:

— Então o beijo é maduro?

E o professor:

— Não.

E o jovem adolescente:

— Então... O beijo é doce...

E o professor:

— Beijos são complicados... É melhor falar de frutos.

Frutos se podem comer... A comida fala...

E o adolescente determinado nas suas descobertas:

— Seres humanos também falam...

E o professor desanimado:

— Falam... Ai, ai, ai... Vai começar de novo.

Disponível em <<http://luso-poemas.net/modules/new/article.php>> Acesso em 20 abr. 2011.

O fato que deu origem a essa história foi

- (A) a explicação do professor.
- (B) a insistência do aluno.
- (C) o desânimo do professor.
- (D) o questionamento do aluno.

### QUESTÃO 12

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](http://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 km<sup>2</sup>, 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.

### QUESTÃO 13

Leia os textos abaixo:

**Texto 1**

#### Menor preço

Sim, às vezes o produto ou o alimento pode conter fontes de vitamina maior ou igual com menor preço nas prateleiras dos supermercados. Há produtos de segunda linha que são produzidos em alta escala com a mesma matéria-prima, só muda a marca.  
Wagner Pontin

**Texto 2**

#### Saudáveis

O aumento mundial do preço dos alimentos e seus efeitos negativos devido aos ataques especulativos e das intempéries da natureza são proporcionais à renda de cada família. A saída natural é consumir frutas, verduras e legumes da estação, vez que, além de mais baratos, servem para variar o cardápio sem perda qualitativa de nutrientes. Quem não se enquadrar a essa nova realidade paga mais caro e nem sempre tem a garantia de ter um produto saudável.  
Walmir da Hora

*A GAZETA Vitória (ES), segunda-feira, 14 de fev de 2011, p.2.*

Com relação ao tema "alimentação",

- (A) no Texto 2, há um incentivo ao consumo de alimentos saudáveis produzidos em cada estação.  
(B) no Texto 2, os alimentos saudáveis são considerados caros e sem garantia de serem nutritivos.  
(C) nos Textos 1 e 2, encontram-se opiniões divergentes sobre os preços de cada alimento.  
(D) nos Textos 1 e 2, os altos preços dos alimentos são definidos por suas respectivas marcas.

### QUESTÃO 14

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.

### QUESTÃO 15

**Regime, ginástica e cama**

*A falta de sono adequado é, definitivamente, um fator de risco isolado para o ganho de peso.*

A matemática da perda de peso é simples. O consumo de calorias deve ser inferior ao total de energia gasta pelo organismo. Nos últimos cinco anos, porém, uma série de estudos vem demonstrando que um terceiro fator deve ser incluído na equação do emagrecimento - o sono. Como a má alimentação e o sedentarismo, uma sucessão de noites mal dormidas pode condenar ao fracasso qualquer luta contra a balança.

A pesquisa mais recente e uma das mais intrigantes sobre o assunto foi publicada na revista científica americana *Annals of Internal Medicine*. Conduzida por médicos da Universidade de Chicago, ela demonstrou que, em períodos de pouco sono, a queima de gordura corporal é 55% menor e a perda de massa magra, 60% maior.

"Perder massa magra significa perder músculos, e isso é ruim porque leva à desaceleração do metabolismo e faz com que a pessoa ganhe peso com mais facilidade", diz o endocrinologista Walmir Coutinho, presidente eleito da Associação Internacional para o Estudo da Obesidade.

Em outras palavras: dormir pouco favorece o efeito sanfona, a grande questão de quem tenta se livrar dos quilos em excesso.

MAGALHÃES. *Naiara. Veja*. 20 out. 2010. p. 160. Fragmento.

Nesse texto, a ideia principal defendida pelo autor é que a

- (A) falta de sono está relacionada ao ganho de peso.
- (B) má alimentação derruba a luta contra a balança.
- (C) perda de massa magra é maior com pouco sono.
- (D) perda de massa magra desacelera o metabolismo.

### QUESTÃO 16

#### 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 adolecente. 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.

### QUESTÃO 17

#### Quatis roubam a cena em parque

Pedalinho, quadras de futebol, piscina, pista de *bicicross*. Que nada! A sensação do Parque Ecológico do Tietê, na Penha (zona leste de São Paulo), são os ativos e gulosos quatis.

Na trilha ecológica, as crianças se divertem com os bichos. E os representantes da espécie *Nasua nasua* são nada "na deles".

Se alguém oferece um salgadinho, os quatis querem logo o pacote inteiro. E não adianta esconder, porque eles têm ótimo olfato. Tayná dos Santos, 14, que diga.

Quando a *Folha* esteve no parque, no domingo passado, ela disputava com um quati sua mochila incrementada.

"É que eu dei uma batata frita para ele e depois guardei o pacote ai dentro", afirmou, rindo muito.

Mas logo lembrou episódios menos felizes. "Quando eu tinha cinco anos, dei uma bolacha e levei uma mordida no dedo. Doeu muito!".

Mais à frente na trilha, famílias domingueiras - o parque recebe cerca de 40 mil visitantes no fim de semana - se divertem com um bando de pelo menos 30 quatis. [...]

Alimentar os quatis traz risco à saúde dos bichos e das pessoas.

A contaminação por raiva é avaliada constantemente nos animais, mas não é possível garantir que o quati não tenha pego a doença recentemente, explica Liliane Milanelo, que coordena o centro de recuperação de animais silvestres do parque.[...].

Segundo a veterinária, se as pessoas não pararem de dar comida aos quatis, os animais poderão ser retirados do local.

*Cotidiano. Folha da São Paulo, 31 out. 2010*

No trecho "... **se** as pessoas não pararem..." (linha 18), a palavra destacada indica

- (A) causa.
- (B) condição.
- (C) explicação.
- (D) tempo.

### QUESTÃO 18

Leia o texto:

#### Código de Trânsito Brasileiro prevê multa de R\$ 191,54, suspensão do direito de dirigir e recolhimento da CNH.

O uso de capacete é lei. **Contudo** ainda é possível ver, nas ruas de Fortaleza, motocicletas circulando livremente sem equipamento de segurança. Para se ter uma ideia, a reportagem flagrou durante 45 minutos da manhã da última quinta-feira (16), mais de 50 condutores infringindo a lei e somente no cruzamento formado pelas avenidas Presidente Castello Branco (leste oeste) e Pasteur na Barra do Ceará. Essa conduta é responsável pelo aumento significativo do número de feridos e mortos em acidentes de moto. Segundo dados do Instituto Dr. José Frota (IJF), neste ano houve um acréscimo de 18% nos atendimentos em relação ao ano passado. De janeiro a agosto de 2010, foram registrados 3.961 atendimentos, em igual período do ano passado, o número de feridos que deram entrada na unidade foi de 3.344.

Em relação ao termo anterior "o uso de capacete é lei", a palavra **contudo** exerce função de

- (A) explicação.
- (B) adição.
- (C) oposição.
- (D) continuação.

### QUESTÃO 19

#### Os riscos da "aldeia global"

"O incrível desenvolvimento da ciência e da tecnologia contemporânea aperfeiçoou de tal forma os instrumentos de comunicação que atualmente nenhuma parte do mundo está isolada das outras; assim, nosso planeta já não passa de uma 'aldeia global'.

No entanto, essa maravilhosa conquista do homem é também uma faca de dois gumes. (...)"

PING, Jean In: *O Correio da Unesco*.  
Rio de Janeiro: FGV, maio, 1983. Fragmento

- Ao empregar a expressão "faca de dois gumes", o autor quer mostrar
- (A) a conquista das novas tecnologias pelo homem moderno.
  - (B) os aspectos positivos e negativos da conquista do homem.
  - (C) a comunicação como forma de perigo para a sociedade.
  - (D) os perigos que o desenvolvimento da ciência traz.

#### QUESTÃO 20



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.

#### QUESTÃO 21

##### O macaco perante o juiz de direito

Andavam um bando de macacos em troça, pulando de árvore em árvore, nas bordas de uma gruta. Eis senão quando um deles vê no fundo uma onça que lá caíra. Os macacos se enternecem e resolvem salvá-la. Para isso, arrancaram cipós, emendaram-nos bem, amarraram a corda assim feita à cintura de cada um deles e atiraram uma das pontas à onça. Com o esforço reunido de todos, conseguiram içá-la e logo se desamarraram, fugindo. Um deles, porém, não o pôde fazer a tempo e a onça segurou-o imediatamente.

- Compadre macaco, disse ela, tenha paciência. Estou com fome e você vai fazer-me o favor de deixar-se comer.

O macaco rogou, instou, chorou; mas a onça parecia inflexível. Simão então lembrou que a demanda fosse resolvida pelo juiz de direito. Foram a ele, o macaco sempre agarrado pela onça. É juiz de direito, entre os animais, o jabuti, cujas audiências são dadas à borda dos rios, colocando-se ele em cima de uma pedra. Os dois chegaram e o macaco expôs as suas razões.

O jabuti ouviu e no fim ordenou:

- Bata palmas.

Apesar de seguro pela onça, o macaco pôde assim mesmo bater palmas. Chegou a vez da onça, que também expôs suas razões e motivos.

- Bata palmas.

A onça não teve remédio senão largar o macaco que escapou, e também o juiz atirando-se na água.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo*  
Quaresma. São Paulo: Martin Claret, 1999.

- No trecho "... rogou, instou, chorou;..." (linha 9), o emprego dos verbos indica
- (A) gradação de ideias.
  - (B) oposição de ideias.
  - (C) redução de ideias.
  - (D) repetição de ideias.

#### QUESTÃO 22



Ciza. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri, v. 2.

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".

#### QUESTÃO 23

##### A literatura da era digital

A internet tem sido um veículo de extrema importância para a divulgação dos escritores das novas gerações, assim como dos autores de épocas em que os únicos meios de acesso à leitura eram o livro e os jornais. Hoje, com todo o advento da tecnologia, os leitores de diversas faixas etárias e de qualquer parte do mundo podem acessar e fazer o *download* gratuito de uma infinidade de livros [...]. Pesquisas recentes indicam que o número de obras literárias de poesia e ficção tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Vários escritores têm preferido publicar seus textos ou livros virtualmente a ter que enfrentar os critérios e a seleção, muitas vezes injusta, das editoras. Portanto, a internet tem se tomado um espaço facilitador que acaba por redimensionar a literatura em todo o mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, até escritores consagrados disponibilizam seus textos na *internet*, pois têm consciência de que a acessibilidade dos leitores ao mundo virtual é muito grande, apesar de o mercado editorial americano ser também um monstruoso veículo de divulgação da literatura. Nos países da Europa, apesar da enorme quantidade de livrarias e bibliotecas e de todas as leis de incentivo à publicação que barateiam o preço dos livros, os escritores não hesitam em publicar suas obras pela *web*, porque sabem que lá também estão os seus leitores. [...]

FREITAS, Mirian de. *A literatura da era digital*.  
Revista Literatura, n.º 28, p. 25.

Nesse texto, o uso de palavras como "web", "download", "internet" são típicas da linguagem

- (A) coloquial.
- (B) formal.
- (C) jornalística.
- (D) técnica

## ANEXO B – Pós-teste

### Avaliação de Compreensão Leitora 9º Ano

#### QUESTÃO 1

##### Um expressionista do barro

Vitalino Pereira dos Santos nasceu em 1909, em Caruru, PE. Além de figureiro, era músico. Ainda menino, aprendeu com a mãe, uma paneleira, a moldar o barro fazendo bichinhos, que depois vendia para outras crianças na feira.

A seguir, começou a produzir figuras expressionistas e de forte dramaticidade, tendo como temas cenas do cotidiano, dos ritos de passagem, enfim, da vida das pessoas. Vitalino retrata as diversões do povo, como o maracatu, os tocadores de pifaros, de zabumba e de sanfona, ou a religiosidade com os santos, em especial São Francisco, e os presépios.

Em sua arte estão presentes também profissões, como vaqueiro, dentista, médico, e tipos do agreste, como padres, anjos, cangaceiros, enfim, todo o universo sertanejo.

O humor e a poesia fazem parte da criação do mestre, que agrupou as figuras, criando conjuntos e situações anedóticas e líricas para amenizar as mazelas da dura vida do homem do sertão.

*Arte Popular Brasileira. Companhia Editora Nacional, p.34*

Grande artista do nordestino, Vitalino Pereira dos Santos usava para como matéria para a sua arte:

- (A) O barro (C) A música  
(B) A tinta (D) A madeira

#### QUESTÃO 2

##### Viva o povo brasileiro

O país tem fama de não cuidar da ecologia. Vide as queimadas na Amazônia. Além disso, em reciclagem de vidros o Brasil foi reprovado num ranking do Instituto *Worldwatch*. Assim, parece soar estranho o país bater o recorde mundial em reciclagem de latas. De cada 100 latinhas de bebida, 65 voltam para a indústria. É que há 125.000 brasileiros suando na coleta de latas usadas. Esse exército de subempregados embolsou 80 milhões de dólares em 1998.

*VEJA. São Paulo: Ed. Abril. Ano 32, n° 17, 28 abr.1999.*

O sucesso na reciclagem de latas tem como causa

- (A) o problema das queimadas na Amazônia.  
(B) a reciclagem nacional de vidros.  
(C) o trabalho das pessoas subempregadas.  
(D) o investimento em moeda estrangeira.

#### QUESTÃO 3

Por que os japoneses vieram ao Brasil? E por quê, agora, seus descendentes estão indo para o Japão?

No início do século 20, as lavouras de café brasileiras precisavam de mão de obra. A saída do governo brasileiro foi atrair imigrantes. O momento não podia ser melhor para os japoneses – lá, o desemprego **bombava** por causa da mecanização da lavoura. Outro motivo que facilitou a vinda deles foi um tratado de amizade que Brasil e Japão tinham acabado de assinar.

Aí, a situação se inverteu: o Japão se transformou em uma potência e, lá pela década de 80, ficou difícil bancar a vida no Brasil por causa da inflação e do desemprego. Os netos e bisnetos dos imigrantes japoneses enxergaram, então, uma grande chance de se dar bem e foram em massa para o Japão. Até 2006, a comunidade brasileira no país já havia alcançado 313 pessoas.

*Revista Capricho n° 1045 maio/2008. p.94. 5.*

Na frase: "... o desemprego **bombava** por causa da mecanização da lavoura", a expressão destacada pode ser substituída por:

- (A) Aumentava. (C) Atraía.  
(B) Apontava. (D) Bancava.

#### QUESTÃO 4

Na tirinha abaixo é criticado um sério problema que acontece na política do Brasil. Que problema é esse?



(Folha de S. Paulo, 02/09/2011)

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

#### QUESTÃO 5

##### As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo.

No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

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

O texto trata:

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.  
(B) das características da região Amazônica.  
(C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.  
(D) do levantamento da vegetação amazônica.

#### QUESTÃO 6

##### Os livros e suas vozes

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, Os Três Mosqueteiros, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim.

Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões. (...) quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

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

O trecho em que se identifica a **opinião** da autora é

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

### QUESTÃO 7

“No Antigo Egito, o gato foi honrado e enaltecido, sendo considerado como um animal santo. Nesta mesma época, a gata transformou-se na representação da Deusa Bastet, fêmea do deus Sol Rá. [...]”

Na Europa, o gato se desenvolveu com as conquistas romanas. Ele foi admirado pela sua beleza e dupla personalidade (ora um selvagem independente, ora um animal doce e afável), e apreciado ainda no século XI quando o rato negro invadiu a Europa. No século XIII desenvolveram-se as superstições e o gato passou de criatura adorada a infernal, associada aos cultos pagãos e à feitiçaria. A igreja lhe virou as costas. [...]

No século XVIII ele voltou majestoso e em perfeito acordo com os poetas, pintores e escritores que prestam homenagem à graça e à beleza de seu corpo.”

Fonte: Revista DC. Diário Catarinense, 25 de abril 1999.

A informação principal que se destaca no texto é:

- (A) A trajetória do gato ao longo da história.
- (B) Justificar a importância dos gatos e dos ratos.
- (C) Descrever a história dos ratos ao longo dos tempos.
- (D) Citar superstições acerca dos gatos.

### QUESTÃO 8

Leia o que disse João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano, sobre a função de seus textos:

"FALO SOMENTE COMO O QUE FALO: a linguagem enxuta, contato denso;

FALO SOMENTE DO QUE FALO: a vida seca, áspera e clara do sertão;

FALO SOMENTE POR QUEM FALO: o homem sertanejo sobrevivendo na adversidade e na míngua.

FALO SOMENTE PARA QUEM FALO: para os que precisam ser alertados para a situação da miséria no Nordeste."

Para o escritor, no texto literário,

- (A) A linguagem do texto deve refletir o tema e a fala do autor deve denunciar o fato social para determinados leitores.
- (B) A linguagem do texto não deve ter relação com o tema e o autor deve ser imparcial para que seu texto seja lido.
- (C) O escritor deve saber separar a linguagem do tema e a perspectiva pessoal da perspectiva do leitor.
- (D) A linguagem pode ser separada do tema e o escritor deve ser o delator do fato social para todos os leitores.

### QUESTÃO 9

#### Jéssica veio do céu

Jéssica é somente uma garota de 11 anos [...]. Mas tem a coragem de uma leoa e a calma de um anjo da guarda. Na noite do domingo 3, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo. Larissa, de sete anos, Letícia, de três, e o menino de oito que involuntariamente provocou o incêndio foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo. Mesmo com a casa queimando, a garganta sufocando com a fumaça e a porta da rua trancada por fora (a mãe saíra), a menina não se desesperou. Abriu a janela de um quarto e através dela colocou, um por um, todos os irmãos para fora. Enquanto fazia isso, rezava. Ninguém sofreu sequer um arranhão. Só então Jéssica pensou em si própria. E sentiu muito medo. Pulou a janela e disparou a correr.

Revista Veja. São Paulo: Abril, 18 de Fevereiro de 2004.

O texto acima é

- (A) uma reportagem.
- (B) uma notícia.
- (C) uma crônica.
- (D) um relato.

### QUESTÃO 10

#### Artigo 29

I) Todo homem tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

II) No exercício de seus direitos e liberdades todo o homem estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem estar de uma sociedade democrática.

III) Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esse texto tem por objetivo

- (A) apresentar uma opinião.
- (B) conscientizar os homens.
- (C) estabelecer comunicação.
- (D) indicar direitos e deveres.

### QUESTÃO 11

#### 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. “¾ Onde estão os documentos de seus concursos?”

E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente... 20 ¾ 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 OUVI 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.

#### • TEXTOS PARA AS QUESTÕES 12 E 13.

##### Texto I

#### Brasil de Todos os Santos

Brasil, meu Brasil de todos os Santos  
Descobrir a sua cara de espanto  
Descobrir o seu encanto em um segundo  
Um país que sonha ser o Novo Mundo  
Matas, praias, céu, diamante e chapadas  
Transamazônicas estradas te percorrem  
Feito rios de águas e florestas

Transformando sua paisagem numa festa  
Nas suas avenidas todas coloridas  
Desfilam homens e mulheres

(...) *Laura Campanér e Luísa Gimene*

## Texto II

### Desmatamento

Desde a ocupação portuguesa, o Brasil enfrenta queima de vegetação original e desmatamento com o intuito de aumentar as áreas de cultivo e pastagens, bem como facilitar a ocupação humana e, conseqüentemente, a especulação imobiliária. Estes procedimentos, ao longo dos anos, levaram à extinção de várias espécies vegetais e animais, à erosão e à poluição do meio ambiente em geral.

Fonte: <http://www.geocities.com/naturacia/desmatamento.html>.

### QUESTÃO 12

Com relação aos textos *Brasil de Todos os Santos* e *Desmatamento*, é correta a alternativa:

- (A) Ambos enaltecem a paisagem natural do território brasileiro.
- (B) Os dois textos abordam o meio ambiente sob pontos de vista opostos.
- (C) Ambos apontam para a transformação causada pela poluição.
- (D) Os dois textos responsabilizam a ocupação portuguesa pelo desmatamento.

### QUESTÃO 13

Na comparação dos textos I e II, pode-se afirmar que:

- (A) Os dois textos tratam do mesmo assunto – meio ambiente.
- (B) As nossas riquezas estão sendo bem tratadas ao longo dos anos.
- (C) O Brasil é rico pela sua natureza, pelo seu povo.
- (D) A vida do homem é mais importante que a natureza.

### QUESTÃO 14

Leia a tirinha abaixo:



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2008/05/calvin-haroldo-tirinha-425.html>

“Bem, você conseguiu ferir meus sentimentos, mas eu aceito suas desculpas. Obrigada”. Nessa fala, expressa no segundo quadrinho, a palavra destacada refere-se:

- a) À menina. (C) Às duas crianças.
- b) Ao menino. (D) Aos sentimentos.

### QUESTÃO 15

#### “Há uma geração sem palavras”

A malhação física encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores. O que pode ser bom. Mas seria ainda melhor se eles se preocupassem um pouco mais com os “músculos cerebrais”, porque, como diz o poeta e tradutor José Paulo Paes, “produzem satisfações infinitamente superiores”.

Fonte: *Marili Ribeiro – Jornal do Brasil, caderno B, Rio de Janeiro, 28 de dez. 1996, p. 6.*

No fragmento apresentado, o autor defende a tese de que:

- (A) A malhação física traz ótimos benefícios aos jovens.
- (B) Os jovens devem se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual.
- (C) O poeta José Paulo Paes pertence a uma geração sem palavras.
- (D) Malhar é uma atividade superior às atividades cerebrais.

### QUESTÃO 16

#### Puro preconceito

“É razoável que as pessoas tenham medo de assaltos. Eles se tornaram rotina nos centros urbanos e, por vezes, têm conseqüências fatais. Faz todo sentido, portanto, acautelar-se, evitar algumas regiões em certos horários e, até, evitar pessoas que pareçam suspeitas.

E quem inspira desconfiança é, no imaginário geral, mulato ou negro. Se falar com sotaque nordestino, torna-se duplamente suspeito. Pesquisa feita em São Paulo, contudo, mostra que essas ideias não têm base na realidade. Não passam de preconceito na acepção literal do termo. Dados obtidos de 2901 processos de crimes contra o patrimônio (roubo e furto) entre 1991 e 1999 revelam que o ladrão típico de São Paulo é branco (57% dos crimes) e paulista (62%). Os negros, de acordo com a pesquisa, respondem por apenas 12% das ocorrências. Baianos e pernambucanos, juntos, por 14%.

O estudo é estatisticamente significativo. Os 2901 processos correspondem a 5% do total do período. É claro que algum racista empedernido poderia levantar objeções metodológicas contra o estudo. Mas, por mais frágil que fosse a pesquisa, ela já serviria para mostrar que o vínculo entre mulatos, negros, nordestinos e assaltantes não passa de uma manifestação de racismo, do qual, aliás, o brasileiro gosta de declarar-se isento.

Fonte: *Folha de São Paulo, 06 de março de 2001.*

O texto defende a ideia de que é falsa a relação suposta pelas pessoas entre a cor da pele, a origem e o grau de periculosidade de um indivíduo. Para defender esse ponto de vista são apresentados:

- (A) Opiniões de policiais. (C) Dados estatísticos.
- (B) O parecer do jornal. (D) Depoimento das vítimas.

### QUESTÃO 17

Leia o texto abaixo:

O consumo de álcool cresce entre os jovens brasileiros. Muitos não se preocupam com a dependência nem encaram a bebida como droga. Mas, segundo a Organização Mundial de Saúde, o álcool é a droga mais consumida no mundo, com doze bilhões de usuários.”

Fonte: *Revista Isto É/1978- 26/09/07 pag. 50.*

A função desempenhada pela palavra destacada no texto é:

- (A) Comparação entre ideias (C) Conseqüência dos fatos.
- (B) Adição de ideias. (D) Finalidade dos fatos.

### QUESTÃO 18

#### Dicionário de Geografia (Fragmento)

Segundo o geógrafo Milton Santos: “o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho”. E “o espaço se define como um conjunto de formas representativas de

relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções”.

GIOVANNETTI, G. *Dicionário de Geografia. Melhoramentos, 1996.*

O termo “**seu**”, destacado no texto acima, refere-se

- (A) a Milton Santos.
- (B) aos geógrafos.
- (C) ao homem.
- (D) às crianças.

#### QUESTÃO 19

##### 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 tubulações 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.*

A expressão “**de cabelo em pé**”, utilizada no texto, significa:

- (A) Que muita gente ficou descabelada.
- (B) Que as pessoas ficaram preocupadas.
- (C) Que a moda é cabelo arrepiado.
- (D) Que todo cientista arrepiou os cabelos.

#### QUESTÃO 20

##### Essa Velhinha

- Desculpe entrar assim sem pedir licença...
- Doença!
- Não,... quem está doente?
- Mas quem está doente?
- Não – Sorriu o homem –, a senhora entendeu errado.
- Resfriado?
- Ora... quer dizer... bem, eu estava lá fora e...
- Xi! Catapora?
- Senhora, por favor não confunda...
- **Caxumba!!!** Cuidado, menino, isso é perigoso... Sabe, sei fazer um chazinho muito bom pra caxumba.

Os pontos de exclamação em “Caxumba!!!”, exprimem:

- (A) Entusiasmo.
- (B) Dor.
- (C) Espanto.
- (D) Tristeza.

#### QUESTÃO 21

##### Fernanda Takai

“Fernanda Takai, cantora e compositora, vocalista do grupo Pato Fu lançou um livro com o título: “Nunca Subestime Uma Mulherzinha - Contos e Crônicas”, segundo suas palavras, o livro não tem a ver com as bandas de rock com vocais feminino, mas sim com a mulher em geral. Quem fica em casa lavando roupa e cuidando de filho parece invisível, mas as mulherzinhas são capazes de tudo”.

Qual o sentido produzido pelo uso da palavra mulher no diminutivo:

- (A) Inferiorizar a mulher que não trabalha.
- (B) Enaltecer apenas o trabalho doméstico da mulher.
- (C) Enaltecer a mulher que realiza todos os tipos de trabalho.
- (D) Enaltecer as mulheres que trabalham fora de casa.

#### QUESTÃO 22

##### A velha Contrabandista

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

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

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

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

– É areia! [...]

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. [...]

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

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

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

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

– O senhor promete que não “espáia”? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal.

– É lambreta.

Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/books/1647797-velhacontrabandista/>>

Esse texto é engraçado porque

- (A) o policial estava desconfiado da velhinha.
- (B) o objeto contrabandeado era a lambreta.
- (C) a velhinha tinha poucos dentes na boca.
- (D) a velhinha carregava um saco de areia.

#### QUESTÃO 23

##### A praia de frente pra casa da vó

Eu queria surfar. Então vamo nessa: a praia ideal que eu idealizo no caso particularizado de minha pessoa, em primeiramente, seria de frente para a casa da vó, com vista para o meu quarto. Ia ter umas plantaçozinha de água de coco e, invés de chão de areia, eu botava uns gramadão presidente. Assim, o Zé, eu e os cara não fica grudando quando vai dar os rolé de Corcel!

(...) Então, vamo nessa: na praia dos sonhos que eu falei “É o sooonho!”, teria menos água salgada! (Menas porque água é feminina) Eu ia consegui ficar em pé na minha triquilha tigrada, sair do back side, subir no lip, trabalhar a espuma, iiiiihhhaaaaaaaa! (...)

Fonte: Peterson Foca, *programa veiculado pela Rádio 89,1 FM de São Paulo.*

“Eu ia consegui ficar em pé na minha **triquilha tigrada**, sair do **back side**, subir no **lip**, **trabalhar a espuma**, iiiiihhhaaaaaaaa! (...)” As expressões destacadas são gírias próprias dos:

- (A) Professores universitários em palestra.
- (B) Adolescentes falando sobre surf.
- (C) Geógrafos analisando a paisagem.
- (D) Biólogos discutindo sobre a natureza.

**ANEXO C – Cartazes produzidos pelos estudantes na Oficina 2**



## ANEXO D – Par de textos utilizado na Oficina 4

### **Carta (Fragmento)**

A terra não pertence ao homem; é o homem que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. O que fere a terra fere também os filhos da terra. Não foi o homem que teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo que ele fizer à trama, a si próprio fará. Carta do cacique Seattle ao presidente dos EUA em 1855.

*Texto de domínio público distribuído pela ONU.*

### ***O que fazer?***

*Encontre outro texto com o mesmo tema, mas que se destina a outro público.*

-----

### **Dicionário de Geografia (Fragmento)**

Segundo o geógrafo Milton Santos: “o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho”. E “o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções”.