

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DANIELLE RAMOS DE MORAES

COGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA EJA

RIO DE JANEIRO

2015

Danielle Ramos de Moraes

COGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA EJA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Leitão Martins

Rio de Janeiro
Agosto de 2015

Moraes, Danielle Ramos de.
Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA / Danielle Ramos
de Moraes. – 2015.
148 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação e
Pesquisa do PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2015.

Orientadora: Adriana Leitão Martins

1. Cognição. 2. Leitura. 3. Ensino-aprendizado da Língua
Portuguesa. 4. EJA. – Teses. I. Martins, Adriana Leitão (Orient.). II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação e
Pesquisa do PROFLETRAS. III. Título.

Danielle Ramos de Moraes

COGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA EJA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 17/08/2015

Presidente, Prof.^a Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ

Prof.^a Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt– UFRJ

Prof.^a Doutora Maria do Rosário da Silva Roxo– UFRRJ

Prof.^a Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ, Suplente interno

Prof.^a Doutora Roza Maria Palomanes Ribeiro – UFRRJ, Suplente externo

AGRADECIMENTOS

Creio que o poder maior e exclusivo da espécie humana, em relação ao uso da linguagem, está em proferir palavras a favor de nós mesmos e do outro. Logo, agradecer em forma de palavras é um momento cognitivo-afetivo e necessário sempre. Afinal, lembra-nos de que, sem o outro, possivelmente, deixaríamos de ser e ter muito do que somos e construímos. Por isso, a minha admiração e os meus agradecimentos eternos.

A Deus, pelos mistérios da vida e da morte, o que nos torna buscadores incansáveis do conhecimento.

Às minhas avós (*in memorian*), Maria e Marina, e às queridas (*in memorian*) tia Fátima e Hyrtes, que por meio de seus gestos e maneiras tanto me ensinaram sobre o ser humano e o respeito e amor a ele.

Aos meus amados pais, Maurith e Márcia, seres que me conceberam a vida, companheiros de amor, de valores, de lutas e sucessos; meu pai, um grande administrador, por intermináveis diálogos sócio-políticos, essenciais ao ser social; minha mãe, também professora, pelas constantes orações e, principalmente, por me apontar e incentivar a carreira do magistério.

Ao meu amado filho João Pedro, ser em potencial das letras e da arte musical, pelas parcerias na vida e nesta pesquisa, inclusive pelo meu *abstract*.

À minha linda irmã Fábiana, ao meu cunhado Guilherme e em especial à minha sobrinha Gabrielle, sempre prontos a colaborar em alguns momentos desesperadores da vida e, principalmente, desta dissertação; e, é claro, à minha “marrentinha” sobrinha Marcelle, pelos muitos risos.

A todos os amados familiares, em especial ao primo Bruno, por providenciais caronas no meu desespero de sair das aulas do Profletras da UFRJ para chegar a tempo na escola do PEJA.

À minha querida e admirável psicóloga, amiga e sempre incentivadora, Jurema Youssef Kouble, pelas palavras e trocas que sempre contribuem para o meu autoconhecimento.

À amiga guerreira de profissão, de jornadas e de vida, grande alfabetizadora, Maria dos Prazeres, e ao seu filho, Alexandre, meu amado e querido afilhado.

Aos amados e grandes amigos de vida, de estudos, de leituras e das artes, Ana Paula Oliveira, Augusto Sansão, Murillo Peixoto, Jorge Vieira, Luiz Carlos e Adilson Sacramento.

Ao grande amigo Carlos Alberto Carneiro, que me impulsionou a voltar aos estudos, com tamanho amor e dedicação à poesia; e à grande amiga Clara Paschoal, pelo carinho e pela sapiência no dia a dia.

Ao Fabiano Araújo, com muito carinho, pois sem o seu apoio eu não teria iniciado essa caminhada pelo Profletras.

A todos os amigos de profissão, de estudo e de vida, em especial aos amigos queridos de mais de uma década no PEJA, e meus grandes incentivadores ao curso de mestrado, professores mestres Marcelo Pereira, Eduardo Freitas e Sérgio Claro; à professora e amiga Denise (*in memorian*), pelo constante incentivo e por tantas palavras amorosas; às professoras Marlúcia, Míriam, Lígia, Paula Adriana, Helena, Claudinha, Rose, Angélica, Camilla, Simone e Eliza, sempre preocupadas em desvendar o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos e grandes colaboradoras e parceiras em diversos trabalhos.

Às queridas Diretoras Ana Paula Póvoas, Adriana Pires dos Santos, Ana Malvina Sobral, Dione Pieroni, Silvana Muniz e Maria Luíza Pifânio que, diante de tantas dificuldades estruturais pelas quais passei conciliando estudo, profissão e vida pessoal, sempre continuaram acreditando e apoiando à minha pessoa e ao meu trabalho; assim como às Coordenadoras Angélica Medeiros e Vera Regina Santos, pelo carinho e apoio; e a todos os profissionais das escolas onde leciono, especialmente aos funcionários Glayds, Leandro, Lucinda, Juliana, Cristina e ao idolatrado professor de Música, Arnaldo Alves, que ama o que faz.

À Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro; à Gerente de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), Prof^a Maria Luiza Lixa de Mendonça, e em especial à Prof.^a Dr.^a Maria das Mercês e à Prof^a Núbia Vergetti, pelas acolhidas às minhas iniciais solicitações e pelo amor à EJA; à Equipe da 7^a Coordenadoria Regional de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; em especial à Gerente de Educação, Nedi Rollo, à Supervisora de PEJA, Dulce Motta; à Coordenadora de Projeto Elizabeth Moutella e ao Supervisor de Projeto Jorge Washington, por tanto carinho, apoio e incentivo a mim e ao meu trabalho.

A todos os queridos colegas professores e mestrandos da primeira turma do Profletras UFRJ, em especial à amiga e mestranda Lays Fernandes, pelas trocas, pelos incentivos e, principalmente, pelos risos compartilhados que aliviavam a tensão em alguns momentos difíceis nos estudos do Mestrado. E, no momento final, à Débora Lourençoni, revisora final de nossa pesquisa.

À secretária Solange e seus colegas do CLA, sempre amorosamente e eficientemente atendendo às demandas burocráticas de cada um de nós do Mestrado.

Aos grandes mestres do Profletras UFRJ que aqui encontro, e que, por meio do afeto, das trocas e de muito conhecimento, venho regando o meu jardim do aprendizado; em especial à grande professora Dr.^a Ana Crélia Dias, por sua paixão pelas Letras, através da Literatura e do Ensino, nos encantando e impulsionando em favor da leitura; às grandes mestras e coordenadoras do Curso Mestrado Profletras UFRJ, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lino Pauliukonis, que, ao ministrar as aulas da disciplina Texto e Ensino, proporcionou-me, além do encontro com maravilhosos textos, o inesquecível dito de que “um bom texto é aquele em que nada falta nem sobra”; e à Sociolinguista Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Magalhães Mollica, que, incansavelmente e com muito carinho, nos embasa com textos, propostas e sugestões fundamentais aos nossos estudos, além de enorme incentivo às pesquisas, e por quem tenho enorme carinho desde o dia da prova do Profletras na UFRJ.

Às grandes mestras, presentes nesta banca, Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário, Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes (suplente) e Prof.^a Dr.^a Karen Sampaio (suplente), por lerem a nossa pesquisa e por nos concederem a honra de suas presenças.

À grande mestra Cognitivista Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Gerhardt, que me norteou o caminho das Ciências da Cognição, colaborando imensamente para a minha ainda maior, mais profunda e rica conscientização humana do ato de aprender e ensinar a Língua Portuguesa.

Em especial, à minha querida e brilhante mestra, Prof.^a Dr.^a Adriana Leitão, que com extrema competência profissional e ética, permeada de muita afetividade, orientou-me magnificamente pelo caminho humano da Cognição e das Letras, preenchendo-me as lacunas textuais deste trabalho, falando e ouvindo todo o tempo, e incentivando-me a sempre continuar em busca de mais e mais conhecimento.

Às agências de fomento CAPES/CNPq, pela concessão da bolsa que tornou possível a realização desta pesquisa.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A cada aluno de cada escola desta vida.

A cada ser humano.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

Renato Russo

RESUMO

MORAES, Danielle Ramos de. **Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A compreensão do raciocínio humano é fundamental para a construção do aprendizado da leitura. Com base nesse princípio, propomos esta pesquisa de dissertação que tem por objetivo avaliar e problematizar o que acontece no processamento cognitivo dos sujeitos do Ensino Fundamental ao ler e compreender um texto em Língua Portuguesa. O foco deste estudo são 34 (trinta e quatro) alunos do período final do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o desenvolvimento deste trabalho, estamos ancorados em estudos dos campos da Cognição e do Ensino, tendo como norteadores os pressupostos teóricos de Applegate et al (2002), que sugerem uma investigação da compreensão leitora a partir de quatro diferentes níveis de leitura. Como metodologia de pesquisa, aplicamos um teste de compreensão leitora aos pesquisados em que os quatro níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002) eram avaliados. Os resultados da pesquisa revelam a necessidade de maiores práticas em sala de aula com enfoque na identificação dos comandos das questões de compreensão leitora. Também apontam para a necessidade de uma prática que estimule o desenvolvimento de níveis de leitura que exigem mais inferências e análises críticas do aprendiz, como é o caso do nível inferencial reflexiva global de leitura. Tais níveis são os que de fato levam os alunos a terem maior consciência de suas ações cognitivas ao ler e compreender um texto, possibilitando, assim, melhor qualidade de leitura.

Palavras-chave: Cognição. Leitura. Ensino-aprendizado da Língua Portuguesa. EJA.

ABSTRACT

MORAES, Danielle Ramos de. **Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The understanding of human reasoning is fundamental to the reading learning construction. Based on this principle, we propose this thesis research that aims to evaluate and discuss what happens in the cognitive processing of elementary school students when they read and understand a text in Portuguese. The focus of this study are 34 (thirty-four) students from the final period of elementary school of adult and youth education (EJA). For the development of this work, we are anchored in the fields of Cognition and Education and guided by the Applegate et al (2002)'s theoretical assumptions, that suggest an investigation of the reading comprehension based on four different reading levels. As the research methodology, we applied a reading comprehension test to the investigated students in which the four reading levels proposed by Applegate et al (2002) were evaluated. The results of the research show the need for greater classroom practices focusing on the identification of the requests in the reading comprehension questions. They also point out to the need of a practice that emphasizes the development of the reading levels that require more learner's inferences and critical analyses, such as the inferential global reflective reading level. These levels are the ones which in fact lead the students to have greater awareness of their cognitive actions when they read and understand a text, thus enabling them a better reading quality.

Keywords: Cognition. Reading. Teaching-learning of Portuguese Language. EJA.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de baixo nível inferencial de leitura	52
Gráfico 2: Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de nível de leitura linear	67
Gráfico 3: Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de alto nível inferencial de leitura	71
Gráfico 4: Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de nível inferencial reflexiva global de leitura	75
Gráfico 5: Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de baixo nível inferencial de leitura	88
Gráfico 6: Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de nível de leitura linear	86
Gráfico 7: Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de alto nível inferencial de leitura	88
Gráfico 8: Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de nível inferencial reflexiva global de leitura	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA E COGNIÇÃO NA EJA	17
2.1 O CONHECIMENTO PRÉVIO, OS ASPECTOS COGNITIVOS E A INTERATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR	25
2.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POR QUE PESQUISAR COMPREENSÃO LEITORA COM ESTE PÚBLICO?	29
2.3 AS BASES TEÓRICAS PARA ESTA PESQUISA.....	33
3 METODOLOGIA	38
3.1 A PESQUISA E OS SUJEITOS PESQUISADOS	38
3.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	39
3.3 PROCEDIMENTOS NA APLICAÇÃO DO TESTE	44
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E PARA A GERAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE	45
3.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO TESTE	46
3.5.1 CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS COMO CONTEMPLADORAS DO(S) COMANDOS(S) DAS QUESTÕES.....	46
3.5.2 CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS COMO REVELADORAS DE UM NÍVEL DE LEITURA.....	47
4 RESULTADOS E ANÁLISES DO TESTE DE LEITURA	49
4.1 RESULTADOS E ANÁLISES DAS RESPOSTAS COMO CONTEMPLADORAS DO(S) COMANDO(S) DAS QUESTÕES DO TESTE	49
4.1.1 BAIXO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA	52
4.1.2 NÍVEL DE LEITURA LINEAR	67
4.1.3 ALTO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA	70
4.1.4 NÍVEL INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL DE LEITURA	75

4.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS RESPOSTAS DO TESTE COMO REVELADORAS DE UM NÍVEL DE LEITURA	80
4.2.1 BAIXO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA	83
4.2.2 NÍVEL DE LEITURA LINEAR	85
4.2.3 ALTO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA	88
4.2.4 NÍVEL INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL DE LEITURA	90
4.3 A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE PRECISAMOS TRANSFORMAR?	93
4.3.1 POR UMA PRÁTICA DA LEITURA COGNITIVO-AFETIVA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar e problematizar a capacidade de leitura e compreensão textual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Para tal, estaremos fundamentados em referenciais teóricos e metodológicos oferecidos por Applegate et al (2002), bem como em pressupostos de estudos dos campos da Cognição e do Ensino.

Os últimos dados do Censo da Educação Básica apontam que a EJA apresentou queda de 3,4% em suas matrículas, está muito aquém do que poderia ser e vem recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola. Isso, segundo os mesmos dados, confirma que a EJA acaba apresentando alterações no cenário de seu público em relação à faixa etária, reforçando a heterogeneidade nessa modalidade de ensino (CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Em relação à leitura, dados do PISA revelam que o Brasil apresenta uma modesta evolução em relação a outros países. No entanto, o país continua apresentando um resultado insatisfatório, pois, considerando o período final do Ensino Fundamental, todas as regiões brasileiras ficaram abaixo da meta a ser atingida em relação à proficiência em Língua Portuguesa (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Diante desse panorama destacado, este estudo justifica-se pela necessidade contínua e urgente de informações e análises mais específicas que possam evidenciar o que realmente o aprendiz do Ensino Fundamental cogniza ao ler um texto, em especial o aprendiz da EJA, que tantas e ilusórias vezes é apontado como aquele que tem “uma cognição mais ou menos “desenvolvida” por ser ou não escolarizado, ou por ter ou não frequentado a escola nos períodos etários “apropriados”” (GERHARDT, 2014b, p. 107).

Para isso, partiremos do pressuposto de que, à luz de conceitos das Ciências da Cognição e do Ensino, tal conhecimento venha possibilitar maiores inferências dos educadores no que tange às dificuldades dos alunos de Língua Portuguesa com as competências e habilidades de leitura e compreensão textual, na intenção de potencializar o aprendizado destes enquanto sujeitos-leitores.

Desse modo, esperamos contribuir para futuras práticas de ensino de leitura que possam ser significativas para a EJA, bem como para todos os aprendizes do Ensino Fundamental. Além disso, esperamos colaborar com a tão almejada curva descendente quanto à evasão escolar, principalmente nessa modalidade de ensino.

Para tanto, traremos como foco para a nossa pesquisa os sujeitos do período final da EJA, para os quais as aulas de Língua Portuguesa devem articular o conceito de competência

linguística com o de desenvolvimento da autonomia para o pleno exercício da cidadania. Sendo assim, todo o contexto focado está embasado em uma perspectiva inclusiva do educando, revelando o seu saber na produção de novos conceitos (GERHARDT, 2009, 2012, 2014).

Também entendemos que as aulas de Língua Portuguesa devem levar o aprendiz da EJA à conscientização da importância do aprimoramento de seus conhecimentos acerca da leitura na contribuição de sua real autonomia. Logo, é premente a atuação comprometida do professor como mediador e potencializador do processo de aprendizado e do desenvolvimento metalinguístico de seus alunos (RIBEIRO, 2003; JOU & SPERB, 2006; GERHARDT ET AL, 2015), entendendo que isso

engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; transmitir informações relevantes para o processo de construção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Sob tais fundamentos, como metodologia desta pesquisa, aplicamos um teste de leitura com questões de compreensão leitora a duas turmas do período final do Ensino Fundamental da EJA. O objetivo mais geral é contribuir para a compreensão do que realmente acontece no processamento cognitivo dos sujeitos participantes dessa modalidade ao ler um texto e responder questões sobre ele. Para tanto, levamos em conta o desenvolvimento pleno desses aprendizes e consideramos que a compreensão do raciocínio humano é fundamental para a construção de seu aprendizado enquanto sujeito leitor participativo e crítico.

Em relação à análise dos resultados do *corpus* deste trabalho, tomamos como base os diferentes níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002), atualizados e traduzidos para este estudo. Isso porque, a partir da prática de determinados níveis é que de fato é possível entender a compreensão leitora como um processo de interação entre texto e leitor (APPLEGATE ET AL, 2002; VARGAS, 2012; GERHARDT ET AL, 2015; KLEIMAN, 2013). Por isso, acreditamos que tais níveis podem contribuir para uma análise crítica mais adequada em relação aos baixos índices de leitura apresentados em resultados de avaliações oficiais para o Ensino Fundamental do Brasil. Além disso, entendemos que uma análise ancorada nessa visão de leitura possa estar mais coerente com as propostas do MEC para um melhor trabalho com a língua materna nas escolas.

Logo, ao levar em conta o que é real nos processos cognitivos dos alunos participantes da EJA, em relação à leitura e à compreensão textual, e com análises e propostas que aqui são apresentadas, esperamos contribuir para uma educação de qualidade e transformadora. Esperamos ainda, com esta pesquisa, abrir caminhos para futuros estudos engajados na superação de problemas em prol de um ensino real e profícuo da Língua Portuguesa. Um ensino que esteja voltado para a legitimação dos saberes de seus sujeitos (GERHARDT ET AL, 2009, 2015; FREIRE, 2013), para o estabelecimento de uma realidade educativa inclusiva e interativa, e para a construção de leitores mais conscientes, conhecedores, autônomos, críticos, valorizados e que valorizem a leitura dentro e fora dos muros da escola.

Todas as principais partes desta pesquisa têm a intenção de, a partir dos dados obtidos acerca da real capacidade de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, trazer informações mais pontuais que de fato viabilizem práticas educativas do ensino da Língua Portuguesa coerentes com as reais necessidades dos aprendizes da EJA. Práticas que verdadeiramente legitimem o sujeito-aluno em todas as suas potencialidades e o sujeito-professor em todas as suas possibilidades, fornecendo-lhe subsídios que possam colaborar e valorizar ainda mais a sua *práxis* em sala de aula.

Para tanto, esta dissertação segue em mais quatro capítulos numerados de dois a cinco.

No capítulo dois, damos destaque à leitura, aos aspectos cognitivos que o sujeito leitor ativa no processo de leitura e de compreensão textual e à função mediadora, provocadora e potencializadora do professor no processo de conscientização individual, social e política acerca do aprendizado da leitura em nossas vidas. Também justificamos o porquê desta pesquisa e do contexto pesquisado, apresentando os fundamentos norteadores que trazem o aluno da EJA como parte central do processo de aprendizado da leitura e o texto como eixo que proporciona a ativação e o aprimoramento dos conhecimentos prévios do sujeito-leitor.

No capítulo três, apresentamos etapa a etapa de toda a metodologia utilizada para esta pesquisa, norteada por pressupostos teóricos propostos por Applegate et al (2002), que têm como base quatro diferentes níveis de leitura.

No capítulo quatro, trazemos as análises quali-quantitativas geradas com base nos resultados de toda a metodologia aplicada a este estudo. Descrevemos também, em quadros-sínteses, as observações detectadas em nossa investigação, apresentando possíveis propostas para o trabalho com a Língua Portuguesa em salas de aula do Ensino Fundamental.

Finalmente, no capítulo cinco, tecemos considerações finais abarcando resumidamente todo o estudo aqui realizado, sempre embasado em uma perspectiva inclusiva e interativa do educando. Uma perspectiva que leva em conta os aspectos cognitivos, sociais e afetivos

envolvidos em todo o processo de aprendizado da leitura, no intuito de possibilitar uma construção consciente, autônoma e crítica do aluno-leitor do Ensino Fundamental.

2 LEITURA E COGNIÇÃO NA EJA

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (PCNs, 1998, p. 21).

A leitura tem início nos primeiros anos de vida de nós humanos, passa pela escola e nos acompanha por toda a vida. Por isso, entendemos que o seu aprendizado é a mais básica e essencial atividade educativa. Afinal, ler é conhecer e quem lê descobre, sonha, participa, melhor interage, troca, critica.

Solé (2009, p. 90) diz que “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”.

Assim sendo, a escola como grande, fundamental e muitas vezes único palco para a formação de leitores tem, portanto, primordial função de estimular nos alunos o gosto e o prazer pela leitura. Além disso, é ela que deve proporcionar estratégias para o pleno desenvolvimento de competências leitoras que conduzam os aprendizes ao contínuo processo de ler com autonomia e capacidade de análise e crítica.

Nesse contexto escolar, quem especificamente tem a função de melhor orientar, motivar e interagir com os alunos por esse processo de ler com prazer e de poder adquirir, transformar e produzir conhecimento? Sem dúvida, é o professor, com todo o seu papel provocador e potencializador. Logo, para que isso realmente aconteça, consideramos que toda a atuação profissional deve estar engajada em um trabalho de leitura com enfoque não somente no uso da gramática normativa, mas sim adotando uma metodologia que priorize o uso de textos (MARCUSCHI, 2008; OLIVEIRA, 2010) e atividades de compreensão leitora.

Além disso, é preciso que esses textos sejam a base para atividades significativas e estimulantes de leitura. Atividades que requeiram tanto uma leitura básica e simples, na qual o aluno não precise refletir e provocar seus conhecimentos para resolvê-las, como também uma leitura que necessite de estratégias por parte do aprendiz, na intenção de levá-lo a acionar os seus conhecimentos para uma compreensão global e mais crítica do que o texto traz (GERHARDT, 2012, 2014; GERHARDT ET AL, 2015; SINHA, 1999; APPLGATE ET AL, 2002).

E, para compreendermos globalmente o que lemos, validando realmente a leitura, temos que ser provocados ou motivados a ir além da superfície de um texto. Ou seja, não podemos ser considerados leitores conscientes e críticos simplesmente memorizando e reproduzindo situações e informações óbvias e explícitas em um texto (APPLEGATE ET AL, 2002; VARGAS, 2012; GERHARDT ET AL, 2015).

Por isso, é preciso fomentar sempre em sala de aula atividades de leitura que possam levar o sujeito leitor a se aventurar por contextos que de fato lhe proporcionem uma compreensão mais profunda do que se lê, indo além de somente atividades denominadas cópia-colagem (GERHARDT ET AL, 2015). Logo, os professores devem, previamente, planejar atividades de leitura que demandem variados objetivos e selecionar textos que possibilitem uma maior interação entre texto e leitor (SOLÉ, 2009). Assim, alguns desses objetivos de leitura podem levar a uma compreensão mais profunda, com maiores inferências, além de reflexão crítica por parte do aluno.

Nesse sentido, o professor que trabalha com a leitura, e toda e qualquer pessoa que tem a intenção de realizar uma leitura de qualidade, precisa não apenas lidar com o conhecimento básico do que se lê. Mais do que isso, é fundamental compreender a necessidade e o porquê da existência da crítica em relação ao que e ao porquê se lê (SILVA, 1998; APPLEGATE ET AL, 2002; GERHARDT ET AL, 2015). Isso sim possibilitará uma real interação entre a leitura e o sujeito leitor, especialmente no âmbito escolar, objetivando a formação de leitores com melhor capacidade de autonomia e crítica.

Afirmamos isso pois levamos em conta, principalmente, que

por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização de liberdade nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 1998, p. 24).

Com tal entendimento e prática, além de o professor possibilitar o conhecimento profícuo da língua em seus aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos através do ler com sentido e significado, ele possivelmente estará contribuindo para a construção de seres humanos com uma melhor compreensão de si e do mundo que os cerca. Afinal, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2012, p. 4).

Ao considerar os aprendizes da EJA, que ricamente trazem conhecimentos de mundo para o contexto de sala de aula, há que se aproveitar toda essa “bagagem” como ponto de partida. A partir desse ponto, então, é que se deve enriquecer e aprimorar as necessidades linguísticas do alunado dessa modalidade de ensino, por meio de atividades de leitura e do acionamento de estratégias que contribuam para a conscientização e a qualidade dessa leitura.

Partindo dessa premissa, como de fato nós, educadores da Língua Portuguesa, podemos contribuir para a construção de leitores mais conhecedores?

Como resposta a esse questionamento, cremos que levar o aprendiz a tomar consciência de seu processo de aprendizado no ato da leitura, quase como um processo de autoconhecimento (GERHARDT ET AL, 2009, 2015), seja o primeiro passo na contribuição dessa construção.

Isso porque, o despertar da consciência do aprendiz sobre o processo de leitura, levando-o a se conscientizar do que o leva a pensar, a sentir e a realizar no ato da leitura, torna-se, do ponto de vista cognitivo, a mola mestra que o impulsionará na contínua tarefa de buscar o conhecimento. E, ao fazer isso, o aprendiz passará a autorregular os seus processos cognitivos, tendo condições de se manter atento a esse conhecimento. Além disso, ele poderá ter maior interesse pelo que lê, na medida em que terá a possibilidade de ativar estratégias metacognitivas que podem contribuir para a potencialização do seu aprendizado enquanto sujeito-leitor (RIBEIRO, 2003; JOU & SPERB, 2006).

O neurocientista português Damásio, em seus estudos mais profundos acerca dos mistérios da consciência, fundamenta a necessidade de intermediação para esse despertar da conscientização do sujeito-leitor por conta de a consciência ser

o bilhete de ingresso, nossa iniciação em saber tudo sobre fome, sede, sexo, lágrimas, riso, prazer, intuição, o fluxo das imagens que denominamos pensamento, os sentimentos, as palavras, as histórias, as crenças, a música e a poesia, a felicidade e o êxtase. Em seu nível mais simples e mais elementar, a consciência permite-nos reconhecer um impulso irresistível para permanecer vivos e cultivar o interesse pelo self. Em seu nível mais complexo e elaborado, a consciência ajuda-nos a cultivar seu interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver (DAMÁSIO, 2013, p. 20).

Sob essa perspectiva, portanto, é essencial que a nossa atuação, enquanto profissionais que buscam o melhor desenvolvimento do aprendiz na tarefa de ler com sentido e prazer, tenha como inicial contribuição o despertar do aluno para a necessidade de tomada de consciência de seus pensamentos, sentimentos e atitudes, especialmente no ato da leitura.

Afinal, como afirma Freire (2014, p. 132), esse despertar é o “verdadeiro alicerce da educabilidade humana”.

Além disso, acreditamos que tomar consciência do próprio aprendizado seja uma necessidade primordial por conta de a leitura poder ser um contínuo processo que nos possibilita elaborar e verificar as previsões que nos levam a compreender um texto, sendo de fato agentes do processo. Isso porque, segundo Solé (2009, p. 27),

assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação.

Mas como provocar e exercitar a conscientização leitora de cada aprendiz no contexto escolar para o pleno desenvolvimento de sua autonomia leitora?

Para que isso seja possível, acreditamos que seja preciso levar em conta também o que é básico e crucial aos seres humanos: a curiosidade. Isso porque é ela que, de fato, nos conduzirá ao real conhecimento. Por isso, o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, por meio de seus estudos, questiona tanto o problema de ainda permanecermos tão preocupados em exercícios e atividades repetitivas e de memorização mecânica (SINHA, 1999), deixando de dar a devida atenção ao que ele denomina de *crítica educação da curiosidade*. Ou seja, a um exercício crítico da curiosidade na perspectiva do que o educador chama de Pedagogia da pergunta.

Segundo Freire (2014, p. 133), “continuamos a discursar respostas a perguntas que não nos foram feitas, sem sublinhar aos alunos a importância da curiosidade indispensável às perguntas e às respostas”. Assim fazendo, como iremos despertar a conscientização e provocar a curiosidade dos nossos aprendizes acerca da sua cognição durante o processo de leitura e compreensão de texto?

Nesse sentido, vale refletir também acerca do conteúdo e da essência de cada texto selecionado e de cada atividade planejada para o trabalho com a leitura em sala de aula (GERHARDT ET AL, 2015). Será que tais atividades estão, de fato, coerentes com essa proposta pedagógica Freiriana e com as propostas que estudiosos e pesquisadores da Língua e do Ensino nos trazem? Será que elas realmente podem possibilitar questionamentos e discussões na intenção de formar um leitor que lê e compreende, contribuindo para o

aprimoramento de sua autonomia e competência crítica? Vale refletir e procurar modificações, quando necessário for.

Tal discurso cabe perfeitamente aos propósitos deste trabalho, uma vez que o que pretendemos é legitimar o saber do aprendiz da EJA, salvaguardando-o de pré-julgamentos e estereótipos que generalizam esse determinado público sem maiores investigações ou profundos conhecimentos de sua realidade.

Sob essa égide, Geraldi (2013) constrói seus textos, chamando a atenção também para o fato de o aprendizado ser um ato contínuo, na medida em que a educação está em permanente construção. Por isso, ele diz que “é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada” (GERALDI, 2013, p. XXVIII). Além disso, o autor destaca que a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que irão permitir as trocas e as interações entre os sujeitos e o mundo.

Essa mesma linguagem é a via pela qual o conhecimento poderá ser concebido, aperfeiçoado e transformado, seja qual for o seu contexto. Assim compreendendo, ao associarmos o mundo (esfera macro) à sala de aula (esfera micro), encontraremos, tanto em um quanto em outro, algumas possibilidades de relações e posturas individuais e sociais que poderão estar sendo compartilhadas e vivenciadas continuamente (SINHA, 1999; GERHARDT, 2012).

Afinal, “a língua que falamos está estreitamente vinculada a nossa identidade”, diz Oliveira (2010, p. 37) ao nos remeter aos dizeres de Darcy Ribeiro quando este nos faz lembrar que surgimos “da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 2008 apud OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Isso nos reforça a percepção de que o humano é um ser individual, social e político desde o seu nascimento bem como em todas as relações nas quais esteja inserido. Diferentemente da maioria dos animais, nós humanos necessitamos do outro para a sobrevivência e, com o passar do tempo, para convivermos e nos aperfeiçoarmos. Afinal, “o Outro me faz pensar coisas que eu jamais pensei” (MARCONDES FILHO, 2014, p. 47). Com isso, acabamos por nos socializar em relações em que um depende do outro, principalmente no que tange à comunicação, ao uso da linguagem (TOMASELLO, 2003; GERHARDT, 2012).

Sendo assim,

nas relações entre os humanos, a dificuldade não estaria no não desejo de perceber o outro, ou na não abertura para perceber o outro, mas na formação cultural de como apreendemos o Outro, no lugar que nos colocamos como humanos, como seres que têm a capacidade racional de apreender e conhecer. (MARCONDES FILHO, 2014, p. 47).

Assim o é também na relação professor-aluno. No entanto, pelo que se percebe, a grande questão é que ainda há contextos educativos que deixam de entender que a relação hierárquica, que existe desde os nossos ancestrais, não precisa estar pautada em uma relação de poder. Não é pelo fato de se ter um determinado conhecimento que se precisa subjugar o outro. Isso porque aquele que tem o domínio sobre qualquer que seja o conhecimento e que tem consciência de que esse conhecimento não é seu, mas sim de todos, tem, na realidade, enorme responsabilidade social.

Desse modo, entendemos que, na vivência em sala de aula, a postura do profissional de Língua Portuguesa e do de outras disciplinas precisa, antes de tudo, ser uma postura que privilegie em primeira mão a redução da assimetria entre os componentes do espaço escolar (GERHARDT, 2012, 2014). A partir dessa relação mais simétrica, os discursos e as trocas, que primam pelo respeito a todos e ao pleno desenvolvimento do ser autônomo e crítico, poderão ser possíveis.

Por meio dessa relação mais simétrica, será possível de fato compreendermos as (inter)subjetividades inerentes a cada ser, reconhecendo cada um como (inter)sujeitos em diferentes contextos (GERHARDT, 2014), “tanto em nível macro – sociocultural – quanto em nível micro – situações de aprendizado e de experiências cognitivas” (SINHA, 1999, p. 33).

Logo, há que se considerar que é na interação, na dialogicidade em sala de aula (FREIRE, 2014), que todo o trabalho com a Língua Portuguesa deve se pautar, objetivando uma educação que leve em consideração os sujeitos que participam do processo de aprendizado, seus sentidos, suas percepções, suas vozes, como atores do próprio aprendizado e não como simples espectadores.

Dizemos isso por considerar que, quando o aluno se torna participante e atuante do seu processo de aprendizado, tomando cada vez mais consciência dos mecanismos cognitivos de que faz uso no aprendizado da leitura (RIBEIRO, 2003; JOU & SPERB, 2006; SINHA, 1999; GERHARDT, 2012; GERHARDT ET AL, 2015), automaticamente toda a estrutura tradicional que mantém uma assimetria nas relações hierárquicas escolares é minimizada e transformada.

A partir dessa transformação, há uma real possibilidade de se valorizar o saber do aluno, a fim de que este possa ser aluno que tem vez e voz. Um aluno que pode sugerir,

concordar, discordar e estar aberto a compreender diferentes pontos de vista de diferentes discursos, como sujeito do aprendizado (SINHA, 1999). É fazendo isso que o educador poderá levar o aprendiz a compreender que a relação não é de poder, mas sim de troca. Nessa concepção, há um ganho e uma real possibilidade de transformação individual (aluno) e social (mundo).

Por conta de tudo isso e em busca de todas as possibilidades que possam proporcionar um real aprendizado linguístico e transformador ao aprendiz da Língua Portuguesa, Gerhardt (2012, p. 17) defende que

a assunção da sala de aula como nicho cognitivo pode materializar a troca necessária entre as Ciências Sociais e Cognitivas, porque a sua completa compreensão demanda a articulação entre sistemas culturais e cognitivos. (tradução nossa)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), documento que dá as diretrizes e orientações para o ensino da língua materna na Educação Básica, parecem levar em conta a valorização dos saberes e desse espaço que proporciona a materialização desses saberes quando dizem que

[...] a escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecida como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de (re)interpretação do real que apresenta um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (PCNs, 1998, p. 48).

Assim fazendo, cria-se um ambiente escolar onde se exercitará a cidadania e se possibilitará um real aprendizado linguístico. Um aprendizado no qual as capacidades política, social, criativa (SINHA, 1999) e os conhecimentos linguísticos do aprendiz, de fato, são levados em conta. Um ambiente em que haja uma real possibilidade de levar o aluno a tomar consciência do que faz e do porquê faz, tendo, por isso, muito mais condições de aperfeiçoar os seus conhecimentos prévios, em um espaço escolar muito mais acolhedor, atraente e motivador (GERHARDT, 2012).

Sob esse enfoque, entendemos que, ao se levar em conta tanto os conhecimentos do indivíduo – self (DAMÁSIO, 2013; SINHA, 1999; GERHARDT ET AL, 2009) – quanto os do coletivo – de toda a sociedade, é que, de fato, estamos possibilitando uma igualdade de

direitos e deveres. É nesse ambiente, onde todos estejam verdadeiramente comprometidos de maneira conjunta com o processo de aprendizado, como afirma e defende Gerhardt (2014), que há uma real possibilidade de transformação individual e social.

Dessa mesma forma, em se tratando de textos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, ao trazermos essa relação dialógica (FREIRE, 2014) e interativa (KLEIMAN, 2013; FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992) para as nossas aulas, paralelamente há que se considerar primordial também a interação entre texto e leitor, de modo que este saia do papel de sujeito passivo no processo de leitura, que apenas apreende e repassa informações do texto, passando para o papel de sujeito ativo (VARGAS, 2012; GERHARDT ET AL, 2015).

Como sujeito que age, o aluno tem possibilidades de melhor compreender, elaborar a informação, analisar, criticar e, assim fazendo, torna-se autônomo e capaz de inferir opiniões, concordando, discordando e justificando seus motivos e intenções. Ou seja, transforma-se em um leitor que ultrapassa o texto e interage com o mundo que o cerca.

Vygotsky e Piaget, além de Paulo Freire, há muito trazem à tona a importância fundamental do diálogo nas interações sociais, partindo do pressuposto de que quanto mais se dialoga, mais o pensamento produz. Logo, quanto mais praticarmos o nosso pensar, mais seremos capazes de estabelecer trocas de conhecimento, dentro e fora dos muros da escola, desenvolvendo capacidades cognitivas e de motivações ligadas a processos cognitivos envolvidos nas capacidades de ler, memorizar, compreender e criticar textos (RIBEIRO, 2003; JOU & SPERB, 2006).

Para que a capacidade reflexiva e crítica do aprendiz possa realmente acontecer, há que se considerar o pensamento e o conhecimento do sujeito no ato da leitura, diferentemente de contextos nos quais o aluno apenas lê e reproduz o que o texto traz, copiando-colando (GERHARDT ET AL, 2015) e realizando, assim, apenas uma estratégia de leitura conhecida como ascendente ou *bottom up* (APPLEGATE ET AL, 2002; FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992).

Os PCNs sinalizam tal consideração, porém deixam de especificar os meios que possam “descortinar mais fidedignamente as expectativas de comportamentos cognitivos dos alunos em situação de ensino da língua portuguesa” (GERHARDT, 2014b, p. 104). Para os PCNs (2001, p. 54), um leitor competente é

alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. [...] alguém que compreenda o que lê; que possa aprender

também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; [...] que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto.

Mas como é possível chegar a esse leitor ideal? Que estratégias de leitura a utilizar são fundamentais para que esse leitor seja de fato competente? O que precisa o educador compreender ainda para melhor atender às demandas do ensino da leitura em nossas escolas?

Entendemos e acreditamos que as reflexões até aqui expostas e as proposições de Gerhardt (2014) podem iluminar e viabilizar tais questionamentos. A pesquisadora, por meio de seus estudos, sugere que a Psicologia Cognitiva pode nos oferecer achados que venham a colaborar com o “aprendizado escolar, em especial o aprendizado de práticas e saberes linguísticos” (GERHARDT, 2014b, p. 103). Isso porque, segundo a autora, o estudo da cognição humana nos revela quem somos e como pensamos e, assim fazendo, além do respeito ao pensar do ser aprendiz, há a possibilidade de se ter melhores condições de elaborar práticas pedagógicas que verdadeiramente atendam às necessidades do aluno no campo educacional.

Além disso, sob uma perspectiva interacionista da linguagem, entendemos que o processo de leitura “constitui-se uma junção entre decodificação e inferenciação” (ARAÚJO, 2012, p. 78), já que, simultaneamente ao decodificar as palavras e analisar os aspectos linguísticos de um texto, o leitor estabelece previsões e faz inferências, conectando informações do texto com seus conhecimentos de mundo.

Para melhor compreendermos essa perspectiva e todo esse processo, é importante falarmos um pouco sobre que conhecimentos são esses e quais são os processos cognitivos ativados na interação em sala de aula e entre texto e leitor (SINHA, 1999; VARGAS, 2012; KLEIMAN, 2013; GERHARDT, 2014).

2.1 O CONHECIMENTO PRÉVIO, OS ASPECTOS COGNITIVOS E A INTERATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (PCNs, 1998, p. 41).

A partir da percepção da importância da linguagem, exposta no trecho acima, o que iremos destacar nesta seção tem valia não somente para o professor de Língua Portuguesa, mas também para todos que, no contexto escolar, fazem uso da linguagem, interagindo na mediação do conhecimento e estando, por isso, comprometidos conjuntamente (GERHARDT, 2014) com a construção do sujeito leitor.

Gadotti (2011) também destaca e ratifica o fato de o professor ser o grande mediador e problematizador do conhecimento com o seu aprendiz. Por isso, segundo o autor, “sua função é político-pedagógica” (GADOTTI, 2011, p. 25). Afinal, “conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana” (GADOTTI, 2011, p. 56).

Assim sendo, ensinar e aprender com sentido e prazer um determinado conhecimento é um contínuo ato individual, social e político em sua essência, e isso o nosso texto já vem norteando. Além disso, ao trazermos esse enquadre para a questão da leitura, precisamos perceber também que esta, mesmo quando solitária, é um ato social, podendo inclusive ser político, na medida em que envolve o sujeito leitor e o sujeito autor, em uma dimensão interacional da linguagem (KLEIMAN, 2013).

Nessa mesma dimensão interacional, compreender o que se lê, segundo Kleiman (2013), exige um complexo processo estratégico por parte do leitor. Isso porque demandará da ativação de seus conhecimentos prévios, que são os adquiridos ao longo de nossa vida.

Para Kleiman (2013), muitos são os níveis que compõem esses conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2013; GERHARDT ET AL, 2009) e que são ativados no ato da leitura. Dentre os quais estão, principalmente, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. A seguir, especificamos brevemente o significado de cada um desses tipos de conhecimentos prévios e a sua importância na busca de estratégias que devem ser ativadas na construção do sujeito leitor, de acordo com a autora.

O conhecimento linguístico é o tipo de conhecimento prévio considerado central no processo de compreensão de um texto. O vocabulário, as regras e as funcionalidades da língua são basilares desse nível de conhecimento prévio. Apesar de grande parte desse conhecimento já ser inconscientemente conhecido por todo falante nativo, é possível aprofundá-lo, por exemplo, através do estudo de regras pertencentes à gramática normativa. Por isso, a grande importância de se planejar um trabalho adequado e pragmático acerca dos aspectos linguísticos da língua materna. Pois, assim fazendo, o aluno poderá se conscientizar do quê e do porquê de se estudar determinado aspecto, não o fragmentando, mas o compreendendo como “organismo” central de um texto.

Devido a isso, alguns autores (PERINI, 1995; NEVES, 2003; FRANCHI, 2006) produzem textos críticos enfatizando a urgência em se repensar e construir uma nova gramática. Não cabe, pois, pensar em excluir o ensino da gramática do ensino da Língua Portuguesa. Cabe sim repensá-lo, adaptando os aspectos gramaticais da língua aos seus reais usos e às suas reais funções em um texto. Afinal, ela faz parte desse nível de conhecimento e, sem esse, não há compreensão (KLEIMAN, 2013).

Outro componente do conhecimento prévio ativado no processo de compreensão de um texto é o conhecimento textual. Ele envolve noções e conceitos sobre o texto. Nesse componente, cabe ao leitor a percepção global da tipologia textual, abarcando seu gênero, sua estrutura, bem como as intencionalidades presentes em cada linguagem utilizada, a depender de cada contexto, e em cada formato utilizado. No conhecimento textual, também podemos destacar a importância de se trabalhar com os textos literários e os não literários não apenas no Ensino Médio, mas sim desde o início da pré-escola. Afinal, como afirma Kleiman (2013, p. 23), “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

Já o conhecimento de mundo, também conhecido como conhecimento enciclopédico, é mais um nível de conhecimento prévio ativado no ato de ler e compreender um texto. Ele diz respeito a tudo que pode ser adquirido por cada um de nós, tanto formalmente como informalmente, em qualquer contexto (SINHA, 1999).

Esses três níveis de conhecimentos prévios são básicos e relevantes ao nosso estudo. Conhecê-los nos leva a melhor compreender as estratégias necessárias para a melhor formação do sujeito leitor. Isso porque, por meio deles, já é possível perceber quão complexo é o processo de leitura e de compreensão textual. E é toda essa complexidade que envolve a ativação desses conhecimentos prévios que, de fato, possibilita o leitor a “fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29).

Sob esse mesmo enquadre, e no intuito de buscar meios de facilitar o tão complexo processo de ler e compreender textos pelos aprendizes, Fulgêncio & Liberato (1992, p. 14) afirmam que “a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto”. Por isso, as autoras (p. 15) representam a atividade de leitura pela seguinte fórmula:

$$\boxed{\text{LER} = \text{IV} + \text{InV}}$$

Nessa fórmula, devemos entender “IV” como toda informação visual que captamos pelos olhos e que, por si só, é insuficiente para a completa e adequada leitura. O processamento que se baseia nesse tipo de informação é denominado *ascendente* ou *bottom-up*, já mencionado na introdução deste capítulo.

O outro tipo de informação, considerada necessária e imprescindível, é a não-visual, “InV”, que, de acordo com as autoras, precisamos ter estocada na memória antes de nos aventurarmos na complexa tarefa de ler um texto. O processamento que se baseia nesse tipo de informação, “InV”, é denominado *descendente* ou *top-down*. Esse tipo de informação e processamento está ligado aos já especificados conhecimentos prévios linguístico, textual e de mundo, entre outros (KLEIMAN, 2013), como memória e atenção (RIBEIRO, 2013; JOU & SPERB, 2006), por exemplo. Entendemos que todos são fundamentais na ativação de estratégias (GERHARDT ET AL, 2009; GERHARDT, 2014) para uma leitura de qualidade, pois, segundo as autoras,

esses dois tipos de informação (IV e InV) mantêm entre si uma relação inversamente proporcional, isto é, quanto mais informação não-visual (InV) estiver disponível ao leitor, menos (IV) ele necessitará retirar do texto. (...) O que se passa é que utilizamos nosso conhecimento prévio (ou seja, a InV) para “adivinhar”, para “prever” parte da informação visual contida no texto (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992, p. 15).

Realmente, se pararmos para refletir, quando lemos, nossa mente acaba estabelecendo automaticamente previsões (aquilo que esperamos que, provavelmente, possa acontecer). Tais previsões, de acordo com elas, podem ser bastante precisas, embora nem sempre conscientes. Assim, as autoras acabam dizendo que “a leitura eficiente é resultado da interação de ambos os tipos de processamento, que se alternam” (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992, p. 19).

Por isso, além de conhecer e compreender tudo isso na tentativa de potencializar o processo de ensino e aprendizado da língua materna, o professor, ao construir suas atividades de leitura com sua turma, precisa sempre estar atento a algumas condições, “como: o grau de maturidade do sujeito como leitor; o nível de complexidade do texto; o objetivo da leitura; o grau de conhecimento prévio do assunto tratado; o estilo individual do leitor, entre outros” (KATO, 1986, p. 61).

Além dessas condições, o professor deve-se atentar para o fato de que, muitas vezes, exercícios, atividades e avaliações de leitura são formulados abarcando questões que envolvem somente ou muito mais o nível mais superficial de leitura, sem margem para um trabalho que realmente possa conduzir o aluno a um estudo mais profundo do texto e a todas

as suas possibilidades de inferências (APPLEGATE ET AL, 2002; GERHARDT ET AL, 2015).

Logo, visando ao aprimoramento da compreensão leitora de seu aluno, é especialmente, embora não única, do professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de refletir e de buscar meios para melhor conduzir o trabalho em relação às habilidades cognitivas dos aprendizes, exigidas por diferentes níveis de conhecimento, já sinalizados neste texto. Além disso, também é de responsabilidade desse professor selecionar textos de diversos tipos e gêneros, sobre diferentes assuntos, a fim de ajudar os aprendizes na sua melhor compreensão (KLEIMAN, 2013).

Mais do que isso, é fundamental que, quando as atividades de leitura forem construídas na intenção de se verificar o nível de compreensão leitora dos aprendizes, sejam levados em conta os conhecimentos prévios do sujeito leitor no ato de ler e responder um texto. Isso porque, por meio do estímulo à leitura em seus diferentes níveis (APPLEGATE ET AL, 2002), que são norteadores desta pesquisa e que estão especificados na seção 2.3 deste capítulo, é que de fato teremos condições de incentivar e trabalhar uma leitura que também potencialize as capacidades de autonomia e crítica dos sujeitos-leitores. Capacidades que, na realidade, são pouco exploradas por meio de exercícios e atividades de leitura, especialmente em avaliações oficiais (APPLEGATE ET AL, 2002; VARGAS, 2012; GERHARDT ET AL, 2015).

Para melhor compreendermos o contexto de nosso estudo, seguiremos, na próxima seção, comentando brevemente sobre o cenário e os sujeitos da EJA, justificando os motivos de investigarmos a real capacidade de leitura e de compreensão leitora desse público.

2.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POR QUE PESQUISAR COMPREENSÃO LEITORA COM ESTE PÚBLICO?

Segundo Comerlato (2001, p. 23), “falar em EJA é reconhecer os diferentes grupos sociais que não são escolarizados e seus saberes, reconhecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros grupos ou aos letrados”. Trata-se, pois, de uma relação em sala de aula que demanda de uma ainda maior e mais profunda conscientização do educador, à medida que este assume posturas éticas e humanas, “na qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior” (FREIRE, 2014, p. 26).

Nessa heterogeneidade, encontram-se os sujeitos da EJA que, por estarem, segundo o nosso sistema de ensino, com defasagem idade/série, necessitam de “um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (PARECER CEB 11/2000, p. 9).

Tais necessidades se configuram diante das experiências, vivências e conhecimentos de mundo que a maioria dos aprendizes já possui, diferentemente do ensino regular. Então, jovens e adultos, por diversas e diferentes razões, deixaram o espaço escolar e agora encontram a oportunidade de retornar a ele.

Assim, diante de tantas normatividades do sistema no que concerne ao ensino, aos usos do idioma e às visões construídas por uma sociedade patriarcal e excludente, ao longo do tempo histórico-social, esses sujeitos ressurgem. Nesse retorno, tais aprendizes necessitam ser, primeiramente, de maneira delicada, acolhidos e estimulados a reconhecerem-se como sujeitos capazes, com condições de aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, prazerosa e proficuamente, no ambiente escolar. Só então, tendo suas potências sido afirmadas, há que se instaurar novos espaços de potência que lhes proporcionem uma real autonomia e lhes possibilitem ser sujeitos conscientes, participativos, críticos e integrados na sociedade em que vivem.

Se levarmos em conta a diversidade de alunos que encontramos em uma sala de aula da EJA, muitos que inclusive foram alfabetizados em pouco tempo no mesmo Programa, é óbvio que se deve ter uma prática diferenciada, que não excludente. Há que se ter um olhar permeado de afetividade, sensibilidade, além de muita competência profissional, de modo a atender à diversificada demanda voltada para a formação desses alunos.

Por isso,

trabalhar com EJA é ter tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, levando em conta os saberes que estes educandos já têm, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites. (...) Educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes (COMERLATO, 2001, p. 23).

Sendo assim, faz-se necessário e urgente refletir e (re)pensar a *práxis* desenvolvida em nossas escolas voltada para o ensino da leitura nessa modalidade de ensino. Isso porque esse ensino valida ainda mais o ser humano como ser individual e social.

Além disso, na intenção de cada vez mais e melhor podermos trabalhar com o ensino da leitura e da compreensão leitora com o sujeito da EJA, consideramos fundamental pontuar

e analisar com mais critério e aprofundamento o que realmente esse aluno processa ao ler e compreender um texto. O que ele de fato traz em sua “bagagem” em relação aos tipos de conhecimentos e aos processamentos aqui descritos e necessários à construção de seu aprendizado enquanto sujeito leitor?

Estudiosos do idioma e do ensino confirmam tais necessidades de estudo, tendo como base as Ciências da Cognição. Gehardt (2011 apud NOBRE, 2012, p. 52), por exemplo, diz que:

O interesse pelas pesquisas em leitura no Brasil teve início na década de oitenta do século passado, com foco nos aspectos cognitivos do processamento de leitura, definidos pela Psicolinguística, e se limitando à relação texto-leitor. Tal interesse se ateve ao âmbito acadêmico, e, mesmo que alguns pesquisadores tenham se dedicado ao assunto, os materiais disponíveis sobre leitura e cognição não lograram atingir a formulação de projetos didático-pedagógicos e a elaboração de compêndios didáticos para as escolas brasileiras.

Nobre (2012) corrobora isso e aponta, em seus estudos, a necessidade de pesquisas de caráter aplicado com enfoque nos processos cognitivos de leitura e compreensão textual no contexto da EJA, nem que apenas para discussão e reflexão. Para a pesquisadora, a intenção é colaborar com um verdadeiro trabalho em prol do real desenvolvimento de habilidades/competências dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Por isso, ela concorda com Ortiz (2002 apud NOBRE, 2012, p. 39) quando esta afirma que

As principais conclusões presentes, nas pesquisas analisadas, ratificam um perfil dos alunos jovens e adultos como:

- Indivíduos que, juntamente com seus familiares, estão marcados por carências socioeconômicas, afetivas e culturais;
- A escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista, estando longe da realidade e das necessidades concretas dos alunos;
- Os conteúdos e metodologias partem de um padrão de aluno ilusório;
- Alfabetizar-se significa manutenção no emprego e melhor integração social;
- O ritmo do emprego os afasta da escola.

Sendo assim, tais posicionamentos nos levam a entender que as pesquisas voltadas para a EJA acabam denotando apenas uma diagnose do seu corpo discente. Faltam, portanto, problematizações pontuais em relação à leitura e à compreensão textual realizadas pelos alunos, além de propostas efetivas na intenção de melhor viabilizar o processo de ensino-aprendizado dessa modalidade de ensino.

Isso porque, ainda hoje, educadores, livros, avaliações e até descritores acabam medindo a compreensão leitora dos alunos levando em conta apenas as respostas que os leitores dão relacionadas às informações factuais de um texto (APPLEGATE ET AL, 2002; GERHARDT, 2011 apud NOBRE, 2012; VARGAS, 2012), ou seja, acabam olhando somente para o nível de leitura mais superficial. Ao fazer isso, deixa-se de considerar o que o sujeito leitor de fato traz como conhecimento de mundo para interagir e inferir com o que lê. Logo, os leitores pouco são levados a exercitar com maior profundidade suas capacidades de raciocinar, de argumentar e de formar opinião crítica (APPLEGATE ET AL, 2002; GERHARDT ET AL, 2015).

Por isso a importância deste estudo, pois os resultados de pesquisas, como, por exemplo, os do PISA (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 57), apontam que nossos alunos do Ensino Fundamental continuam apresentando um resultado insatisfatório em relação à proficiência em Língua Portuguesa.

Vale o destaque também para o último resultado do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM 2014, tendo em vista que o Ensino Médio é o segmento para o qual os alunos do Ensino Fundamental poderão seguir em breve e, em sua conclusão, espera-se que os mesmos tenham bom desempenho no ENEM. Segundo reportagem em O Globo (2015, p. 22), “índices cada vez mais baixos de leitura e a pouca familiaridade com o tema proposto pelo exame (...) podem ter contribuído para o recorde de 529 mil candidatos, ou 8,5% do total, com nota zero”.

Tais resultados nos levam a problematizar se estamos realmente conseguindo levar ao aluno o que é primordial para o aprendizado de sua língua no tocante à sua capacidade leitora. O que de fato estamos conseguindo trabalhar com o aprendiz em sala de aula? Levamos em conta, durante as aulas de Português, o despertar da conscientização do aluno e do que ele próprio realiza no ato da leitura? E, partindo de tal conscientização, será que temos buscado mecanismos que os levem a compreender de forma proficiente os diferentes discursos orais e/ou escritos que os cercam, além de estratégias e conhecimentos que os possibilitem ler com qualidade, assiduidade e prazer?

São muitos os questionamentos que nos fazem refletir todo o tempo, em todas as áreas de conhecimento do meio educacional. Tanto é que virou lugar-comum ouvir: “se eles (os alunos) não sabem ler o português, como esperar que façam outra coisa?”.

É interessante observar que essa afirmativa-interrogativa apresenta pontos que merecem discussão:

- (i) a impressão de que toda a responsabilidade sobre o ensino da língua é única e exclusivamente do professor de Português;
- (ii) a de que o professor de Português, que tem a função específica de trabalho com a língua, não está cumprindo o seu papel;
- (iii) a de que, mesmo hoje, ainda temos no imaginário social a perpetuação da visão tradicional que mantém uma sociedade estratificada histórico-político-socialmente falando, da qual a língua é forte representante; e
- (iv) o grande enfoque da investigação deste trabalho, que é a afirmação de que o aluno não sabe ler.

Nesse contexto, vale refletir também sobre as seguintes questões: Como a escola e as aulas de Português podem contribuir para o real desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos da EJA que, ao concluírem o curso, são considerados aptos para o Ensino Médio? Considerando o perfil do alunado da EJA, em sua heterogeneidade, o que precisa ainda ser levado em conta a fim de possibilitar o encantamento dos alunos pelo ato de ler, diminuindo a evasão escolar?

Na tentativa de elucidar essas questões e as reflexões que subjazem todo o nosso texto, é que estamos aportando este trabalho em pressupostos teóricos do Ensino e, principalmente, das Ciências Cognitivas. Afinal, entendemos a cognição humana como um processo interativo e, por isso, acreditamos que tais pressupostos ofereçam meios que possam efetivamente contribuir para uma mudança positiva em resultados ora expostos.

Assim sendo, neste estudo, considerar-se-á a sala de aula (o espaço macro) e o texto (o espaço micro) como situações ricas para as práticas linguísticas dos sujeitos que delas participam, dando vez e voz ao aluno da EJA; “libertando-o do vaticínio de ser julgado como tendo uma cognição mais ou menos “desenvolvida” por ser ou não escolarizado, ou por ter ou não frequentado a escola nos períodos etários “apropriados”” (GERHARDT, 2014b, p. 107).

2.3 AS BASES TEÓRICAS PARA ESTA PESQUISA

Diante do contexto ora exposto neste capítulo e levando em conta a necessidade já justificada da importância de buscar dados que evidenciem e possam colaborar com esclarecimentos aos questionamentos desta pesquisa, seguiremos relatando as bases teóricas que fundamentam o nosso trabalho.

Os pressupostos de Gerhardt (2009, 2014), ricas fontes para esta pesquisa, nos levam a entender que a observação da articulação do que ocorre na “parte de dentro” e na “parte de fora” da cognição humana é fundamental “para a identificação de problemas relacionados às formas de pensar dos alunos em contextos reais de ação cognitiva” (GERHARDT, 2014b, p. 108).

Para isso, toda a abordagem deste estudo compreende o aluno como o centro principal do processo de aprendizado e compreensão da língua de que faz uso, sob uma perspectiva triádica (TREVARTHEN, 1979 apud GERHARDT, 2014). Tal perspectiva abarca a pessoa, o objeto a ser conhecido e as interações sociais, na busca do “entendimento de como as pessoas processam cognitivamente a língua, em geral, e a leitura, em específico” (GERHARDT, 2014b, p. 106).

A intenção é trazer à tona o que precisa ser considerado nos estudos de leitura e que não encontra ainda maior destaque nos PCNs para o Ensino Fundamental. Mesmo tendo esse documento um enfoque relacionado à funcionalidade e aos usos do idioma, possivelmente, ele carece de esclarecimentos mais específicos que façam referência aos fenômenos cognitivos dos sujeitos falantes da língua, bem como de todo o ambiente que os cerca, com suas possibilidades e processos.

Este estudo seguirá essa premissa a fim de melhor compreender o que o leitor da EJA realmente entende e realiza ao ler um texto. Além disso, pretendemos verificar se ele segue o dito “padrão”, comumente mais usual em atividades e avaliações de leitura, que é a reprodução explícita ou implícita de informações presentes no nível linear do texto (MARCHUSCHI, 2001; VARGAS, 2012), ou seja, realizando um tipo de resposta cópia-colagem (GERHARDT ET AL, 2015).

Tal nível é considerado superficial, uma vez que apenas exige que o aluno busque no texto, sem qualquer inferência, as informações de que necessita para responder ao que lhe é pedido nos comandos de uma questão de compreensão leitora (GERHARDT, 2014). Quando isso acontece, não há uma preocupação em se observar o real processo de leitura, já que o raciocínio do aluno não é considerado na construção conjunta entre texto e leitor.

Sendo assim, nesse nível de leitura mais básico, deixa-se de contemplar “a sua natureza essencial como integração conceptual entre as informações do texto e as bases de conhecimento acumuladas na memória semântica da pessoa” (GERHARDT, 2014b, p. 111). Além disso, ao se manterem atividades e materiais didáticos seguindo somente esse padrão, fecha-se qualquer possibilidade de amadurecimento dos conhecimentos e dos saberes da

língua pelos aprendizes, o que limita o aprendizado real e profícuo do aluno (GERHARDT, 2014).

Ora, se entendemos que o aluno deve interagir com o texto em todos os seus sentidos e significados, para que isso de fato aconteça, há de haver todo um comprometimento com tudo que o cerca, entre outras variáveis: o que se passa no interior e no exterior do indivíduo, o conhecimento construído por meio dos padrões institucionais, os relacionamentos interpessoais. Isso sim poderá oferecer reais possibilidades de crescimento ao aprendiz da língua, na medida em que ele é considerado parte do processo de conhecimento e aprendizado, levando em conta “as práticas discursivas, os objetivos de ação, os valores e os sistemas de crença relacionados aos conteúdos ministrados” (GERHARDT, 2014b, p. 120).

Applegate et al (2002) levam em conta tais premissas e sugerem, por meio de sua pesquisa, quatro diferentes níveis de leitura para uma melhor investigação acerca da real capacidade do aluno ao ler e compreender um texto. Por isso, tais níveis são tomados como base neste estudo para a classificação das respostas do *corpus* desta pesquisa às questões de um teste de leitura e compreensão textual, bem como para as análises dos resultados dessa testagem aplicada a alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, detalhamos os quatro diferentes níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002) que foram atualizados para este estudo e traduzidos pela professora-pesquisadora. São eles:

(i) **linear**, que exige que o leitor apenas recorde o que leu, estando a resposta clara e literalmente no texto.

(ii) **baixo nível inferencial**, para o qual as respostas não estão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, exigindo uma mínima conclusão ou inferência do leitor com base inclusive em informações do próprio texto. Este nível pode ser detectado a partir de quatro situações: (a) **paráfrase** (o leitor apenas “traduz” o texto); (b) **estabelecimento de relações lógicas** (o leitor faz uma pequena conexão identificando relações lógicas e básicas que existem entre ideias do texto); (c) **detecção de informações** (o leitor lida com detalhes em grande parte irrelevantes para a mensagem central do texto); ou (d) **especulação** (o leitor informa um conhecimento ou especula sobre ações dos personagens, sem, no entanto, transformar tais especulações em previsão lógica, com base em informações do texto).

(iii) **alto nível inferencial**, no qual o leitor faz inferências vinculando conhecimentos prévios com as ideias do texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Neste nível, o aluno: (a) concebe uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; e/ou (b) descreve uma motivação plausível que explica as ações dos personagens; e/ou (c) fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação; e/ou (d) prevê um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e/ou (e) descreve um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história.

(iv) **inferencial reflexiva global**, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos. Em tal nível, as respostas são geralmente voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser respondido, exigindo que o leitor discuta e reaja ao significado subjacente das situações como um todo. Neste nível, o aluno: (a) descreve a lição que um personagem pode ter apreendido com a experiência; e/ou (b) julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento; e/ou (c) elabora e defende soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; e/ou (d) responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação lógica das ações ou traços do personagem da história.

Ao levarmos em conta cada um dos níveis aqui descritos, propostos por Applegate et al (2002), é possível perceber, tal como Vargas (2012) considera em seus estudos, que o nível linear é somente uma reprodução do que o texto traz, não sendo necessária nenhuma inferência do leitor ao responder aos comandos de uma questão desse nível. Já os demais níveis apresentam, gradativamente, possibilidades de inferências. Assim sendo, nesses, há uma real interação entre texto e leitor (KLEIMAN, 2013; APPLGATE ET AL, 2002; GERHARDT, 2014; GERHARDT ET AL, 2015), levando-se em conta o raciocínio do aprendiz no ato da leitura.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada para investigar qual ou quais desses níveis são mais facilmente atingidos por alunos da EJA, contribuindo, assim, para a compreensão do que de fato ocorre no processamento cognitivo desses alunos ao ler e compreender um texto.

Entendemos que tal compreensão é que, de fato, possibilitará fazermos observações mais pontuais, coerentes com a realidade da EJA, favorecendo a sugestão de práticas mais condizentes com as necessidades a serem apontadas. Tudo isso, no intuito de proporcionar um aprendizado da leitura que leve em conta os reais conhecimentos do aprendiz da EJA, validando sua leitura e possibilitando o aperfeiçoamento desses conhecimentos em sua contínua formação enquanto sujeito-leitor.

Seguimos, no próximo capítulo, apresentando toda a metodologia desenvolvida em nossa pesquisa, que está articulada com todas as ideias e reflexões que até aqui foram consideradas.

3 METODOLOGIA

Minayo (2007, p. 14) diz que metodologia é:

(...) o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Sob tal construção, como metodologia para esta pesquisa foi aplicado um teste de leitura, com questões de compreensão leitora, a duas turmas do período final da EJA em que a professora-pesquisadora leciona.

Cada questão do teste foi analisada, inicialmente, levando-se em conta os critérios a serem explicitados na seção 3.5 deste capítulo. Posteriormente, demos sequência às análises dos dados tomando como base o aporte teórico oferecido por Applegate et al (2002), que considera relevantes o pensamento e o conhecimento do sujeito no ato da leitura. Para tal, levamos em conta os quatro níveis de leitura já especificados na seção 2.3 do capítulo anterior.

O objetivo das análises dos resultados do teste é melhor compreender como de fato ocorrem os processos cognitivos dos aprendizes do período final da EJA nessas atividades de leitura e, com isso, apontar possíveis encaminhamentos teóricos que contribuam com práticas mais coerentes com a realidade dos aprendizes em sala de aula.

3.1 A PESQUISA E OS SUJEITOS PESQUISADOS

Inserida na Linha de Pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, esta pesquisa colaborativa de cunho etnográfico tem como proposta contribuir com a Educação no Brasil, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, bem como ao de outras disciplinas do Ensino Fundamental, intentando para uma educação de qualidade.

Para tanto, busca-se legitimar os saberes dos aprendizes e efetivar a almejada curva ascendente quanto à proficiência desses no que se refere às habilidades de leitura e de compreensão leitora, através da apresentação de dados quali-quantitativos e de uma breve análise a ser desenvolvida a partir do material aqui coletado.

Esta pesquisa foi feita a partir de dados obtidos em duas turmas da professora-pesquisadora, que são do ensino noturno da EJA, de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, cuja designação é PEJA II (Programa de Educação de Jovens e Adultos II) e que, condizendo com o segundo segmento do Ensino Fundamental, divide-se em dois blocos, tendo para cada bloco três Unidades de Progressão (UPs).

Para a aplicação do teste de leitura e as respectivas análises das questões de leitura e competência leitora abarcadas na testagem, foram consideradas as turmas 161 e 162, que condizem ao bloco II, ou seja, aos alunos concluintes do Ensino Fundamental e futuros alunos do Ensino Médio. Participaram desta pesquisa 34 (trinta e quatro) alunos, sendo 23 (vinte e três) da turma 161 e 11 (onze) da 162.

A maioria dos alunos-participantes desta pesquisa é moradora da mesma comunidade onde a escola está localizada ou de bairros circunvizinhos, sendo muitos oriundos da região Nordeste do Brasil.

3.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, foi utilizado um teste de leitura com questões fechadas e abertas acerca do texto “Um novo aluno na classe”, de Márcia Kupstas. As questões para esse teste são de autoria da Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt, cuja utilização, nesta pesquisa, foi autorizada pela mesma. Tais questões foram elaboradas tendo como base os postulados de Applegate et al (2002) em relação aos quatro diferentes níveis de leitura, já especificados no capítulo anterior, na seção 2.3 .

É importante destacar, para fins de consulta e posteriores pesquisas, que as questões 9 e 10 do teste aplicado deveriam iniciar as questões de compreensão do texto, tal como propôs e organizou a sua autora, Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt. Isso porque as questões 9 e 10 estão relacionadas ao nível de leitura linear, considerado o mais básico. Assim, deveriam ser apresentadas antes das questões de baixo nível inferencial de leitura.

No entanto, por um equívoco na digitação e na formatação do teste, feito pela professora-pesquisadora, acabou ocorrendo uma troca. Tal equívoco, contudo, de acordo com os nossos estudos, não interferiu nas observações dos resultados e das análises para esta pesquisa.

A seguir, apresentamos o teste, tal como fora submetido aos alunos:

Nome: _____ Turma: _____ Idade: _____

Um novo aluno na classe

Neste semestre apareceu um cara novo na classe. É de Mato Grosso, Goiás, coisa assim. Agora veio estudar em São Paulo.

Eu também não fui com a cara dele, sei lá, a primeira coisa que eu pensei foi o que todo mundo deve estar pensando. Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão, e no primeiro dia de aula que ele chegou na classe já foi fazendo pergunta pra professora de Geografia e ela até gostou das perguntas dele e todo mundo achou que ele era um crioulo metido.

Mas hoje ele fez um negócio que me deixou encucado. Deixou mesmo. Nos primeiros dias, o pessoal ainda não tinha maior intimidade, mas depois de uma semana, já começaram as brincadeiras.

O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira. Tudo. Inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doído pra ver como é que o “crioulo” ia reagir.

Ele chegou, todo mundo rindo. Ele olhou pra carteira, olhou pra gente. Sério e calado. E em vez de gritar ou rasgar o papel, que era o que a gente esperava, ele sentou. Sentou como se nada tivesse de diferente, sentou e começou a assistir à aula. As seis aulas e ele sentado lá, copiando a matéria, como se nem tivesse percebido a carteira forrada de preto.

No começo, um e outro ainda ria, gritava “A coisa tá preta”, algo assim. Depois, eu sei que foi dando vergonha no pessoal. A aula acabou ficando um inferno, porque todo mundo prestava mais atenção na carteira preta do que na aula, e se algum professor estranhava, pelo menos não disse nada, acho que meio sem graça, ele é aluno novo, sei lá que doídice era.

Só de assistir sei que a classe inteira nem conseguiu assistir aula direito, porque ele senta na primeira fileira, e todo mundo só conseguia grudar os olhos na carteira forrada de preto, dele.

Na saída, o Tadeu e o Beto criaram coragem e tentaram falar com ele.

- Olha, João – o nome dele é João. – É o seguinte. A gente...

Ele nem deu chance do pessoal falar. Levantou, pegou o material, interrompeu:

- Você não copiou a aula? Eu anotei tudo. Se quiser, eu passo depois pra vocês.

E saiu.

Nunca vi o Tadeu daquele jeito. Ele arrancou todo o papel preto da carteira, mas com uma raiva, raiva mesmo, e eu sei que todo mundo acabou a aula com uma coisa que nunca teve.

Não sei, mas gostei dele. Gostei mesmo do que ele fez.

Márcia Kupstas. *Crescer é perigoso*. São Paulo:Moderna, 2001, p.36-8 (In: Tânia A. Oliveira, R. Bertolin, A.S. Silva. *Tecendo textos – Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*. 8ª série. São Paulo: IBEP, 2002.)

Após a leitura do texto, leia e responda às questões a seguir.

1) Explique, com suas palavras, como reagiu o novo aluno ao fato de o Tadeu ter coberto de papel preto a sua carteira.

2) Descreva, sem copiar do texto, a situação que, após a brincadeira de Tadeu, fez o autor do texto imaginar que eles estavam num “inferno”.

3) O que causou a crença dos alunos de que o novo colega era um “crioulo metido”? Essa causa está explícita no texto, ou é possível percebê-la a partir dos acontecimentos que o autor narra?

4) A história encerra-se com a frase “não sei, mas gostei **dele**. Gostei mesmo do que **ele** fez.” A qual dos personagens esse **ele** se refere? É possível imaginar que esse **ele** seja algum outro personagem? Justifique sua resposta.

5) No início do texto, o autor nos conta que o novo aluno, logo no primeiro dia de aula, já fazia perguntas para a professora: no decorrer da história, ficamos sabendo também que ele não reagiu ao fato de terem coberto de papel preto a sua carteira. Qual dessas duas ações do aluno causou mais espanto na turma? Justifique a sua resposta utilizando as informações do texto relacionadas a uma e outra situação.

6) O autor do texto descreve o novo aluno como tendo vindo da região Centro-Oeste e tendo a pele escura. Qual dessas duas informações é fundamental para o desenvolvimento da história?

Justifique sua resposta usando dados do texto e também suas próprias impressões sobre a história que você leu.

7) Que motivo pode ter feito com que os alunos Tadeu e Beto, ao fim da aula em que forraram de preto a carteira do novo aluno, se aproximassem desse aluno para conversar com ele? O que você acha que poderia ter sido o assunto da conversa, se ela tivesse acontecido?

8) Ao fim da história, Tadeu, o aluno que cobriu de preto a carteira do novo colega, desfez “mas com uma raiva, raiva mesmo”, o que havia feito. Mesmo que o texto não tenha apresentado os motivos dessa reação tão violenta, podemos especular sobre eles. Assim, em sua opinião, o que pode ter causado essa “raiva” em Tadeu?

9) Transcreva do texto a descrição do novo aluno que o autor nos oferece.

10) Retire do texto a parte que nos conta quando os alunos antigos começam a fazer “brincadeiras” com esse novo colega.

11) O autor do texto nos conta que, durante a aula em que o aluno esteve sentado numa carteira toda coberta de preto, os professores não falaram nada, e o autor disse acreditar que eles agiram assim porque ficaram “sem graça”. Você acha que a explicação do autor é suficiente para o silêncio dos professores? Por quê? Que razões, a seu ver, podem ser apontadas para esse silêncio?

12) Com sua vivência de aluno, responda: você acha que na vida real seria possível o professor não reagir numa situação como a que foi contada pelo autor do texto? E, se o professor fizesse alguma coisa, o que poderia ter feito? Justifique suas respostas.

13) O texto conta uma história relacionada a um problema histórico e social que afeta uma grande parte das pessoas no mundo todo: o racismo. Apresente uma definição para esse problema e selecione do texto dados e informações que sejam manifestações de racismo. Justifique a sua seleção.

14) Pode-se dizer que o autor do texto é racista? Justifique sua resposta comentando os fatos e as opiniões que ele utiliza para contar a sua história.

Cada questão formulada para o teste aplicado fora produzida de acordo com as especificidades de cada um dos quatro níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002). Logo, cada uma está diretamente relacionada a um dos quatro níveis de leitura, visando a avaliar o que o leitor consegue atingir ou não ao ler e compreender o texto, por meio do(s) comando(s) de cada questão.

Assim, das questões que seguem o texto, as de 1 a 8 buscam avaliar se os alunos atingem o baixo nível inferencial de leitura. Dentre essas de baixo nível inferencial de leitura, as que pedem que o aluno faça paráfrases das informações do texto são a 1 e a 2, ou seja, nessas o leitor apenas deve “traduzir o texto”. Já as questões 3 e 4, também de baixo nível inferencial de leitura, buscam investigar o estabelecimento de relações lógicas pelo leitor.

Nesse caso, é possível fazer uma pequena conexão identificando relações lógicas e básicas no texto. As questões 5 e 6, ainda de baixo nível inferencial de leitura, pretendem verificar se o aluno detecta informações secundárias, ou irrelevantes, no texto e as distingue entre as centrais, ou relevantes. Nas questões 7 e 8, também de baixo nível inferencial de leitura, o leitor deve informar um conhecimento fazendo especulações sobre fatos, consequências ou causas dos fatos.

Já as questões 9 e 10 buscam verificar o nível de leitura linear, que exige tão somente que o leitor reproduza literalmente um trecho do texto.

As questões 11 e 12 visam a verificar o alto nível inferencial de leitura. Nessas, o leitor deve fazer maiores inferências vinculando conhecimentos prévios às ideias centrais do texto.

E, finalmente, as questões 13 e 14 buscam avaliar o nível inferencial reflexiva global de leitura, nas quais o leitor deve fazer inferências e reflexões mais profundas, defendendo, questionando ou refutando ideias do texto como um todo. Nesse caso, tais ideias podem ir até além do texto, desde que, é claro, sejam autorizadas pelo próprio texto.

3.3 PROCEDIMENTOS NA APLICAÇÃO DO TESTE

O teste foi aplicado em dias distintos, considerando que cada turma tem um dia da semana para a aula de Português e que, algumas vezes, fatores externos como feriado, falta de energia elétrica, alagamentos em dias de chuva, etc., impossibilitam a realização da aula e, com isso, por determinadas situações, a frequência dos alunos fica reduzida.

Assim, para a turma 162 o teste foi aplicado no dia 14 de julho de 2014, iniciando às 19h e finalizando às 21h30m. O mesmo horário foi estabelecido para a turma 161, só que no dia 17 de julho de 2014.

Foi realizado um total de 34 (trinta e quatro) testes, sendo 23 (vinte e três) da turma 161 e 11 (onze) da 162. A baixa frequência nesses dias deveu-se ao fato de justamente nessa semana em que foi aplicado o teste ter sido a semana de retorno do recesso (férias), em virtude da Copa do Mundo, na qual muitos alunos aproveitaram para viajar principalmente para a região Nordeste, além de a professora estar retornando de uma licença médica.

Os alunos que estavam presentes nos dias do teste foram informados do porquê da atividade (em função de uma pesquisa de compreensão leitora dos alunos), dos procedimentos

(horário para a realização e seriedade para a pesquisa), sendo facultativa a participação deles na realização do teste.

Além disso, tomando como princípio a ética que rege a realização de pesquisa com seres humanos, optou-se por solicitar, no ato da realização do teste, em cada turma, que cada aluno assinasse um termo de autorização (Anexo I) para a utilização das respostas dos mesmos nesta pesquisa. No mesmo termo, cada aluno deveria escrever um nome fictício pelo qual gostaria de ser identificado. Para a organização final das tabelas, no entanto, acabamos por numerar os testes e considerar as respostas levando em conta o aluno-participante 1, o aluno-participante 2, e assim sucessivamente.

Após as explicações e formalizações, os testes foram entregues e iniciados sem nenhuma informação, leitura ou interferência da professora-aplicadora, que era a própria professora-pesquisadora deste estudo, ou de colegas entre si, em relação ao texto e às questões, ficando as turmas em total silêncio e concentração para a realização do teste nos dias já especificados.

Em ambas as turmas e em seus respectivos dias de aplicação do teste, tudo ocorreu de maneira tranquila e sem dificuldades para a realização do mesmo pelos alunos.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E PARA A GERAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE

Após a geração dos dados, as respostas de cada aluno participante foram organizadas com base em cada questão do teste sob a forma de tabelas (Anexo IV).

Cada tabela contém uma primeira linha com uma das questões do teste, de acordo com a ordem do mesmo. Em uma segunda linha, seguem as subdivisões para as quatro colunas de cada tabela. Na primeira coluna, descrevemos a ordem numérica de 1 (um) a 34 (trinta e quatro), entendendo que cada número se refere a cada aluno participante do teste de leitura. Na segunda coluna, reproduzimos fielmente a resposta dada por cada um dos 34 (trinta e quatro) alunos participantes. Na terceira coluna, revelamos a classificação de cada resposta dada, segundo um dos quatro níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002). Na quarta e última coluna, assinalamos uma das opções quanto à contemplação (total-sim; parcial; ou não) de cada resposta em relação ao(s) comando(s) de cada questão.

Seguindo minuciosa conferência e discussão, feita por nós, resposta a resposta de cada tabela organizada, foi gerada uma tabela inicial, a tabela 1, presente no início da seção 4.1

desta dissertação. Essa tabela 1 apresenta os resultados por contemplação ao(s) comando(s), referentes a cada questão do teste. Tais resultados possibilitaram a confecção de quatro gráficos, presentes também na seção 4.1 desta dissertação, referentes às respostas dos alunos participantes como contempladoras do(s) comando(s) das questões, agrupando-se os resultados das questões relacionadas ao mesmo nível de leitura.

Em seguida, foi gerada uma tabela 2, presente no início da seção 4.2 desta dissertação, com os resultados indicando qual nível de leitura foi efetivamente atingido pelos alunos em cada uma das questões. Tais resultados possibilitaram a confecção de gráficos, presentes também na seção 4.2 desta dissertação, referentes às respostas como reveladoras de um determinado nível de leitura, agrupando-se os resultados das questões relacionadas ao mesmo nível de leitura.

3.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO TESTE

As questões do teste estão interligadas, seguindo um fio condutor em torno de uma temática maior abordada no texto: o racismo. Porém, cada pergunta tem um papel diferente dentro do contexto maior, além de envolver suas relações sintáticas, semânticas, pragmáticas.

Assim, dependendo da congruência ou incongruência de cada resposta dada, em relação ao nível esperado para cada questão, há necessidade de observações e problematizações mais pontuais para a sua melhor compreensão.

Por isso, para uma melhor análise de cada resposta ao teste, optamos por classificá-la inicialmente como contemplando (plenamente ou parcialmente) ou não o(s) comando(s) das questões. Apenas aquela resposta cujo comando havia sido ao menos parcialmente contemplado foi analisada a fim de classificá-la como resposta que revelasse o alcance de um dado nível de leitura por parte do aluno.

Logo, procurando atender com mais precisão essas duas análises, explicitamos os critérios adotados nas subseções a seguir.

3.5.1 CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS COMO CONTEMPLADORAS DO(S) COMANDO(S) DAS QUESTÕES

Para analisar cada questão do teste, além da análise dos níveis de leitura atingidos, classificamos as respostas dos alunos segundo os seguintes parâmetros:

- (i) **Sim (S)**: quando a resposta do aluno participante atendia plenamente ao(s) comando(s) da questão analisada.
- (ii) **Parcial (P)**: quando a resposta do aluno participante atendia parcialmente ao(s) comando(s) da questão analisada.
- (iii) **Não (N)**: quando a resposta do aluno participante não atendia nem minimamente ao(s) comando(s) da questão, o que levou ao nível de leitura não classificado, por entendermos que, assim sendo, a resposta não foi reveladora de um nível de leitura (dentre os propostos por Applegate et al, 2002) o qual o aluno tenha atingido.

3.5.2 CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS COMO REVELADORAS DE UM NÍVEL DE LEITURA

Diante do exposto neste capítulo e como não se trata de um teste objetivo com respostas “prontas”, mas sim com a intencionalidade de possibilitar a participação do aluno, dando voz e vez ao seu pensar, e entendendo como Applegate et al (2002) que lembrar o texto é diferente de pensar o texto, para a análise e classificação de cada resposta dos alunos-participantes, levamos em conta:

- (i) um dos quatro níveis de leitura (APPLEGATE ET AL, 2002), atualizados para esta pesquisa; ou
- (ii) nível de leitura não classificado, ou seja, quando o comando do enunciado não foi ao menos parcialmente contemplado, a resposta dada pelo aluno não foi considerada como reveladora de um dos quatro níveis propostos por Applegate et al (2002).

Tendo tais critérios como norteadores das análises das respostas dos alunos-participantes do teste de leitura, seguimos lendo, analisando e classificando todas as respostas de cada questão.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados e as análises gerados acerca da capacidade de leitura e compreensão textual dos alunos da EJA investigados.

4 RESULTADOS E ANÁLISES DO TESTE DE LEITURA

A partir dos fundamentos teóricos de Applegate et al (2002) e tendo como norteadores os critérios definidos no capítulo anterior, seguimos este estudo demonstrando os resultados obtidos, com suas respectivas análises e observações pontuais consideradas pertinentes a cada questão e/ou nível de leitura estudado.

4.1 RESULTADOS E ANÁLISES DAS RESPOSTAS COMO CONTEMPLADORAS DO(S) COMANDO(S) DA(S) QUESTÕES DO TESTE

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, a tabela 1, com os dados percentuais de todas as questões do teste, em relação aos resultados das respostas dos alunos quanto à contemplação (total ou parcial) ou não do(s) comando(s) das questões. Com base em tais dados, fazemos uma breve análise geral acerca dos resultados da tabela.

Nas subseções a seguir, apresentamos, para cada uma, o gráfico referente a cada nível, com enfoque nos resultados quanto à contemplação dos comandos das questões de cada nível. Ou seja, cada gráfico tem relação com o total de respostas que atendem plenamente, parcialmente ou que não atendem aos comandos das questões, referentes aos diferentes níveis de leitura, somadas.

Assim, o gráfico 1, da subseção 4.1.1, refere-se às respostas dos comandos das questões de 1 a 8, que são do baixo nível inferencial de leitura. O gráfico 2, da subseção 4.1.2, refere-se às respostas dos comandos das questões 9 e 10, que são do nível de leitura linear. O gráfico 3, da subseção 4.1.3, refere-se às respostas dos comandos das questões 11 e 12, que são do alto nível inferencial de leitura. E o gráfico 4, da subseção 4.1.4, refere-se às respostas dos comandos das questões 13 e 14, que são do nível inferencial reflexiva global de leitura.

Além dos gráficos e da tabela 1 apresentada a seguir, para fins de análise e visão geral dos resultados, apresentamos uma tabela no Anexo II com os resultados agrupados por nível de leitura, indicando a contemplação (total ou parcial) ou não das respostas em relação ao(s) comando(s) das questões do teste de leitura.

Por fim, em cada subseção, apresentamos uma breve análise dos resultados de cada gráfico, seguida por observações e discussões, questão a questão, de algumas das respostas dadas pelos alunos participantes do teste de leitura.

QUESTÃO	NÚMERO DE COMANDOS	ATENDIMENTO AO(S) COMANDO(S)		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	1	91,2%	5,8%	3,0%
2	1	64,8%	17,6%	17,6%
3	2	14,7%	61,8%	23,5%
4	3	11,8%	55,9%	32,3%
5	2	23,5%	47,1%	29,4%
6	2	35,3%	41,2%	23,5%
7	2	50,0%	23,5%	26,5%
8	1	76,4%	11,8%	11,8%
9	1	67,6%	23,5%	8,9%
10	1	82,4%	2,9%	14,7%
11	3	17,6%	76,5%	5,9%
12	3	20,6%	73,5%	5,9%
13	3	14,7%	55,9%	29,4%
14	2	32,4%	58,8%	8,8%

Tabela 1. Resultados das respostas em relação ao(s) comando(s) de cada questão.

Em análise geral, os dados percentuais da tabela 1 revelam que a maioria das respostas dos alunos ao teste de leitura atende plenamente ao(s) comando(s) das questões apenas nas de número 1, 2, 7 e 8, de baixo nível inferencial de leitura, e 9 e 10, de nível de leitura linear.

O fato observado contribui para confirmarmos que, neste estudo, o baixo nível inferencial de leitura e o nível de leitura linear são aqueles que mais favorecem a produção de respostas que contemplem plenamente os comandos das questões. Ou seja, grande parte dos alunos participantes desta pesquisa consegue responder sem grandes dificuldades ao(s) comando(s) das questões tanto do baixo nível inferencial de leitura quanto do nível de leitura linear. Tal fato pode ser interpretado tanto como uma facilidade dos alunos com esses níveis de leitura, tendo em vista a maior prática desses em sala de aula, quanto como o resultado do número de comandos nas perguntas referentes a esses níveis ter sido inferior ao número de comandos nas questões referentes ao alto nível inferencial de leitura e ao nível inferencial reflexiva global de leitura.

No entanto, como bem vêm nos revelando os estudos dos campos da Cognição, esses níveis que os alunos conseguem mais facilmente contemplar e atender ao(s) comando(s)

acabam ficando na superficialidade de um texto. Assim sendo, tais níveis não requerem competências do leitor relacionadas às suas inferências, nem às suas percepções e opiniões, uma vez que exigem que o leitor recupere tão somente ideias que estão, em maior ou menor nível, explícitas no texto.

Com base nisso, podemos inferir que, especificamente nas questões referentes ao nível de leitura linear e ao baixo nível inferencial de leitura, é possível que o aluno pouco se conscientize de suas ações cognitivas, já que não é levado a pensar o texto (APPLEGATE ET AL, 2002), pouco se relacionando com o mesmo, desde o momento em que tão somente necessita “lembrar” e “reproduzir” as ideias do texto que leu.

Tal consideração fica ainda mais clara quando observamos os resultados percentuais das questões seguintes, que se referem aos níveis de leitura que proporcionam uma interação maior entre texto e leitor, a 11 e a 12, do alto nível inferencial de leitura, e as questões 13 e 14, do nível inferencial reflexiva global de leitura.

Nesses níveis, embora a soma do percentual das respostas que atendem plenamente ao(s) comando(s) com o percentual daquelas que atendem parcialmente ao(s) comando(s) das questões seja superior ao percentual daquelas que não o(s) atendem, nota-se que há uma enorme defasagem de valores percentuais entre os primeiros.

Logo, os dados referentes às questões de alto nível inferencial de leitura e de nível inferencial reflexiva global nos levam a inferir que os aprendizes apresentam ainda um grau maior de dificuldade para realmente interagir com o que lê. Opcionalmente, esses dados nos levam a inferir que os aprendizes apresentam um grau também maior de dificuldade com questões que apresentam um número maior de comandos em um só enunciado, já que esses níveis possuíam, no geral, uma maior média de comandos por questão, tal como apresentado na segunda coluna da tabela do Anexo II.

Chama-nos a atenção também os percentuais de respostas que não atenderam nem ao menos parcialmente ao(s) comando(s) das questões, percentuais superiores a 20%, principalmente nas questões de 3, 4, 5, 6 e 7, relacionadas ao baixo nível inferencial, e na questão 13, relacionada ao nível inferencial reflexiva global. O fato revela que, embora a totalidade das respostas esteja minimamente coerente ao texto, não sendo observada nenhuma resposta absurda nesse sentido, alguns alunos ainda precisam de maiores práticas em sala de aula no que diz respeito a contemplar o(s) comando(s) previsto(s) nos enunciados das questões. Portanto, o problema não parece, nesse caso, ser uma dificuldade quanto à leitura e compreensão do texto, mas sim com a tarefa de responder aquilo que uma determinada questão propõe.

A seguir, apresentamos os resultados e fazemos observações pontuais referentes a algumas respostas dadas às questões de cada nível estudado. Para isso, tomamos por base, em primeira análise, os critérios estabelecidos para a classificação das respostas e já especificados na subseção 3.5.1 do capítulo anterior: (i) sim, quando a resposta atender plenamente ao(s) comando(s) da questão; (ii) parcial, quando atender em parte ao(s) comando(s) da questão; e (iii) não, quando a resposta não atender ao(s) comando(s) da questão.

Assim, os percentuais obtidos e destacados em cada gráfico que aqui é apresentado levam em conta o total de respostas por nível, com ênfase nos resultados de cada critério para a classificação das respostas como contempladoras do(s) comando(s) de cada questão do nível destacado.

4.1.1 BAIXO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA

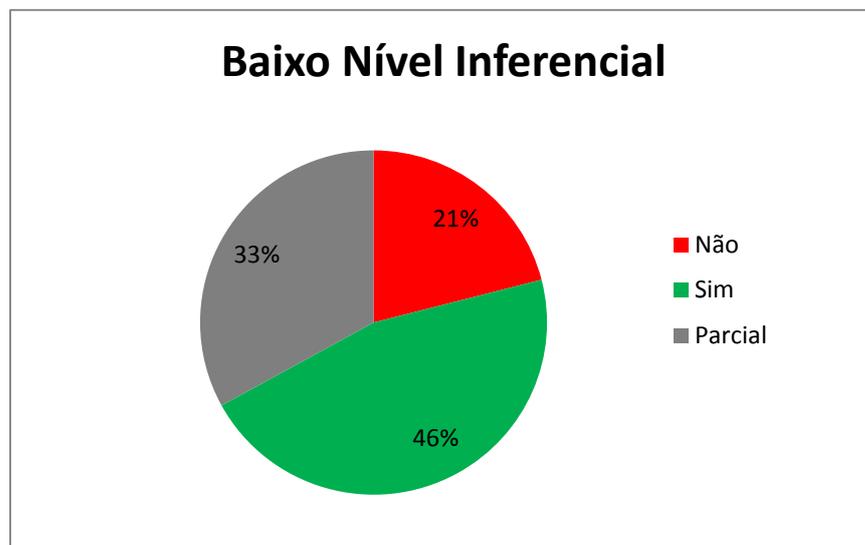


Gráfico 1. Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de baixo nível inferencial de leitura.

De 14 questões do teste aplicado aos alunos, 8 são classificadas como de baixo nível inferencial, tendo um total de 272 respostas. Desse total, 125 respostas atenderam plenamente, 90 atenderam parcialmente e 57 não atenderam ao(s) comando(s) das questões para esse nível de leitura.

A seguir, fazemos uma breve análise questão a questão referente ao baixo nível inferencial de leitura. Para tal, tomamos por base tanto os resultados da tabela 1 quanto os do gráfico 1, de acordo com os critérios apontados na subseção 3.5.1.

QUESTÃO 1 (Baixo Nível Inferencial): “Explique, com suas palavras, como reagiu o novo aluno ao fato de o Tadeu ter coberto de papel preto a sua carteira.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 1	SIM	PARCIAL	NÃO
	91,2%	5,8%	3,0%

De acordo com os critérios e fundamentos pré-estabelecidos para este estudo, do total de 34 respostas para esta questão, 31 atenderam plenamente ao comando, 2 atenderam parcialmente e somente 1 não atendeu.

A questão apresenta um único comando, sendo previsto, portanto, uma única resposta.

Sabendo disso, é possível observar que a grande maioria responde ao nível esperado para a questão realizando uma paráfrase, ou seja, o aluno reconhece informações do texto, podendo inclusive traduzir o mesmo, de acordo com Applegate et al (2002). Dessa forma, consideramos e assumimos, neste estudo, que ele pode dizer a mesma coisa, mesmo fazendo uma simples inversão de vocábulo ou a troca por um novo, realizando, assim, uma mínima inferência.

Seguem esse fundamento, atendendo plenamente ao comando desta questão, por exemplo, as respostas:

(3) *Agiu como se não tivesse acontecido nada, simplismente olhou a carteira e se sentou para assistir a aula.*

(13) *Ele fez de conta que nada tinha acontecido, assistiu todas as aulas copiando todas as matérias, não estava nem air pra o que eles fizeram.*

(27) *Normal porque para ele não significava nada.*

Já as respostas que consideramos que atenderam parcialmente ao comando são, por exemplo:

(29) *Ele reagiu normalmente como nada estivesse diferente, sentou e começou a assistir a aula. Meio sem graça.*

(30) *Ele ignorou e continuou a assistir a aula, quieto como todos os dias.*

Essas foram consideradas como atendendo parcialmente ao comando por entendermos que, na resposta do aluno 29, o comando é contemplado parcialmente na medida em que é acrescentada e inserida à resposta a expressão “*meio sem graça*”, não autorizada pelo texto. E, na resposta do aluno 30, é feito o acréscimo da expressão “*quieto como todos os dias*”, também não autorizada pelo texto.

A única resposta que consideramos como a que não contempla o comando desta questão foi a seguinte:

(23) *Ele levantou e pegou seu material, enterrompeu:-vocês não copiou a aula? Eu anotei tudo. Se quiser, eu passo depois para vocês.*

Isso porque, nessa resposta, o leitor até revela uma atitude do novo aluno, mas não a sua reação ao ver a cadeira forrada de preto. Tal resposta descreve a percepção de um momento importante do texto, quando o novo aluno se aproxima de Tadeu e demonstra não ter se abalado com a sua atitude. No entanto, ao apenas reproduzir esse trecho do texto, o aluno 23 não expõe a primeira reação do aluno novo ao ver a cadeira, nem expõe o que poderia estar por trás da sua decisão de abordar o Tadeu e fazer aquela pergunta.

QUESTÃO 2 (Baixo Nível Inferencial): “Descreva, sem copiar do texto, a situação que, após a brincadeira de Tadeu, fez o autor imaginar que eles estavam num “inferno”.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 2	SIM	PARCIAL	NÃO
	64,8%	17,6%	17,6%

Do total de 34 respostas para esta questão, 22 atenderam plenamente ao comando, 6 atenderam parcialmente e 6 não atenderam.

A questão sugere pouca inferência do leitor, por isso é considerada como de baixo nível inferencial de leitura. Porém, caberá ao mesmo reproduzir com suas palavras, e não com as do texto, o que caracterizaria uma leitura linear, a situação que deixou a turma em um “inferno”, após a brincadeira do Tadeu.

Assim, entendemos que, para a resposta ser considerada como a que atende plenamente ao comando, os dizeres do aluno deveriam contemplar, minimamente: (i) a vergonha do grupo; ou (ii) o foco da atenção ser a cadeira.

Seguiram essa análise, atendendo plenamente ao comando da questão, por exemplo, as respostas:

(6) Porque ao invés deles fazerem as atividades que os professores passavam eles ficavam prestando atenção na cadeira do aluno para ver se ele tinha alguma reação.

(11) Após a aula acabar e ele ter ignorado a brincadeira, se tornou um inferno ele não ter feito caso e ficado na sua, envergonhando os demais que esperavam contrária reação.

Também entendemos e consideramos como contemplando plenamente ao comando se fosse descrito que o aluno ignorou ou não deu importância, tal como, por exemplo, nas respostas:

(3) Porque eles tentaram fazer uma brincadeira de mal gosto, mas a reação do aluno novo os deixaram com vergonha, pois ele não ligou.

(12) Tadeu pensou que estas brincadeira desagradavel, ia intimidá-lo mas foi o contrário.

(18) Ele estava no inferno em vez de aula porque fizeram uma infeliz brincadeira no fato de o aluno ser negro e o aluno não dá importância.

Para tipos de respostas que consideramos como atendendo parcialmente ao comando dessa questão, destacamos, por exemplo:

(26) Porque aquela cadeira forada de preto e o João sentado nela sem falar fez com que ele se senti mal com aquela situação.

(2) Eles não esperavam aquela atitude do João. E ficaram preocupados d,ele reclamar com o professor sobre a brincadeira sem graça.

Consideramos a resposta 26 como atendendo apenas parcialmente ao comando porque, uma vez que não está claramente definida a vergonha do grupo e, assumindo que “ele” se refira a “João”, tem-se uma leitura não autorizada pelo texto, já que o João talvez fosse o

único que não parecia se sentir mal com aquela situação. Consideramos ainda a resposta do aluno 2 como não atendendo plenamente ao comando porque o trecho grifado foi compreendido como não autorizado pelo texto.

Já as respostas consideradas como as que não atenderam minimamente aos critérios estabelecidos de resposta ao comando dessa questão, não tendo por isso o nível de leitura classificado, foram, por exemplo:

(4) *Ele gosta de estudar não gosta dessa brincadeira. Ele estava ali para estuda.*

(14) *Ele estava num lugar onde ninguém gostava dele, onde ele não se sentia bem.*

(22) *Na saída os dois amigo foi ele que ele par ara preta ainda ria dele.*

QUESTÃO 3 (Baixo Nível Inferencial): “O que causou a crença dos alunos de que o novo colega era um “crioulo metido”? Essa causa está explícita no texto, ou é possível percebê-la a partir dos acontecimentos que o autor narra?”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 3	SIM 14,7%	PARCIAL 61,8%	NÃO 23,5%
--	--------------	------------------	--------------

Do total de 34 respostas para esta questão, 5 atenderam plenamente aos comandos, 21 atenderam parcialmente e 8 não atenderam. Chama-nos a atenção o fato de o quantitativo das que atendem plenamente ter uma imensa diminuição a partir dessa questão.

Vale ressaltar também que essa é a primeira questão em que passa a ser necessária leitura e resposta que contemplem mais de um comando, diferentemente das questões anteriores, cujo comando era único. Tal necessidade pode ser uma dificuldade encontrada pelo aluno ao responder mais de um comando em uma só questão. Portanto, consideramos que isso seja, possivelmente, algo que necessite de maior intervenção em sala de aula pelo professor, no intuito de despertar a atenção do aluno para esse tipo de questão.

Assim, para a questão em estudo, consideramos como totalmente correta a resposta que expõe as seguintes ideias: (i) para a crença dos alunos de que o colega era um crioulo metido, há a possibilidade de dizer que é por o aluno novo fazer perguntas logo no primeiro dia; e (ii) para a explicação do modo em que a causa do estabelecimento dessa crença pode ser depreendido no texto, o aluno pode dizer, entre outras palavras, que a narrativa induz, não estando explícito.

Encaixam-se nessa análise, sendo consideradas como atendendo plenamente ao(s) comando(s) dessa questão, por exemplo, as respostas:

(1) *É possível percebê-la a partir dos acontecimentos que diz: no primeiro dia de aula ele já foi fazendo perguntas para a professora, e todo mundo achou que ele era um crioulo metido.*

(30) *O fato de ele ser negro e fazer várias perguntas durante a aula. É possível perceber a partir dos acontecimentos do texto.*

Consideramos a resposta como contemplando parcialmente ao(s) comando(s) dessa questão quando o aluno se ativesse apenas à palavra “crioulo”, deixando de se referir à palavra “metido”, como na resposta do aluno 25 a seguir, bem como quando o aluno respondesse a um ou outro comando apenas, tal como na resposta do aluno 20 a seguir:

(25) *Sim, eles sismarão com a cor de pele do novo aluno que eles disserão que era crioulo com cara de índio e de mulato como ele pensava que era o garoto, e também suas perguntas.*

(20) *Eu acredito que pelo fato dele ser negro e ter mais atitude e desenvoltura diante da aula, comunicativo e participante, isso ofendeu os caras.*

Algumas respostas que consideramos como não atendendo nem minimamente ao(s) comando(s) dessa questão, não tendo por isso seu nível de leitura classificado, são, por exemplo, as seguintes:

(4) *Não. No começo da aula ele chego fazendo pergunta para professora de geografia porque ele gosta de geografia.*

(14) *Ele era um jovem escurinho e tímido e a classe pensou que ele era metido. E a classe tiãopreconseito com ele.*

(24) *Está explícita no texto.*

QUESTÃO 4 (Baixo Nível Inferencial): “A história encerra-se com a frase “não sei, mas gostei dele. Gostei mesmo do que ele fez.” A qual dos personagens esse ele se refere? É possível imaginar que esse ele seja algum outro personagem? Justifique sua resposta.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 4	SIM 11,8%	PARCIAL 55,9%	NÃO 32,3%
--	----------------------	--------------------------	----------------------

Do total de 34 respostas para esta questão, 4 atenderam plenamente aos comandos, 19 atenderam parcialmente e 11 não atenderam, gerando, assim, o mais alto percentual de respostas que não contemplavam aos comandos da questão e, por isso, não tiveram o nível de leitura classificado.

Apesar de ser considerada como uma questão de baixo nível inferencial, ela exige do leitor muita atenção aos múltiplos comandos, o que pode ser uma das causas que tenha gerado esse percentual mais alto de respostas que não contemplavam aos comandos para o nível já destacado.

A questão apresenta 3 comandos: (i) identificar que o pronome “ele” da frase em destaque se refere ao João; (ii) afirmar que não seria possível que esse “ele” se referisse a outro personagem; e (iii) justificar a resposta dada.

Porém, é visível que há primordial valor ao primeiro (i) e ao terceiro (iii) comandos, possivelmente por ser muito óbvio que, se o aluno responde que o pronome se refere a “João” e justifica, automaticamente compreendemos que já está implícito o “não” exigido pelo segundo (ii) comando. Dessa forma, se a resposta atende ao primeiro e ao terceiro comandos, entendemos que ela atendeu plenamente à questão, como, por exemplo, em:

(1) Se refer ao João, pois o autor narra que gostou dele e mais ainda de sua atitude.

(5) Se refere ao João, pois ele não ligou para a brincadeira idiota do Tadeu! E reagiu normalmente como se nada tivesse acontecido.

(10) Ele se refere sobre o aluno novo, porque ele admirou a atitude do aluno novo pelo fato de ele ingnora todas as bricadeiras que fizeram com ele e no final ofereceu ajuda.

Quando a resposta atendeu a um ou outro – (i)/(ii) ou (iii) – comando apenas, consideramos como resposta parcialmente completa, tais como, por exemplo, as seguintes:

(7) É do aluno novo o nome dele é João.

(15) Esse “ele” se refere ao aluno novo e claramente não poderia ser outro, pois ele é o personagem principal da história.

(33) Se refere ao crioulo. Tadeu ficou muito nervoso porque o menino crioulo ignorou tudo o que ele fez nada daquilo-o atingiu.

As respostas a seguir são algumas das que consideramos como não tendo atendido ao mínimo estabelecido para contemplar ao(s) comando(s) da questão, não tendo, por isso, seu nível de leitura classificado. São elas:

(9) Sim e possível que seja algum outro personagem.

(26) Bom! eu acho que ele se tratava do Tadeu Pois ele fez brincadeira com João, e porque ele o Tadeu tinha o costume de zuar os colegas mais ele ficou emprecionado com a atitude de João. E Tadeu ficom furioso de adimiti João era-gente boa.

(34) A professora gostor do novo aluno. Porque ele prestou atenção na aula. E os outros alunos antigos não prestou atenção.

No entanto, mesmo considerada como não tendo contemplado aos comandos, vale o destaque para a resposta do aluno 12, que faz uma reflexão crítica do João:

(12) Ele mostrou ser um bom menino mesmo ter sido humilhado pelos próprios colegas de classe. Ofereceu a sua ajuda.

Importante também destacar e observar melhor a resposta do aluno 13, cuja redação – falta de concordância e de pontuação adequadas – dificulta a análise, fazendo com que, ao lermos a resposta, tenhamos que tentar decifrar o que realmente o aluno quis dizer, já que o “ele” pode referir-se ao aluno novo e o “eles” aos colegas e, possivelmente, deveria haver um ponto ou uma vírgula depois do “não”, de modo que a negação fizesse referência apenas à pergunta sobre a possibilidade de o “ele” poder fazer referência a outro personagem. Por isso, entendemos na análise dessa resposta que o “ele” é o aluno novo, embora isso não esteja totalmente claro, e consideramos a mesma como atendendo ao comando:

(13) Não é sobre aluno novo que eles estava falando sobre a reação que ele teve sobre as provocação de seus colegas, por isso eles falam que gostaram da atitude que ele tomou não reagindo.

Outra resposta que merece destaque é a do aluno 20, exposta abaixo:

(20) *Refere-se ao João que mesmo humilhado pelos companheiros de classe se mostrou digno de respeito e ainda ofereceu do seu trabalho aos colegas porque sabia que não tinham cumprido com a responsabilidade da aula.*

Consideramos tal resposta como a que atende parcialmente aos comandos, mas a classificamos como de alto nível inferencial, por entendermos que a resposta vai além do baixo nível inferencial, à medida que o aluno faz inferências, dentro das possibilidades já especificadas e esperadas como respostas para essa questão, descrevendo um personagem ou uma ação baseado sobre acontecimentos em uma história (APPLEGATE ET AL, 2002 – subitem (e) do alto nível inferencial de leitura).

QUESTÃO 5 (Baixo Nível Inferencial): “No início do texto, o autor nos conta que o novo aluno, logo no primeiro dia de aula, já fazia perguntas para a professora: no decorrer da história, ficamos sabendo também que ele não reagiu ao fato de terem coberto de papel preto a sua carteira. Qual dessas duas ações do aluno causou mais espanto na turma? Justifique a sua resposta utilizando as informações do texto relacionadas a uma e outra situação.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 5	SIM 23,5%	PARCIAL 47,1%	NÃO 29,4%
--	--------------	------------------	--------------

Do total de 34 respostas para esta questão, 8 atenderam plenamente aos comandos, 16 atenderam parcialmente e 10 não atenderam.

Essa é outra questão, das classificadas como de baixo nível inferencial, considerada mais complexa por envolver dois comandos, além de ser introduzida por um relato da própria história – o que requer plena atenção ao que se diz na questão, ao texto em si e aos comandos –, que talvez possa explicar o também alto percentual para o não atendimento aos comandos e, conseqüentemente, para a não classificação do nível de leitura alcançado pelo aluno.

Há 2 comandos a serem respondidos nesta questão: (i) expor que a não reação do aluno foi a ação que causou mais espanto na turma; e (ii) justificar a primeira resposta, utilizando informações do próprio texto relacionadas à resposta escolhida e a outra descartada. O segundo comando torna a resposta bem mais complexa.

Vale ressaltar que, se o aluno justificou apenas a resposta que deu para o primeiro comando, essa foi considerada como atendendo plenamente à questão. Seguem essa perspectiva, por exemplo, as respostas:

(10) O fato de ele ter ingornado a sua carteira coberta de papel preto. Todos achão que ele ia gritar ou rasgar o papel da carteira.

(15) A que causou mais espanto foi de ele não ter dado bola para o que fizeram na cadeira: “Ele olhou pra carteira, olhou pra gente serio e calado. Em vez de gritar ou rasgar o pael, que era o que a gente esperava, ele sentou.”

Já as respostas a seguir atenderam parcialmente aos comandos da questão, já que só contemplaram o primeiro dos comandos:

(16) Ao que ele não reagiu ao fato de terem coberto de papel preto a sua cadeira.

(19) O Tadeu ter colocado papel preto na carteira de João e o João não ter falado nada com a professora por isso o Tadeu falou que gostou dele.

E as respostas que não atenderam aos comandos da questão e, conseqüentemente, não tiveram nível de leitura classificado são, por exemplo:

(4) Causo na hora que ele chego perguntano para professora de geografia, porque todo primeiro dia de aula, o aluno não fala com niguem.

(18) Os alunos acharam ele mentidor por ele faze perguntas a professora mais ele não tava ali pra se mentido ele so queria respostas para suas perguntas porque ele queria aprende.

QUESTÃO 6 (Baixo Nível Inferencial): “O autor do texto descreve o novo aluno como tendo vindo da região Centro-Oeste e tendo a pele escura. Qual dessas duas informações é fundamental para o desenvolvimento da história? Justifique sua resposta usando dados do texto e também suas próprias impressões sobre a história que você leu.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 6	SIM 35,3%	PARCIAL 41,2%	NÃO 23,5%
--	--------------	------------------	--------------

Do total de 34 respostas para esta questão, 12 atenderam plenamente aos comandos, 14 atenderam parcialmente e 8 não atenderam.

Além disso, ao classificarmos o nível, há uma grande diversidade de níveis de leitura que os alunos demonstram ter alcançado ao fornecer as respostas para essa questão. Tal fato nos leva a considerar a questão possível de respostas “híbridas”. Isso por conta dos outros níveis de leitura que também parecem ter sido atingidos nessa questão, além do baixo nível inferencial. O alto nível inferencial de leitura e o nível inferencial reflexiva global de leitura surgem, por exemplo, nessa questão de baixo nível inferencial, apresentando percentuais de classificação relativamente altos.

A questão solicita resposta a dois comandos: (i) informar que a cor escura é a informação fundamental para o desenvolvimento da história; e (ii) justificar a primeira resposta com dados do texto e também com as próprias impressões do aluno.

Desta forma, ao analisarmos a questão e as possibilidades de respostas, claro que dentro dos limites do que tanto o texto quanto a questão possibilitam e autorizam, somos levados a entender que, quando o comando solicita as próprias impressões do leitor-aluno, acaba influenciando a emissão de impressões próprias em suas respostas, que podem levá-los a ir além do baixo nível inferencial de leitura esperado para a questão.

Além disso, observamos que algumas respostas às questões como essa de baixo nível inferencial de leitura com mais de um comando também acabam culminando em percentuais maiores tanto para a contemplação parcial quanto para a não contemplação aos comandos da questão. Por isso, levando em conta o grau de dificuldade da questão e o raciocínio do aluno ao responder a pergunta e atender aos comandos, desde o momento em que o aluno tenha respondido ao primeiro comando bem como justificado a sua escolha com ao menos uma das situações propostas pela questão, a resposta foi considerada como atendendo plenamente aos comandos. Seguem essa perspectiva, por exemplo, as respostas:

(1) A cor da pele, pois o texto conta de um personagem negro e que sofreu preconceito.

(3) O fundamental para o desenvolvimento do texto foi que descreveram ele como “escuro, cara de mulato”. Isso foi uma forma de racismo, que no final eles se envergonharam da atitude.

(20) O fato dele ter vindo de outra cidade não foi tanto mas sim sua cor de pele sua raça por ser negro, no meio da população racista isso foi o que mais chamou a atenção.

Já para as respostas consideradas como as que atenderam parcialmente aos comandos da questão, independente do nível classificado, destacamos, por exemplo:

(16) *Porque tinha a pele escura era grandão nada a ver, não podemos julgar uma pessoa pela aparência.*

(18) *Por ele te pele escura o aluno não foi bem vindo na sala de aula.*

(33) *A pele escura do colega.*

E as respostas que não correspondem ao mínimo estabelecido para atender aos comandos da questão e que por isso não foram classificados os níveis de leitura atingidos são, por exemplo:

(8) *É que eles assim que viram o aluno novo da pele escura e ele era tão estudioso.*

(34) *Do aluno novo que veio de Mato Grosso de cabeça fria, não esquenta com nada só quer aprender. E se desenvolver o conhecimento na escola...para ser um grande menino.*

QUESTÃO 7 (Baixo Nível Inferencial): “Que motivo pode ter feito com que os alunos Tadeu e Beto, ao fim da aula em que forraram de preto a carteira do novo aluno, se aproximassem desse aluno para conversar com ele? O que você acha que poderia ter sido o assunto da conversa, se ela tivesse acontecido?”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 7	SIM 50,0%	PARCIAL 23,5%	NÃO 26,5%
--	--------------	------------------	--------------

Do total de 34 respostas para esta questão, 17 atenderam plenamente ao(s) comando(s), 8 atenderam parcialmente e 9 não atenderam.

Há dois comandos para a questão: (i) explicitar o motivo que pode ter feito com que os alunos Tadeu e Beto se aproximassem do aluno novo para conversar com ele; e (ii) dizer qual teria sido o assunto da conversa, se a mesma tivesse acontecido.

Dessa forma, para o primeiro comando, há duas possíveis respostas: ou o aluno diz que era para saber/explicar o porquê da não reação; ou que era com a intenção de se retratar, de pedir desculpas. Já para o segundo comando, o teor da conversa deverá ser coerente com o que o aluno optar no primeiro comando, desde que seja autorizado pelo texto e pela própria questão.

Seguem essa perspectiva, atendendo plenamente ao(s) comando(s), por exemplo, as respostas:

(6) Porque o aluno não reagia a brincadeira de mal gosto que eles fizeram. Iriam perguntar o nome dele, de onde ele mora, se estava gostando da turma é sobre a brincadeira de mal gosto.

(11) Para saber porque ele João, reagiu tão bem a tal brincadeira. Exatamente o por que que ele ignorou a brincadeira.

(15) O fato de ele não ter ligado para a brincadeira. Certamente pediriam desculpas ao novo aluno.

Vale destacar, no entanto, que mesmo quando não há menção clara separadamente de cada comando, tanto acerca do motivo quanto do assunto, a resposta pode ter sido considerada como atendendo plenamente aos comandos da questão. Fizemos essa opção porque percebemos, ao analisar as respostas, que alguns alunos fundiam ambas as informações em uma só resposta. Tais respostas nos levam a especular a possibilidade de haver uma redundância nos dois comandos dessa questão.

Por conta disso, também foram consideradas como sim, ou seja, como respostas que atendem plenamente aos comandos dessa questão, por exemplo, as respostas:

(13) eles foram pedir desculpas pelo que eles fizeram mais o aluno não deu chance deles se explicarem já foi indo embora sem se desculparem.

(14) Eles por deria chegar até o aluno novo e falar a verdade e pedi desculpa e falar que nunca mais ia juga ningem pela aparência.

(24) Tadeu ia conta o que fez e ia pergunta porque João não ligo.

Essa resposta do aluno 14, além de ter sido considerada como atendendo plenamente ao comando, foi a única resposta a essa questão classificada como de alto nível inferencial de leitura, por entendermos que, na resposta, o aluno vai além ao fazer uma inferência vinculando conhecimentos prévios às ideias do texto (APPLEGATE ET AL, 2002).

Tal fato nos leva a observar também que, embora essa questão seja classificada como de baixo nível inferencial de leitura, talvez ela possa ser igualmente enquadrada como de alto nível inferencial de leitura. Isso porque, ao pedir uma especulação do aluno nas possíveis

respostas, torna-se possível fazer a descrição da motivação de uma ação. Assim sendo, é possível o aluno acabar mesclando os dois níveis de leitura por meio de sua resposta.

Quando, nas respostas, não ficou claro o que se refere a um ou outro comando da questão ou quando faltou, realmente, uma segunda resposta que sirva de opinião acerca do que foi explicitado no primeiro comando, consideramos que tais respostas atendiam parcialmente aos comandos da questão. São exemplos dessas situações as respostas:

(16) Teria sido uma conversa de conhecimento uma conversa amiga.

(20) Ficaram envergonhados com a própria atitudes deles, e porque ficaram prejudicados, pela falta de atenção que se tornou o ponto preto e não a aula em si.

As respostas que não tiveram o nível de leitura classificado, ainda que estejam coerentes com o texto, assim o foram por não atenderem minimamente ao que foi estabelecido como prováveis respostas aos comandos da questão. Para esse caso, destacamos, por exemplo:

(7) Ele sentou, como se nada tivesse de diferente. Como se nem tivesse percebido a carteira forrada de preto.

(22) Ele nem deu chance do pessoal falar. Levantou. Pegou o material. Interrompeu a aula e foi em bora.

(28) O aluno Tadeu e Beto quis contrangi o João mais ele mostrou que era superiou a eles

QUESTÃO 8 (Baixo Nível Inferencial): “Ao fim da história, Tadeu, o aluno que cobriu de preto a carteira do novo colega, desfez “mas com muita raiva, raiva mesmo”, o que havia feito. Mesmo que o texto não tenha apresentado os motivos dessa reação tão violenta, podemos especular sobre eles. Assim, em sua opinião, o que pode ter causado essa “raiva” em Tadeu?”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 8	SIM 76,4%	PARCIAL 11,8%	NÃO 11,8%
--	--------------	------------------	--------------

Do total de 34 respostas para essa questão, 26 atenderam plenamente ao comando, 4 atenderam parcialmente e 4 não atenderam.

Além disso, o percentual de respostas que contemplavam plenamente ao comando da questão foi bem alto. É possível que esse resultado tenha sido maior por conta de a questão ter somente um comando. Aqui o aluno deveria tão somente expor o que achou ter sido a causa da “raiva” de Tadeu.

Logo, entendendo que a raiva de Tadeu está diretamente ligada à quebra de expectativa na história, são consideradas como possíveis respostas: (i) a não reação de João; (ii) o fato de Tadeu estar envergonhado; ou (iii) a brincadeira não ter surtido o efeito esperado.

Seguem essa premissa, atendendo plenamente à questão, as respostas:

(1) Causou toda essa raiva no Tadeu, o simples fato de João não ter reagido de forma que o mesmo esperava.

(8) Porque eles achavam que o João ia tirar o papel preto de sua carteira.

(32) O sentimento de insatisfação, e ainda por cima, o fato de João ter oferecido o assunto da aula para ele copiar, o que reforça ainda mais a sensação de que João não se deixou abater-se pela brincadeira.

Quando as respostas não estão totalmente precisas ou em parte sugerem leituras não autorizadas pelo texto, as mesmas foram consideradas como as que atendem parcialmente ao comando da questão. São exemplos dessa classificação as respostas:

(19) Ele não ter dado bola pra eles. Ele foi curto, Serio é engraçado por isso Tadeu gostou dele ele levou na brincadeira.

(25) a razão do garoto não escotar o que ele tinha para falar e ainda ser gentil com ele.

Mesmo que fiéis à lógica do texto, as respostas que não tiveram o nível de leitura classificado assim o foram quando não contemplam nem minimamente às expectativas de respostas ao comando dessa questão. São elas, por exemplo:

(4) Ele deve ter ficado com raiva, poreles terem colocado o papel preto na cadeira dele.

(22) Assim depois eu sei que foi dando vergonha no pessoal da aula acabou.

4.1.2 NÍVEL DE LEITURA LINEAR

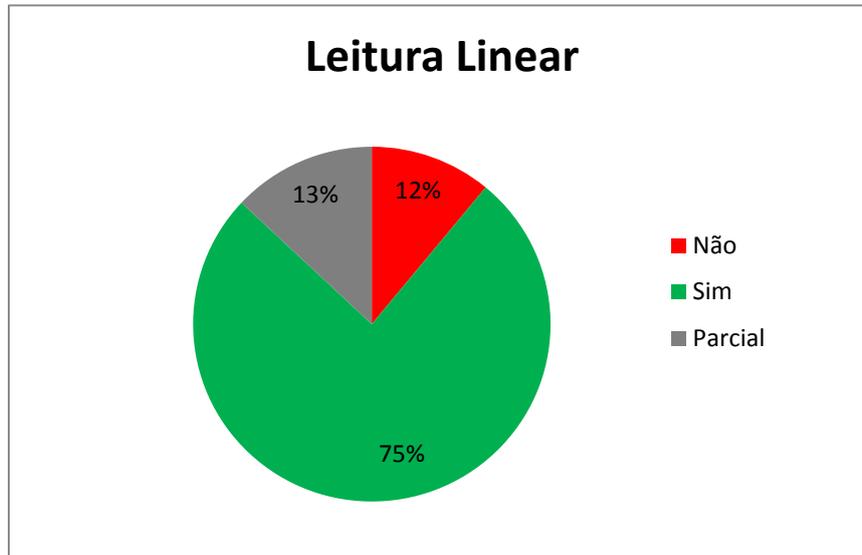


Gráfico 2. Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de nível de leitura linear.

De 14 questões do teste, 2 são classificadas como de nível de leitura linear, somando um total de 68 respostas. Desse total, 51 respostas atenderam plenamente, 9 atenderam parcialmente e 8 não atenderam ao(s) comando(s) das questões para esse nível de leitura.

A seguir, fazemos uma breve análise das respostas dadas a cada uma das questões do teste para esse nível.

QUESTÃO 9 (Leitura Linear): “Transcreva do texto a descrição do novo aluno que o autor nos oferece.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 9	SIM	PARCIAL	NÃO
	67,6%	23,5%	8,9%

Do total de 34 respostas para esta questão, 23 atenderam plenamente ao comando, 8 atenderam parcialmente e 3 não atenderam.

Vale ratificar mais uma vez que houve um equívoco na digitação das questões 9 e 10 para a aplicação do teste aos alunos. Tanto essa questão, número 9, como a seguinte, a número 10, deveriam estar relacionadas e organizadas antes das oito primeiras, que são classificadas como de baixo nível de leitura. Isso porque, assim fazendo, aumentaríamos

gradativamente a complexidade do nível de leitura exigido. De qualquer modo, não conseguimos perceber que a troca na ordem das questões tenha influenciado nos resultados e nas análises desta pesquisa.

No entanto, o fato de as questões 9 e 10, do nível linear de leitura, virem posteriormente às questões de 1 a 8, do baixo nível inferencial de leitura, leva-nos a entender e especular que é possível que, durante a feitura do teste, o aluno tenha tido uma dificuldade para retroceder a um nível de comando mais básico, como é o linear, uma vez que já estava se adaptando a comandos em que alguma inferência, mesmo que mínima, era solicitada. Talvez por conta disso, como será apresentado na subseção 4.2.2, outros níveis de leitura emergiram nas questões referentes ao nível de leitura linear.

Tal como é descrita por Applegate et al (2002), a leitura linear exige do aluno apenas a recordação do que leu, estando, assim, a resposta literalmente no texto. Assim sendo, o comando dessa questão solicita somente a transcrição da descrição do novo aluno oferecida pelo autor do texto.

Atendem plenamente a esse comando, ao contemplar minimamente a característica da cor de pele, por exemplo, as seguintes respostas:

(1) *É de Mato Grosso, Goiás, é escuro cara de índio ou de mulato e é grandão.*

(8) *Um garoto negro, estudioso e grandão.*

Atendem parcialmente ao comando, por deixar de contemplar a questão da cor de pele, por exemplo, as respostas:

(19) *Sério e calado.*

(14) *Ele era de Mato Grosso Goais. Foi estudar em São Paulo.*

As respostas que não atenderam minimamente ao comando dessa questão, não tendo sido, por isso, classificado o nível de leitura atingido, foram, por exemplo:

(7) *Eu anotei tudo. Squiser. eu passo depois pra vocês.*

(34) *Ele ate gostou da pergunta dele do novo aluno.*

QUESTÃO 10 (Leitura Linear): “Retire do texto a parte que nos conta quando os alunos antigos começam a fazer “brincadeiras” com esse novo colega.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 10	SIM	PARCIAL	NÃO
	82,4%	2,9%	14,7%

Do total de 34 respostas para esta questão, 28 atenderam plenamente ao comando, 1 atendeu parcialmente e 5 não atenderam.

Tal como na questão anterior, de nível de leitura linear, essa também apresenta um percentual bem maior para o de respostas que contemplam o comando da questão. É possível que isso ocorra porque, em ambas, não se exige nem uma mínima inferência do aluno, bastando que ele “reproduza” as ideias do texto, além de haver apenas um comando nessa questão.

Nessa questão, são necessários tão somente ler o texto e retirar dele a parte que revela quando foi o início das “brincadeiras” com o novo aluno por parte dos alunos antigos.

Logo, após analisarmos todas as respostas, entendemos que, por conta de o comando enfatizar o “quando” na questão, as respostas possivelmente contemplam ou o tempo cronológico, por meio da expressão “depois de uma semana”, ou o que preferimos denominar de tempo situacional, por meio da referência ao momento em que a “brincadeira” teve início, como, por exemplo, na resposta:

(8) *Colocaram papel preto na carteira dele, e ficava gritando a coisa ta preta.*

Sendo assim, são exemplos de respostas que atenderam plenamente ao comando:

(9) *Nos primeiros dias, o pessoal ainda não tinha maior intimidade, mais depois de uma semana, já começaram as brincadeiras.*

(16) *O Tadeu que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe. (forrou a cadeira dele com papel preto, ate no assento da cadeira). Tudo inteirinha de luto.*

Como exemplo de resposta que atende parcialmente ao comando dessa questão, temos um único caso, exposto abaixo:

(23) *Quando o aluno novo começou a fazer perguntas para o prof; ele achou logo que, o aluno era metido. Mas foi tudo por ele ser negro.*

Consideramos que essa resposta do aluno 23 atende parcialmente ao comando, uma vez que falta clareza na mesma. Embora nessa resposta a oração temporal *“quando o aluno novo começou a fazer perguntas para o prof”* se refira a uma situação real do texto e evidencie um outro fator possível motivador que levou os alunos a fazerem a tal “brincadeira”, na realidade não foi precisamente nesse momento das perguntas do João que começaram as “brincadeiras” dos colegas. Isso porque o que se esperava é que o aluno identificasse o tempo cronológico, “depois de uma semana” ou “nos primeiros dias”, informações claras e óbvias no texto, ou então se referisse ao que chamamos de tempo situacional, dizendo que foi quando forraram a cadeira de preto.

Nesse sentido, podemos chamar a atenção também para as seguintes respostas que não contemplam minimamente ao comando da questão e, por isso, não tiveram o nível de leitura classificado:

(33) *No começo um e outro, ainda ria, gritava, a coisa ta preta”, algo assim.*

(34) *No começo os aluno antigos gritava, a coisa ta preta. Só pra ver se o novo aluno falava algo. Ele não falava nada, eles só ficavam rindo.*

Por conta da falta de clareza na redação, a plena compreensão das respostas dos alunos 33 e 34 ficou comprometida. Logo, é relevante o fato de os alunos não elaborarem claramente suas respostas mesmo para questões desse nível de leitura mais baixo, que Gerhardt et al (2015) denomina cópia-colagem. Tal fato nos leva a propor que haja um trabalho em sala de aula mais específico no tocante à redação das respostas, de modo que o aluno se conscientize da necessidade de atentar para a produção de uma resposta com redação clara, com ênfase no aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, para uma perfeita compreensão de quem for ler.

4.1.3 ALTO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA

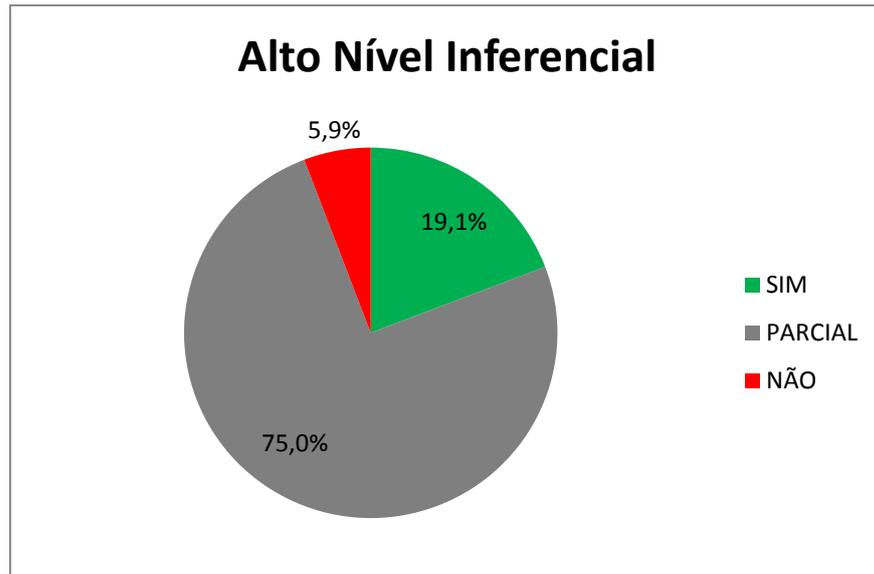


Gráfico 3. Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de alto nível inferencial de leitura.

De 14 questões do teste, 2 são classificadas como de alto nível inferencial de leitura, somando um total de 68 respostas. Desse total, 13 respostas atenderam plenamente, 51 atenderam parcialmente e 4 não atenderam aos comandos das questões desse nível de leitura.

A seguir, fazemos uma breve análise dos resultados e das respostas dadas aos comandos de cada questão referente ao alto nível inferencial de leitura.

QUESTÃO 11 (Alto Nível Inferencial): “O autor do texto nos conta que, durante a aula em que o aluno esteve sentado numa carteira toda coberta de preto, os professores não falaram nada, e o autor disse acreditar que eles agiram assim porque ficaram “sem graça”. Você acha que a explicação do autor é suficiente para o silêncio dos professores? Por quê? Que razões, a seu ver, podem ser apontadas para esse silêncio?”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 11	SIM	PARCIAL	NÃO
	17,6%	76,5%	5,9%

Do total de 34 respostas para essa questão, 6 atenderam plenamente aos comandos, 26 atenderam parcialmente e 2 não atenderam.

A partir dessa questão passa a ser esperada uma inferência maior nas respostas dos alunos, por meio de possíveis conhecimentos prévios dos mesmos, de modo a fazer conexões com as ideias do texto. Tudo isso a fim de contemplar os três comandos exigidos pela

questão, a saber: (i) optar por sim, caso considere que a explicação para o silêncio dos professores seja suficiente; ou não, caso discorde disso; (ii) apresentar uma justificativa para a falta de posicionamento dos professores na história; e (iii) apontar as possíveis razões para o silêncio dos professores.

Vale dizer que durante as análises das respostas percebemos que, dependendo de como seja formulada a justificativa para essa questão, é possível compreender que as próprias razões pedidas pelo comando (iii) já estejam implícitas ou subentendidas na própria justificativa pedida pelo comando (ii). Diante disso, somos levados a especular e entender que, nesse caso, os dois últimos comandos eram redundantes. Assim sendo, optamos por considerar a resposta como atendendo plenamente aos comandos, desde que os dois primeiros comandos ou o primeiro e o terceiro comandos tenham sido contemplados.

Seguem essa perspectiva, por exemplo, as respostas:

(2) Não. Eu acho que quando o professor viu a carteira deveria ter dado um apoio para o João e punir o aluno autor da “brincadeira”. Entendo que a situação era embaraçosa, mas o professor é o responsável pelos alunos na sala, e deve agir sobre essas situações. O que o texto me passou, foi que o professor ficou em silêncio porque ficou sem-graça, na minha opinião um motivo sem o menor sentido.

(3) Não, porque eu acho que os professores devem ter autoridade em sala de aula, que não foi o caso. Eu acho que os professores também eram preconceituosos, e por isso não fizeram nada.

(5) Não. Os professores não podem aturar essas coisas independente de tudo, para mim o direito de ensinar aos alunos que todos somos iguais, independente da cor e não apoiar uma coisa absurda dessas. Todos temos sentimentos, deveriam se por no lugar da pessoa que sofre com isso. Tenho certeza de que não é nada legal!

(11) Talvez. Talvez os professores não quisessem chamar mais atenção a brincadeira de gosto duvidoso.

(23) Sim, porque poderia trazer o despertar de toda turma, para a tal brincadeira e o novo aluno sair muito triste! Quem sabi nem querer voltar a escola.

Já as respostas dos alunos 8 e 15, a serem apresentadas a seguir, não atenderam plenamente aos comandos da questão sendo, por isso, exemplos de contemplação parcial. São elas:

(8) *Por que eles sabiam que era um ato de racismo.*

(15) *Não, porque todos sabiam que eles estavam cometendo racismo com o novo aluno não só racismo, mas também preconceito por ele ser de outra região, assim sendo diferente dos outros.”*

Entendemos que as respostas dos alunos 8 e 15, embora estejam coerentes com o que se propõe no nível da questão (fazer inferência), não seguem ao que consideramos como ideal para atender plenamente à resposta como um todo. Na medida em que esses alunos não atendem ao menos a dois dos comandos dessa questão, é como se não estivessem atentos ao que de fato é pedido como resposta por cada comando. No entanto, é possível perceber que os sujeitos-leitores entenderam o texto como um todo, fazendo inclusive uma reflexão global na medida em que acabam tocando no assunto “racismo”.

As respostas que não atenderam minimamente aos comandos dessa questão, não tendo sido, por isso, classificado o nível de leitura, são apenas as respostas:

(7) *Depois eu sei que foi dando vergonha no pessoal.*

(22) *Que ele foi inteligência dele não manifestou e um sentimento da pa dele.*

QUESTÃO 12 (Alto Nível Inferencial): “Com sua vivência de aluno, responda: você acha que na vida real seria possível o professor não reagir numa situação como a que foi contada pelo autor do texto? E, se o professor fizesse alguma coisa, o que poderia ter feito? Justifique suas respostas.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 12	SIM	PARCIAL	NÃO
	20,6%	73,5%	5,9%

Do total de 34 respostas para essa questão, 7 atenderam plenamente aos comandos, 25 atenderam parcialmente e 2 não atenderam.

Por ser também uma questão de alto nível inferencial de leitura, espera-se maior inferência do aluno por meio de seus conhecimentos prévios, que devem ser relacionados às ideias do texto.

A questão prevê respostas para cada um dos três comandos. Para o primeiro comando (i), o aluno é solicitado a emitir uma opinião pessoal acerca da reação ou não reação do professor real em uma situação como a do texto. Para o segundo comando (ii), o aluno deve

dar sugestões sobre o que de fato o professor poderia fazer caso tivesse alguma reação. E, finalmente, para o terceiro comando (iii), o aluno deve justificar suas respostas.

Conforme já observado em questões que envolvem mais de um comando, nessa ocorre uma grande dificuldade para atender principalmente ao terceiro comando (iii), uma vez que é possível perceber que a grande maioria deixa de justificar as suas escolhas e opiniões anteriores.

Por isso, ao compreender tal dificuldade apresentada pela maioria, consideramos, neste estudo, que, apesar de o aluno eventualmente conseguir atingir o nível esperado em relação ao alcance dos comandos da questão, há um enorme percentual para a contemplação apenas parcial. Logo, é possível que o ato de justificar uma resposta ainda seja o que precise ser mais praticado nas atividades de leitura, de modo que o aluno passe a ter uma conscientização maior do que seja uma justificativa e evite deixar de fazê-la.

Por outro lado, também entendemos que, dependendo da resposta dada pelo aluno, é possível que ao responder os dois primeiros comandos, a própria justificativa possa estar implícita nas respostas.

Assim, para essa questão, consideramos como atendendo plenamente aos comandos, por exemplo, as respostas:

(15) Não seria possível não reagir a esse tipo de situação, pois claramente na vida real o professor faria os brincalhões serem punidos.

(23) Eu acho que sim; pois hoje em dia, por faltar o respeito pelos os nossos superiores, eles se sentem temeroso em chamar atenção de seus alunos, pois temem serem agredidos pelos os tais.

Como exemplos de respostas que atendem parcialmente aos comandos dessa questão, temos:

(13) Não o professor tinha ter uma atitude porque o aluno ficou constrangido com as atitudes dos colegas. tinha que chamar atenção dos seus alunos que não acontecesse de novo

(19) Não Seria possível por os professores tem consciência do acontecimento.

Consideramos tais respostas como exemplos de atendimento parcial aos comandos dessa questão. Na resposta do aluno 13, a falta da adequada pontuação para a plena compreensão da resposta deixa dúvidas se de fato o aluno-leitor respondeu ao primeiro

comando. Além disso, segundo a nossa análise, apesar de parecer que ele tenha contemplado os comandos da questão, ele faz uma inferência não autorizada pelo texto ao dizer que “o aluno ficou constrangido com as atitudes do colega”. A palavra “constrangido” não está autorizada pelo texto, inclusive porque o personagem do texto não demonstrou tal atitude. Já na resposta do aluno 19, além da falta da pontuação adequada para uma melhor compreensão, há o fato de o aluno não propor uma solução alternativa, deixando, assim, de inferir mais na resposta.

Já as respostas que não atendem ao mínimo esperado para os comandos dessa questão, não tendo sido, por isso, classificado o nível de leitura, são apenas as duas abaixo:

(8) *Seria sim, ele até podiam ajuda o aluno novo.*

(22) *Superiores uma às outras mormamente relacionando características físicas determindos traços de caráter das outras*

4.1.4 NÍVEL INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL DE LEITURA

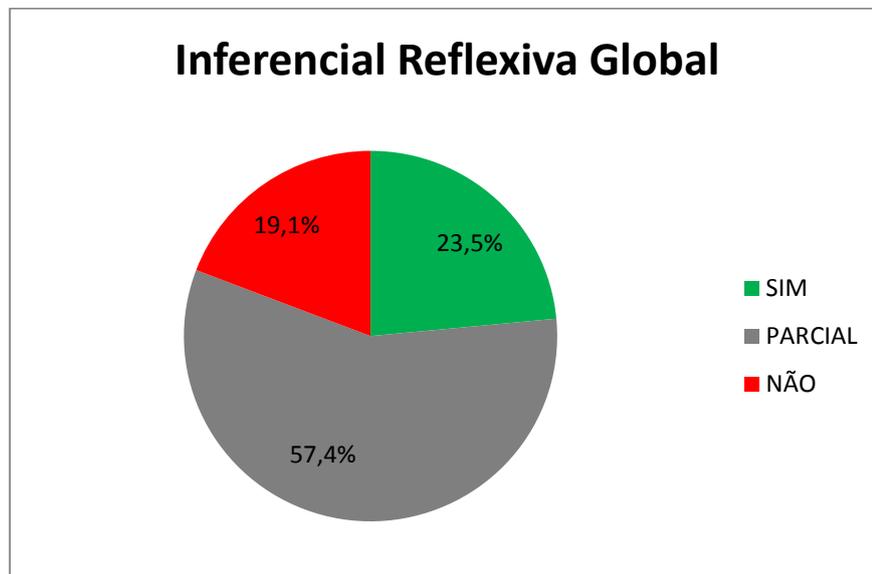


Gráfico 4. Resultados em médias percentuais das respostas como contempladoras dos comandos das questões de nível inferencial reflexiva global de leitura.

De 14 questões do teste, 2 são classificadas como de nível de leitura inferencial reflexiva global, tendo um total de 68 respostas. Desse total, 16 atenderam plenamente aos comandos das questões para esse nível de leitura, 39 atenderam parcialmente e 13 não atenderam.

A seguir, fazemos uma breve análise em relação aos resultados de cada questão referente ao nível inferencial reflexiva global de leitura.

QUESTÃO 13 (Inferencial Reflexiva Global): “O texto conta uma história relacionada a um problema histórico e social que afeta uma grande parte das pessoas no mundo todo: o racismo. Apresente uma definição para esse problema e selecione do texto dados e informações que sejam manifestações de racismo. Justifique a sua seleção.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 13	SIM	PARCIAL	NÃO
	14,7%	55,9%	29,4%

Do total de 34 respostas para essa questão, 5 atenderam plenamente aos comandos dessa questão, 19 atenderam parcialmente e 10 não atenderam.

A questão prevê três distintas respostas a fim de contemplar cada um dos três comandos. O primeiro comando (i) pede a definição de racismo; o segundo (ii) solicita a seleção de informações ou dados do texto que sirvam de exemplo para o racismo; e o terceiro (iii) pede para apresentar uma justificativa para tal seleção escolhida.

Assim como todas as questões anteriores com mais de um comando, essa também foi uma das questões que apresentou um menor percentual para as respostas tidas como atendendo plenamente aos comandos.

Tal fato nos leva a observar com maior atenção aos detalhes das respostas dessa questão, fazendo-nos especular se a própria relação entre os dois primeiros comandos, ou seja, a definição de racismo e a seleção dos dados do texto como exemplo, já não seriam uma justificativa em si que acaba respondendo indiretamente ao comando (iii).

Assim, ao expor os trechos selecionados associando-os à definição de racismo, se a associação for plausível, consideramos que a justificativa para a questão estaria subentendida na própria seleção do trecho. Nesse enquadramento, as respostas que assim procederam foram consideradas como atendendo plenamente aos comandos da questão. Observa-se isso, por exemplo, na resposta a seguir:

(2) *A definição é simples, pessoas oprimindo os negros. Sem motivo racional nenhum. Quando o aluno chegou, essa parte no texto é puro racismo: “Ele é escuro, cara de índio ou de mulato.” Outra parte também é da “brincadeira” do Tadeu, “forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira.” Outra parte boa é essa. “todo mundo rindo e doido pra ver como é que o “crioulo” ia reagir.” Por falta de espaço e paciência eu paro por aqui...*

Seguindo essa diretriz, consideramos também como atendendo plenamente aos comandos dessa questão, por exemplo, as respostas:

(11) *Definição: Pré-história. Acho que isso nem devia existir mais. “A coisa ta preta” forrar a carteira com papel preto, chama-lo de crioulo sendo que ele tem um nome acho que isso tudo é manifestação de racismo.*

(20) *O ato de cobrir toda a cadeira de papel preto, só porque João é negro Eles tentaram constranger o rapaz para que ele se irritasse e com ato de fúria se levantace contra eles, mas ele tem boa educação e mostrou que é superior racismo existem em todo lugar e até mesmo em uma sala de aula, mais a lição de João aniquilou a falta de amor dos meninos.*

Como respostas que atendem parcialmente aos comandos dessa questão, consideramos, por exemplo:

(9) *O texto fala de racismo que afeta uma grande parte das pessoas no mundo, Ele é escuro, cara de índio ou mulato e grandão no começo um e outro riam gritavam “A coisa ta preta”.*

(32) *Para mim, racismo é coisa de gente ignorante, ou seja, eu não posso ser preconceituoso com uma pessoa negra se o meu avô é negro, seria estupidez.*

De acordo com nossa análise, tais respostas foram consideradas como atendendo parcialmente aos comandos dessa questão, por entendermos que, na resposta do aluno 9, embora haja a seleção de dois trechos do texto em que há manifestação de racismo, contemplando ao comando (ii), não há uma real definição para racismo, o que contemplaria ao comando (i). Já na resposta do aluno 32, entendemos que o aluno-leitor apresenta, mesmo que indiretamente, uma definição para racismo, por meio do trecho “preconceituoso com uma

peessoa negra”, contemplando ao comando (i); no entanto deixa de selecionar trechos do texto que possam ilustrar o racismo, o que contemplaria ao comando (ii).

Já algumas respostas que não contemplaram minimamente aos comandos da questão e, por isso, não tiveram o nível de leitura classificado foram, por exemplo:

(10) *De todos te pensado que ele era um crioulo metido, te cubri a sua cadeira de papel preto e etc...*

(14) *Nós seres humanos não temos que ser racitar. Nós temos que olhar as pessoas como Deus olhar Deus olhar o coração Nós olhamos a aparência nós temos que para com isso nós temos que amar o próximo do jeito que ele é.*

QUESTÃO 14 (Inferencial Reflexiva Global): “Pode-se dizer que o autor do texto é racista? Justifique sua resposta comentando os fatos e as opiniões que ele utiliza para contar a sua história.”

RESPOSTAS QUE ATENDEM AO(S) COMANDO(S) DA QUESTÃO 14	SIM	PARCIAL	NÃO
	32,4%	58,8%	8,8%

Do total de 34 respostas para essa questão, 11 atenderam plenamente aos comandos desta questão, 20 atenderam parcialmente e 3 não atenderam.

Assim como na questão anterior, é possível observar que o índice percentual é bem mais elevado para as respostas que contemplam parcialmente os comandos.

A questão prevê duas distintas respostas para cada um dos dois comandos. Ao primeiro (i), espera-se que o aluno se posicione respondendo se o “autor” do texto é racista. Ao segundo (ii), o aluno deveria explicar o porquê de seu posicionamento a partir de elementos do texto.

Diante da enorme dificuldade observada entre os alunos em produzir respostas que contemplassem plenamente aos comandos dessa questão, fez-se necessário um olhar mais atento e criterioso na análise, tanto em relação às respostas dadas quanto à própria formulação da questão. Assumimos tal postura porque nos ficou clara a grande dificuldade demonstrada pelos alunos para diferenciar “autor” de “narrador”. Por isso, o declaramos aqui entre aspas.

Quando a questão solicita um posicionamento em relação ao autor do texto, é possível supor que a questão esteja se referindo ao narrador, que é quem conta a história toda. Assim sendo, é possível dizer que o narrador seja racista, mediante passagens do próprio texto.

Entretanto, como assumimos que o autor não se confunde com o narrador, tal assunção não é possível.

Tal fato não pode passar despercebido, à medida que muitas respostas pareceram mesclar autor e narrador, sem diferenciar um do outro. Observa-se isso, por exemplo, na resposta:

(23) Sim porque ele estava fingindo não entender o caso que estava bem afrente dos olhos dele. Ele teria que chamar atenção de todos, dado uma suspensão no autor da brincadeira, e não procurar levar este caso a frente, fazendo até mesmo uma história.

Seguindo esse princípio, consideramos como respostas que contemplam plenamente aos comandos dessa questão, por exemplo, as respostas abaixo, embora tenhamos especulado que, na resposta do aluno 9, ele tenha entendido “autor” como “narrador” e, na resposta do aluno 20, ele tenha parecido entender que sua resposta deveria tratar de fato do autor do texto:

(9) Sim ele e racista ficou pensando oque os alunos lam pensa desse aluno na escola negro, grandão diferente-deles, mais com um tempo eles viram que ele não era como eles pensavam já podia deixr o racismo de lado so acho chega de racismo todos nós somos iguais e etc...

(20) Ele até pode ser um pouco racista, mas o que ele enfatizou é a realidade da vida existe racismo em todo lugar não emporta a cultura, a razão social o mundo é racista, o homem por achar que alguém é diferente querem humilhar, fazer passar por vexame, constranger o maximo que eles puderem, o racismo do autor foi até leve porque no final ele fez ver os alunos que as brincadeiras de mal gosto não levam a nada, porque eles próprios ficaram distraídos com o ponto preto e não conseguiram estudar nada quando que o João alem de não ter levado a brincadeira ao coração copiou todo o dever e ainda mostrou compaixão tendo até pra dar aos meninos racistas que envergonhados se arrependeram do mal que havia feito ao João.

Como respostas que contemplam parcialmente aos comandos dessa questão, consideramos, por exemplo:

(4) Não o autor do texto não é racista, ele so esta contano uma historia que pode ser realidade. Mais tem muitas pessoas racistas por aí.

(12) *Sim. Este aluno novo foi uma personagem criada pelo autor, para amostrar para as pessoas que ainda existem muitas pessoas preconceituosas pelo muno inteiro. Isto que dizer que tudo isso que acontecem com essas pessoas são uma grande decepção.*

Entendemos que tais respostas contemplam apenas parcialmente aos comandos dessa questão, uma vez que, de acordo com a nossa análise, falta a essas respostas elementos do próprio texto que possam embasar as mesmas, como demanda o segundo comando da questão.

E como respostas que não atenderam minimamente aos comandos dessa questão, e que, por isso, não tiveram o nível de leitura classificado, consideramos, por exemplo:

(17) *Talvez si talvez não. Ele não é racista. na minha opinião: Acho que Ele não é racista:*

(28) *Ele quis mostra que preconceito não esta com nada todas escola do mundo todo tem bule até nas faculdade mais isso tem que caba*

4.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS RESPOSTAS DO TESTE COMO REVELADORAS DE UM NÍVEL DE LEITURA

Nesta seção apresentamos, primeiramente, a tabela 2 com os dados percentuais de todas as questões do teste em relação aos resultados das respostas dos alunos participantes como reveladoras de um determinado nível de leitura. Com base em tais dados, fazemos uma breve análise geral acerca dos resultados da tabela 2.

Nas subseções a seguir, apresentamos, ainda, o gráfico referente a cada nível de leitura, com enfoque no nível de leitura atingido pelos alunos, revelado em suas respostas. Ou seja, cada gráfico tem como base o total de respostas referentes às questões de cada nível de leitura e traz os percentuais tanto do nível esperado quanto os dos demais níveis de leitura alcançados pelos alunos, segundo as nossas avaliações e classificações.

Assim, o gráfico 5, da subseção 4.2.1, se refere aos resultados das respostas às questões de 1 a 8 do teste, que são de baixo nível inferencial de leitura. O gráfico 6, da subseção 4.2.2, se refere aos resultados das respostas às questões 9 e 10, que são de nível de leitura linear. O gráfico 7, da subseção 4.2.3, se refere aos resultados das respostas às questões 11 e 12, que são de alto nível inferencial de leitura. E o gráfico 8, da subseção 4.2.4, se refere

aos resultados das respostas às questões 13 e 14, que são de nível inferencial reflexiva global de leitura.

Por fim, em cada subseção, apresentamos uma breve análise dos resultados de cada gráfico, seguida por observações e exemplos de respostas de qualquer questão que se enquadre dentro do nível de leitura revelado. Ou seja, exemplos de respostas que tanto revelem a contemplação do nível esperado como também de respostas que evidenciem outros níveis de leitura, considerando, inclusive, o nível não classificado, quando a resposta dada pelo aluno não contemplou o(s) comando(s) das questões do teste.

QUESTÃO	LEITURA LINEAR	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	NÃO CLASSIFICADO
1	20%	65%	9%	3%	3%
2	0%	70%	12%	0%	18%
3	18%	47%	12%	0%	23%
4	0%	65%	3%	0%	32%
5	6%	59%	3%	3%	29%
6	6%	24%	32%	15%	23%
7	0%	71%	3%	0%	26%
8	0%	82%	6%	0%	12%
9	73%	12%	6%	0%	9%
10	70%	6%	9%	0%	15%
11	0%	20%	59%	15%	6%
12	0%	12%	62%	20%	6%
13	6%	12%	24%	29%	29%
14	0%	15%	35%	41%	9%

Tabela 2. Resultados das respostas em relação à revelação do nível de leitura das questões.

A tabela 2 nos leva a perceber o índice percentual maior do nível de leitura esperado para várias das questões. Isso acontece, principalmente, nas questões 1, 2, 4, 5, 7 e 8, referentes ao baixo nível inferencial de leitura; 9 e 10, do nível de leitura linear; e 11 e 12, do alto nível inferencial de leitura. Nas demais questões, é possível observar que o percentual de incidência de respostas que revelam o nível de leitura esperado está abaixo dos 50%, como é o

caso das questões 3 e 6, do baixo nível inferencial, e 13 e 14, do nível inferencial reflexiva global de leitura.

Em relação às questões 3 e 6, do baixo nível inferencial, que tiveram um percentual de respostas que revelassem o baixo nível de leitura inferior a 50%, podemos especular possíveis razões para esse baixo percentual do nível de leitura esperado.

Em relação à questão 3, isso talvez seja devido ao fato de, a partir dessa questão, ter sido necessário que o aluno-leitor passasse a responder a mais de um comando em uma mesma questão, o que nas questões anteriores, 1 e 2, não havia tal necessidade. Com isso, na questão 3, o índice percentual de respostas que não contemplava o comando foi alto, gerando, automaticamente, um percentual alto também para as respostas dessa questão que não tiveram o seu nível de leitura classificado.

Já em relação à questão 6, o baixo percentual do nível de leitura esperado pode ter ocorrido devido ao fato de os alunos terem ido além do nível de leitura esperado, já que o alto nível de leitura e o nível inferencial reflexiva global de leitura somaram 47% das respostas dessa questão. Isso pode ter se dado em função de a própria questão levar a uma reflexão além do que se espera para uma questão de baixo nível como essa, tal como já discutido na subseção 4.1.1, ao se trabalhar a questão 6.

Com base na análise dos resultados apresentados na tabela disponível no Anexo III desta dissertação, é possível notar que o nível de leitura linear é o que apresenta maior índice percentual de respostas que atingiram o nível de leitura esperado (72%), seguido pelo baixo nível inferencial de leitura (60%) e pelo alto nível inferencial de leitura (60%).

No entanto, chama a atenção o fato de as questões referentes ao alto nível inferencial de leitura – teoricamente um nível de leitura mais difícil de ser atingido que o baixo nível de leitura – terem tido um percentual ainda maior de respostas que foram além do nível esperado do que o percentual de respostas que foram além do nível de leitura esperado nas questões debaixo nível inferencial de leitura: enquanto nestas houve 13% de respostas que foram além (respostas que revelaram o alcance do alto nível inferencial de leitura e do nível inferencial reflexiva global), naquelas houve 18% de respostas que foram além (respostas que revelaram o alcance do nível inferencial reflexiva global). Possivelmente, isso se deu devido ao fato de as questões referentes ao alto nível inferencial de leitura, mais do que aquelas do baixo nível inferencial de leitura, terem possibilitado uma reflexão mais global do texto, gerando o que chamamos anteriormente de respostas “híbridas”.

Já nas questões referentes ao nível inferencial reflexiva global, apesar de a incidência de respostas que revelavam o alcance desse nível ter sido superior à incidência de respostas

que revelavam o alcance dos demais níveis de leitura, como também revelam os resultados apresentados na tabela disponível no Anexo III, o resultado geral para esse nível ficou aquém do esperado, já que ainda há percentuais muito baixos para o nível esperado (apenas 29% na questão 13 e 41% na questão 14).

Tal resultado nos leva a especular que há ainda maior necessidade de trabalho de leitura em sala de aula com os alunos em relação ao nível inferencial reflexiva global de leitura, objetivando melhor desenvolver habilidades específicas para esse nível de leitura. Para tanto, consideramos imprescindível o estímulo à expressão da opinião do aluno, valorizando os seus saberes.

Isso porque, conforme já apresentado no capítulo 2 desta dissertação, o nível inferencial reflexiva global, além de ser um dos menos trabalhados nas práticas de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é aquele que mais depende da interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e reflexão crítica por parte deles.

4.2.1 BAIXO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA

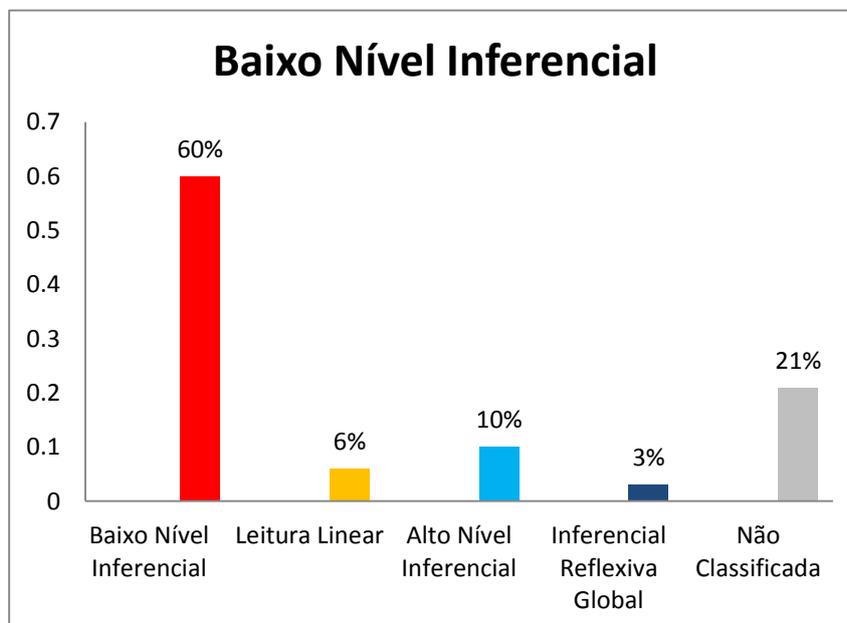


Gráfico 5. Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de baixo nível inferencial de leitura.

Do total de 272 respostas às questões de 1 a 8 do teste de leitura, referentes ao baixo nível inferencial de leitura, 164 são consideradas reveladoras do alcance do baixo nível inferencial de leitura, 17 do nível de leitura linear, 27 do alto nível inferencial de leitura, 7 do nível inferencial reflexiva global e 57 não tiveram o nível de leitura classificado.

A seguir destacamos uma resposta como exemplo das que revelam o alcance do nível esperado para as questões de 1 a 8 do teste de leitura, que nesse caso é o baixo nível inferencial. Além disso, apresentamos exemplos de respostas que evidenciem o alcance de outros níveis de leitura revelados entre as respostas às questões referentes ao baixo nível inferencial.

Exemplo de resposta de **baixo nível inferencial** de leitura à questão 1¹:

(6) Reagiu como se nada daquilo estava acontecendo e ele mostrou para os amigos da classe que não se importaria com as brincadeiras de mau gosto deles.

Exemplo de resposta de nível de **leitura linear** à questão 5², que entendemos contemplar o segundo comando da questão, mas na qual houve apenas a transcrição de um trecho do texto:

(9) E em vez de gritar ou rasgar o papel, que era o que eles esperavam; ele sentou como se nada tivesse de diferente, e sentou e começou a assistir á aula.

Vale destacar também as respostas dos alunos 7 e 14, ambas da questão 6³, que consideramos como contemplando parcialmente aos comandos, mas que fazem, na realidade, uma **leitura linear**, já que houve uma mera transcrição de um trecho do texto, não havendo um baixo nível inferencial de leitura, que é o esperado para a questão.

(7) Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. Foi o fato dele se crioulo.

(14) Ele é escuro cara de índio ou de mulato e grandão.

¹ Questão 1: “Explique, com suas palavras, como reagiu o novo aluno ao fato de o Tadeu ter coberto de papel preto a sua carteira.”

² Questão 5: “No início do texto, o autor nos conta que o novo aluno, logo no primeiro dia de aula, já fazia perguntas para a professora: no decorrer da história, ficamos sabendo também que ele não reagiu ao fato de terem coberto de papel preto a sua carteira. Qual dessas duas ações do aluno causou mais espanto na turma? Justifique a sua resposta utilizando as informações do texto relacionadas a uma e outra situação.”

³ Questão 6: “O autor do texto descreve o novo aluno como tendo vindo da região Centro-Oeste e tendo a pele escura. Qual dessas duas informações é fundamental para o desenvolvimento da história? Justifique sua resposta usando dados do texto e também suas próprias impressões sobre a história que você leu.”

Exemplo de resposta de **alto nível inferencial** de leitura à questão 5, que atendeu ao subitem (e)⁴ desse nível de leitura proposto por Applegate et al (2002), já que o aluno mostrou fazer inferência sobre a motivação de João para não reagir à “brincadeira” e sobre o impacto que isso havia causado na turma:

(2) Sem dúvida causou mais espanto o João ter ignorado a brincadeira, porque ao invés deles surpreenderem o João, o João surpreendeu eles. O João não quis reclamar ou reagir ele ignorou e isso foi um espanto para a turma.

Exemplo de resposta de **nível inferencial reflexiva global** de leitura à questão 5, uma vez que o aluno nessa resposta acaba discutindo e reagindo ao significado da questão de maneira mais ampla, atendendo ao subitem (b)⁵ desse nível de leitura:

(20) Pelo fato de João não ter reagido a uma brincadeira de mal gosto porque o racismo é muito grande até mesmo dentro de sala de aula e a indiferença de João causou espanto nos colegas.

Um outro exemplo de resposta de **nível inferencial reflexiva global** pode ser observado na resposta, apresentada abaixo, à questão 6, já que, nessa resposta, o aluno faz uma decisão de caráter, estando, por isso, de acordo com o subitem (b) desse nível de leitura proposto por Applegate et al (2002):

(3) O fundamental para o desenvolvimento do texto foi que descreveram ele como “escuro, cara de mulato”. Isso foi uma forma de racismo, que no final eles se envergonharam da atitude.

4.2.2 NÍVEL DE LEITURA LINEAR

⁴ De acordo com Applegate et al (2002), ao descrever um personagem ou uma ação baseado sobre acontecimentos em uma história, o leitor estará atendendo ao subitem (e) do alto nível inferencial de leitura (Cf. p. 36 desta dissertação).

⁵ De acordo com Applegate et al (2002), ao julgar a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defender o julgamento, o leitor estará atendendo ao subitem (b) do nível inferencial reflexiva global de leitura (Cf. p. 36 desta dissertação).

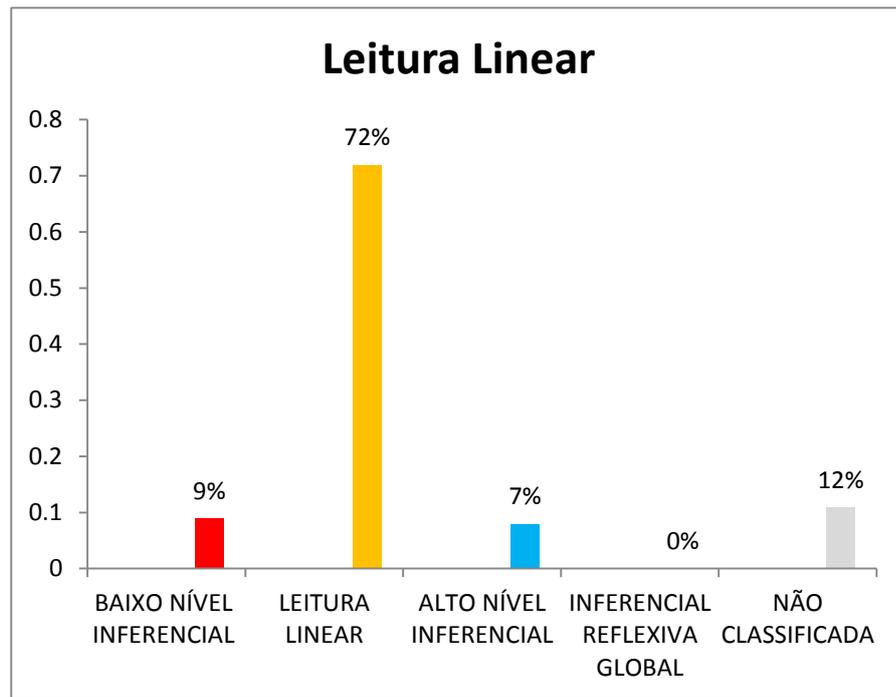


Gráfico 6. Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de nível de leitura linear.

Do total de 68 respostas às questões 9 e 10 do teste, referentes ao nível de leitura linear, 49 são reveladoras do alcance do nível de leitura linear, 6 do baixo nível de leitura, 5 do alto nível de leitura, não há nenhuma resposta considerada como reveladora do nível inferencial reflexiva global e 8 não tiveram o nível de leitura classificado.

A seguir destacamos uma resposta como exemplo das que revelam o alcance do nível esperado para as questões 9 e 10 do teste, que nesse caso é o nível de leitura linear. Além disso, apresentamos exemplos de respostas que evidenciem o alcance de cada um dos demais níveis de leitura revelado dentre as respostas às questões referentes ao nível de leitura linear.

Exemplo de resposta de nível de **leitura linear** à questão 9⁶:

(1) *É de Mato Grosso, Goiás, é escuro cara de índio ou de mulato e é grandão.*

Exemplos de respostas de **baixo nível inferencial** de leitura à questão 9:

(23) *Ele era escuro, cara de índio ou de mulato e grandão. Ele era também desenibido.*

(32) *É um aluno negro, aparentemente inteligente.*

⁶ Questão 9: “Transcreva do texto a descrição do novo aluno que o autor nos oferece.”

Entendemos que as respostas dos alunos 23 e 32 vão além do nível de leitura linear, sendo, por isso, consideradas de baixo nível inferencial de leitura, por conta de essas respostas pontuarem o fato de João ser “desenibido” e “inteligente”. Logo, pode-se dizer que, assim fazendo, os alunos utilizaram os seus conhecimentos prévios provavelmente pelo fato de o aluno novo fazer perguntas ao professor já no primeiro dia de aula. Assim, eles acabaram especulando sobre outras características desse aluno novo do texto.

Vale o destaque, também, para as respostas, expostas abaixo, à questão 10⁷, também reveladoras do baixo nível inferencial de leitura:

(11) *O Tadeu que gosta de sacanear os novatos, forrou a cadeira do aluno novo com papel preto e riam e gritavam “a coisa ta preta” referindo-se a cor de pele do novato.*

(18) *Depois de uma semana começaram as brincadeiras maldorsas.*

Classificamos a resposta do aluno 11 como de baixo nível inferencial de leitura, por haver uma inferência quando ele associa o que gritavam os alunos à cor de pele de João, ainda que menor do que na já destacada resposta do aluno 23 à questão 9. Quanto à resposta do aluno 18, optamos por classificá-la como de baixo nível inferencial de leitura por conta da inferência, mesmo que mínima, da palavra “maldorsas”.

Exemplos de respostas de **alto nível inferencial** de leitura à questão 9:

(20) *Ele é inteligente, responsável, amigo inabalável e não se acovarda com a atitude de pessoas ignorantes.*

(28) *Ele mostou para os colegas ele era negros mais diquino*

Classificamos a resposta do aluno 20 como de alto nível inferencial de leitura por entendermos que o aluno descreve as características de João – e também das pessoas que fizeram a “brincadeira” com ele – com base nos acontecimentos da história e ativando o seu conhecimento prévio, atendendo, assim, ao subitem (e) do alto nível inferencial de leitura (APPLEGATE ET AL, 2002).

Classificamos a resposta do aluno 28 como de alto nível inferencial de leitura por entendermos que nesta resposta ele também acaba ativando o seu conhecimento prévio ao inferir o vocábulo “diquino”, que não aparece no texto. Apesar da dificuldade ortográfica

⁷ Questão 10: “Retire do texto a parte que nos conta quando os alunos antigos começam a fazer “brincadeiras” com esse novo colega.”

apresentada na redação da resposta, especulamos que o uso do advérbio “mais” serviu para intensificar o adjetivo “digno”. No entanto, por conta da redação com dificuldades, fica difícil ter certeza da real intenção do aprendiz nessa resposta, uma vez que, caso esse “mais” seja uma conjunção “mas”, poderia ser, nesse caso, caracterizado um preconceito.

4.2.3 ALTO NÍVEL INFERENCIAL DE LEITURA

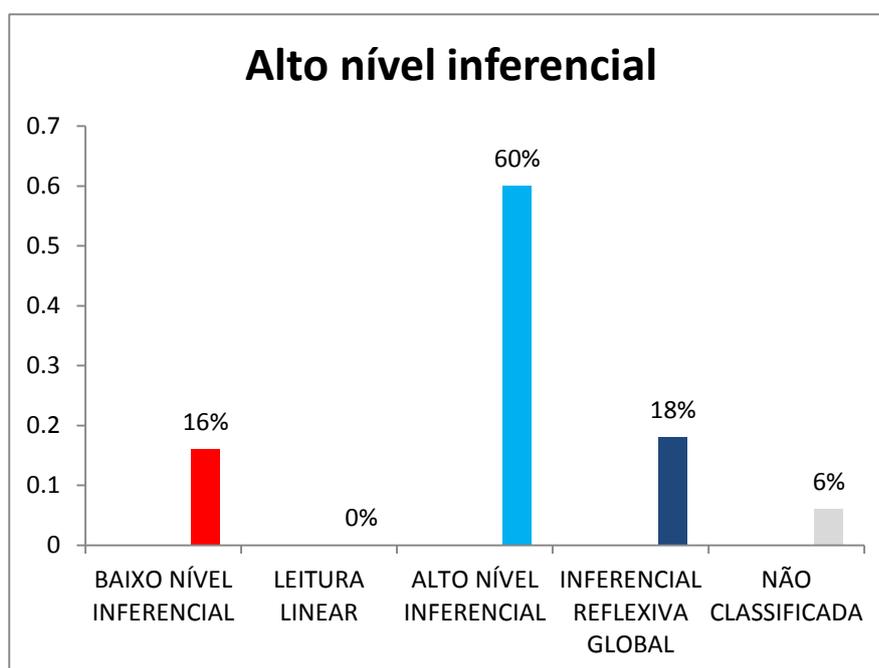


Gráfico 7. Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de alto nível inferencial de leitura.

Do total de 68 respostas às questões 11 e 12 do teste, referentes ao alto nível inferencial de leitura, 41 são reveladoras do alcance do alto nível inferencial, 11 do baixo nível inferencial, 12 do inferencial reflexiva global, 4 não tiveram o nível de leitura classificado e nenhuma do nível de leitura linear.

A seguir destacamos uma resposta como exemplo das que revelam o alcance do nível esperado para as questões 11 e 12 do teste de leitura, que nesse caso é o alto nível inferencial. Além disso, apresentamos exemplos de respostas que evidenciem o alcance de cada um dos demais níveis de leitura revelado dentre as respostas às questões referentes ao alto nível inferencial de leitura.

Exemplo de resposta de **alto nível inferencial** de leitura à questão 11⁸:

(2) *Não. Eu acho que quando o professor viu a carteira deveria ter dado um apoio para o João e punir o aluno autor da “brincadeira”. Entendo que a situação era embaraçosa, mas o professor é o responsável pelos alunos na sala, e deve agir sobre essas situações. O que o texto me passou, foi que o professor ficou em silêncio porque ficou sem graça, na minha opinião um motivo sem o menor sentido.*

Entendemos que a resposta do aluno 2 atende plenamente a cada um dos três comandos da questão 11, ou seja, nela, o aluno responde diretamente à pergunta do primeiro comando; depois, ele explica o porquê do que é respondido no primeiro comando, atendendo ao que se pede no segundo comando da questão; e, finalmente, no que concerne ao terceiro comando, as próprias observações do aluno são apontadas, em relação às possíveis ações/não ações de personagens do texto. Assim fazendo, o aluno consegue plenamente responder a questão como um todo, demonstrando uma compreensão plena tanto do texto quanto do que a questão de alto nível inferencial de leitura propõe. Ou seja, ele faz inferências vinculando conhecimentos prévios às ideias do texto, que é o que, de fato, é esperado que seja feito pelo aprendiz em questão de alto nível inferencial de leitura.

Exemplo de resposta de **baixo nível inferencial** de leitura à questão 11:

(1) *Sim, realmente os professores podem terem ficado sem graça ou com medo de se manifestar.*

Entendemos que a resposta do aluno 1, mesmo não contemplando especificamente cada comando da questão 11 e havendo lacunas no que tange aos conhecimentos linguísticos referentes ao uso adequado da pontuação, atende a dois comandos da questão. Assim consideramos porque, ao escrever “*podem terem ficado sem graça ou com medo de se manifestar*”, o aprendiz acaba explicando quais podem ter sido as razões do silêncio dos professores, mas deixa de explicar claramente por que considera suficiente a explicação do autor para o silêncio do professor (ter ficado “sem graça”). Com isso, o sujeito-leitor deixa de fazer uma inferência maior vinculando conhecimentos prévios às ideias do texto. Logo, por

⁸ Questão 11: “O autor do texto nos conta que, durante a aula em que o aluno esteve sentado numa carteira toda coberta de preto, os professores não falaram nada, e o autor disse acreditar que eles agiram assim porque ficaram “sem graça”. Você acha que a explicação do autor é suficiente para o silêncio dos professores? Por quê? Que razões, a seu ver, podem ser apontadas para esse silêncio?”

conta dessa falta, a resposta deixa de atender ao alto nível inferencial de leitura e acaba sendo entendida como de baixo nível inferencial de leitura. Isso por compreendermos que, nessa resposta, há apenas uma pequena conclusão de fatos do texto, por meio de uma mínima inferência lógica e básica de algumas ideias do texto (APPLEGATE ET AL, 2002).

Exemplos de respostas de nível **inferencial reflexiva global** à questão 11:

(3) Não, porque eu acho que os professores devem ter autoridade em sala de aula, que não foi o caso. Eu acho que os professores também eram preconceituosos, e por isso não fizeram nada.

(5) Não. Os professores não podem aturar essas coisas independente de tudo, para mim o direito de ensinar aos alunos que todos somos iguais, independente da cor e não apoiar uma coisa absurda dessas. Todos temos sentimentos, deveriam se por no lugar da pessoa que sofre com isso. Tenho certeza de que não é nada legal!

Classificamos as respostas dos alunos 3 e 5 à questão 11 como de nível inferencial reflexiva global de leitura por entendermos que eles acabaram fazendo uma reflexão do texto como um todo, ou seja, eles acabaram expressando e defendendo uma ideia relacionada às ações dos personagens ou à própria situação do texto (APPLEGATE ET AL, 2002), o que, no caso dessas respostas especificamente, acabou ocorrendo, entre outras palavras, por meio da explicitação do assunto do texto, ou seja, racismo e/ou preconceito.

4.2.4 NÍVEL INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL DE LEITURA

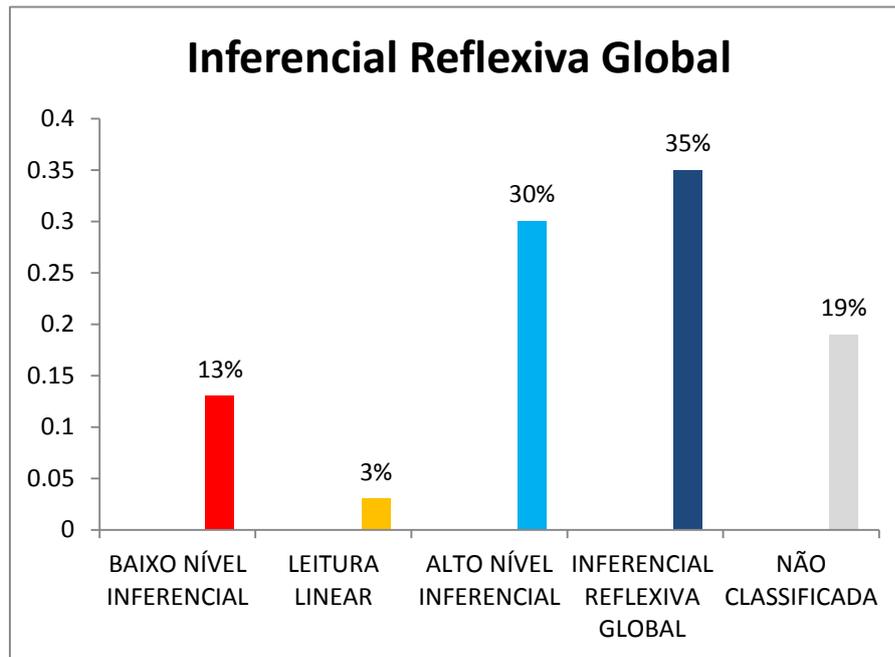


Gráfico 8. Resultados em médias percentuais das respostas em relação à revelação do nível de leitura referentes às questões de nível inferencial reflexiva global de leitura.

Do total de 68 respostas às questões 13 e 14, referentes ao nível de leitura inferencial reflexiva global, 24 são reveladoras de alcance do nível inferencial reflexiva global, 9 do baixo nível de leitura, 2 do nível de leitura linear, 20 do alto nível inferencial de leitura e 13 não tiveram o nível de leitura classificado.

A seguir, destacamos uma resposta como exemplo das que revelam o alcance do nível esperado para as questões 13 e 14 do teste de leitura, que nesse caso é o nível inferencial reflexiva global. Além disso, apresentamos exemplos de respostas que evidenciem o alcance de cada uma dos demais níveis de leitura presentes entre as respostas às questões referentes ao nível inferencial reflexiva global de leitura.

Exemplo de resposta de nível inferencial reflexiva global à questão 13⁹:

(5) O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da carteira. Tudo inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doido para ver como é que o “Crioulo” ia reagir”... Os professores deveriam ter visto isso e parado. O racismo não é uma coisa boa, não é a cor que diz que somos diferentes, todos somos iguais, todos morrem do mesmo jeito, todos temos as mesmas coisas

⁹ Questão 13: “O texto conta uma história relacionada a um problema histórico e social que afeta uma grande parte das pessoas no mundo todo: o racismo. Apresente uma definição para esse problema e selecione do texto dados e informações que sejam manifestações de racismo. Justifique a sua seleção.”

dentro de nós, ninguém é diferente, todos somos humanos, eu não entendo o racismo, pessoas iguais ao Tadeu e o Beto devem experimentar como é sofrer Bullying / racismo.

Entendemos que a resposta do aluno 5 atende a todos os três comandos da questão 13, mesmo não estando a resposta relacionada a cada um dos comandos exatamente na ordem esperada por cada comando. Ou seja, diante da dificuldade dos alunos de responder a todos os comandos em uma só questão, optamos, nessa questão, por considerar que, ao selecionar um trecho do texto e associá-lo ao tema do texto, o racismo, se a seleção fosse plausível, a justificativa para a seleção, ou mesmo a definição de racismo, poderia estar subentendida na própria seleção ou em inferências/reflexões do próprio leitor, como foi o caso da definição implícita dada para o racismo no trecho “*não é a cor que diz que somos diferentes, todos somos iguais*”. Além disso, pelo fato de essa resposta ter apresentado uma reflexão crítica sobre o racismo, em que o aluno associa seus conhecimentos prévios à temática do texto, ela foi, por nós, considerada como de nível inferencial reflexiva global de leitura.

Exemplo de resposta de **baixo nível inferencial** de leitura à questão 13:

(21) O menino que gostava de sacanear os outros, ele forrou a cadeira dele toda de preto. Todo mundo da classe ria e tava todo mundo curioso para ver a reação do novato, pois foi ai que todo mundo se sur puendeu por que o menino chegou sério e se sentou no lugar dele e o povo falando “A coisa ta preta”.

No caso dessa resposta do aluno 21, é possível observar que ele faz uma seleção de um trecho do texto e, por meio dessa seleção, revela ter compreendido o que é racismo. No entanto, a inferência feita é muito pequena, inclusive com passagens do próprio texto. Por isso, na medida em que o aluno pouco infere, reflete ou discute sobre o racismo, consideramos essa resposta como de baixo nível inferencial de leitura.

Exemplos de resposta de nível de **leitura linear** à questão 13:

(7) Forrou a cadeira dele com papel preto. Até no assento da cadeira. Tudo. inteirinha de luto. Todo mundo rindo do crioulo”

(26) Eu também não fui com a cara dele sei-la a primeira coisa que eu pensei aque todo mundo deve ta pensando ele é crioulo com cara de indio.

Já as respostas dos alunos 7 e 26 à questão 13 apresentam tão somente uma cópia-colagem (GERHARDT ET AL, 2015) do texto, na medida em que o sujeito-leitor somente seleciona um trecho do texto coerente como a temática: racismo. No entanto, nessas, não há nem uma mínima inferência/reflexão do leitor. Assim, além de considerarmos que ambas atendem parcialmente aos comandos da questão 13, na medida em que apenas a seleção do trecho é apresentada, também consideramos que revelam uma compreensão de nível de leitura linear e não de nível inferencial reflexiva global de leitura, que era o esperado para a questão.

Exemplos de respostas de **alto nível inferencial** de leitura à questão 13:

(15) *Não dialogar ou não se enturmar com pessoas negras. “Ele é escuro, cara de índio ou de mulato.” “Crioulo metido”.*

(34) *O racismo que até hoje afeta na vida social e histórico. Pois fala muito sobre o menino por ele e negro crioulo.*

No caso das respostas dos alunos 15 e 34 à questão 13, entendemos que há tanto uma seleção como uma maior inferência por parte do leitor-aluno de trechos do texto que se referem à sua temática: racismo. No entanto, por não haver uma discussão sobre o tema na resposta do aluno 15 nem uma definição explícita do tema na resposta do aluno 34 e, assim sendo, não haver maior reflexão/inferência acerca do próprio tema, optamos por considerar que tais respostas revelam um alto nível de leitura e não um nível inferencial reflexiva global de leitura, como era o esperado para a questão 13.

4.3 A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE PRECISAMOS TRANSFORMAR?

DIFICULDADE APRESENTADA	O QUE FAZER PARA RESOLVER?
(i) O aluno deixa de responder a mais de um comando em uma mesma questão.	(i) O professor deve ajudar o leitor/aluno a se conscientizar da importância da leitura e da identificação do(s) comando(s) das questões de compreensão textual. O professor pode, por exemplo, intermediar, por meio de leitura

	coletiva em sala de aula, maior atenção do leitor/aluno ao fato de uma questão apresentar mais de um comando, já que este muitas vezes lê o texto e deixa de dar a devida atenção aos comandos de uma pergunta. Há, pois, a necessidade de alertá-lo para tal observação.
(ii) O aluno deixa de diferenciar narrador de autor em um texto.	(ii) O professor deve trabalhar com textos de diversos tipos e gêneros, chamando a atenção do aluno para a diferença entre autor do texto e narrador do texto. O texto poético, por exemplo, pode facilitar tal percepção, possibilitando melhor compreensão. Há a necessidade de ampliar no leitor/aluno esse tipo de conhecimento prévio – o conhecimento textual – para a melhor compreensão da leitura (tal como apresentado na seção 2.1 deste estudo).
(iii) O aluno deixa de expor claramente as suas opiniões fazendo conexões entre os seus conhecimentos prévios e as ideias do texto, apresentando, por isso, maiores dificuldades com questões de compreensão textual que avaliam o nível inferencial reflexiva global de leitura (APPLEGATE ET AL, 2002).	(iii)/(iv) O professor deve sempre possibilitar e ampliar a relação dialógica (FREIRE, 1994) em sala de aula, no intuito de trabalhar com os alunos diferentes ideias e opiniões, dando voz e vez ao aprendiz e acionando a capacidade de se conscientizar tanto acerca do que lê e responde quanto acerca do que diz e ouve. Além disso, o professor deve incentivar o aprendiz a acionar os seus conhecimentos prévios – linguísticos, textuais e, sobretudo, os conhecimentos de mundo que o aluno da EJA traz em sua “bagagem”.
(iv) O aluno apresenta crítica superficial ou deixa de apresentar crítica pessoal ao que lê.	(iii)/(iv) O professor deve estar atento aos textos que escolhe para trabalhar em sala de aula, no intuito de sempre buscar ativar o

	<p>conhecimento prévio do aluno, que é essencial à compreensão. Além disso, no âmbito escolar, os PCNs (1998, p. 41) confirmam que “o exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade de interagir e de respeito ao outro.”</p> <p>(iii)/(iv) O professor deve estimular o seu aluno a acionar seus conhecimentos prévios antes, durante e após a leitura de um texto, na intenção de realizar “o levantamento e a análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:</p> <ul style="list-style-type: none">*confrontá-lo com o de outros textos;*confrontá-lo com outras opiniões;*posicionar-se criticamente diante dele, além de fazer o “reconhecimento dos recursos expressivos utilizados na produção de um texto, lido ou escrito, e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.” (PCNs, 1998, p. 55).
--	--

<p>(v) O aluno apresenta uma redação de difícil entendimento, com ortografia, vocabulário e pontuação pouco compreensíveis ou até inexistentes, comprometendo a adequada contemplação de sua resposta à questão proposta de um determinado nível de leitura.</p>	<p>(v) O professor deve estimular sempre o uso do dicionário, variando as formas de consulta e pesquisa, a fim de levar o aluno a se conscientizar do uso adequado e da funcionalidade deste suporte.</p> <p>(v) O professor deve sempre realizar com os alunos a refacção de textos trabalhados, que pode ser intermediada coletivamente em sala de aula, na intenção de levar os alunos à conscientização do que precisam revisar e aperfeiçoar em relação aos conhecimentos linguísticos (tal como apresentado na seção 2.1 deste estudo), que são fundamentais na leitura e na escrita de um texto.</p>
--	---

Quadro 1. Quadro síntese com observações pontuais reveladoras das dificuldades apresentadas pelos aprendizes no teste de leitura e possíveis propostas apontadas como sugestões para superar cada problema.

Todas as observações aqui pontuadas e as possíveis propostas aqui sugeridas, que podem subsidiar a *práxis* nas escolas, além das concepções e das situatividades fundamentadas e desenvolvidas em todo o nosso estudo, justificam-se, com base nos estudos de Applegate et al (2002), Gerhardt (2012, 2014), Gerhardt et al (2009, 2015), Sinha (1999), Marcuschi (2008), Kleiman (2013), Freire (2013, 2014) e de muitos outros estudiosos e pesquisadores da Cognição e do Ensino, por:

- (i) criar um ambiente interativo que possibilite os enfrentamentos necessários para a superação de diferentes problemas que envolvem os sujeitos e o contexto da EJA, de modo geral e específico;
- (ii) possibilitar as trocas entre todos os sujeitos, consideradas as intersubjetividades que os permeiam, tirando o aluno do papel passivo, para situá-lo como ativo na construção do aprendizado;
- (iii) despertar a tão desejada atenção plena do aprendiz, bem como o seu interesse pelo aprendizado, mediante a ênfase dada ao seu pensar, ao seu trabalho e à sua voz;

(iv) possibilitar inferências do educador, enquanto falante primário, acerca dos conteúdos linguísticos dos textos construídos pelos alunos, em seus aspectos semântico, morfológico, sintático e pragmático, ligados aos usos e às funcionalidades de textos;

(v) construir com o aluno a conscientização acerca da importância e do sentido que se dá ao que se aprende e ao porquê de se aprender a aprender (BATESON, 1973 apud SINHA, 1999), possibilitando (re)construções textuais, orais e escritas, conectadas ao desenvolvimento de suas competências críticas, sociais e políticas, em busca de melhor qualidade de vida para ele e, conseqüentemente, para o ambiente em que está inserido.

Na próxima subseção, a professora-pesquisadora deste estudo, que leciona na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro com turmas de EJA, expõe brevemente a relação entre esta pesquisa e a sua vivência acerca do trabalho com a Língua Portuguesa em turmas de EJA. A intenção é ratificar a importância deste estudo, integrando teoria e prática aqui defendidas com a sua experiência no Ensino Fundamental.

4.3.1 POR UMA PRÁTICA DA LEITURA COGNITIVO-AFETIVA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Esta subseção é parte integrante tanto desta seção como de toda esta dissertação e de toda prática educativa que tenho tido a oportunidade de vivenciar no Ensino Fundamental, especialmente em turmas de EJA.

Assim considero por entender que, na medida em que levamos em conta todo o processo cognitivo do aprendiz no momento da leitura e da compreensão textual, acolhendo suas ideias, seus conhecimentos prévios e suas visões de mundo, estamos sendo cognitivo-afetivos, sabendo que “não há oposição geral entre razão e afetividade” (GLEIZER, 2005, p. 51). Ao fazer isso, temos melhores condições de propor estratégias em prol da realização plena do aprendiz, como um ser holístico, na intenção de contribuir para o contínuo desenvolvimento de suas capacidades de autonomia e crítica no aprendizado de Língua Portuguesa.

Tal prática proporciona total encontro entre razão e emoção, tornando-se, por isso, imensamente rica e muito mais completa em questão de aprendizado, principalmente com o público da EJA. Damásio (2012) confirma isso quando diz que os sentimentos juntamente com as emoções servem de guias internos e ajudam a comunicar outros sinais, além de serem tão cognitivos como qualquer outra percepção.

Nesse sentido, concordo com Solé (2009, p. 90), citada no início de nosso trabalho, quando diz que “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas”, pois, para a autora, “ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. E como fazer algo ser tão prazeroso e interessante? Penso que o fato de nos sentirmos parte desse algo, que nesse caso especificamente é o ato de ler e compreender o que se lê, também é uma enorme colaboração.

Quando criança, acabamos envolvidos pelas histórias quando realmente somos tocados pela emoção que elas nos despertam e, a partir de então, o mundo da imaginação amplia-se. Por isso, o trabalho com a EJA nos faz perceber o quanto o adulto precisa desse estímulo. O quanto ele precisa da prática da leitura, da imaginação. Essa é talvez a maior reflexão que devemos ter sempre ao vivenciar nossas práticas educativas, principalmente no tocante ao trabalho com textos da Língua Portuguesa com esse público.

Por isso, são tão importantes os lugares em que as diversas possibilidades de leituras podem acontecer no espaço escolar, como é o caso dos ambientes voltados para a leitura nas escolas (Salas de Leitura/Bibliotecas). Precisamos nos importar muito com isso também, uma vez que tanto defendemos o comprometimento conjunto (GERHARDT, 2014) nesta pesquisa.

Partindo disso, entendemos que o nosso interesse, enquanto profissionais da Língua Materna, nos leva a buscar cada vez mais estratégias que de fato sejam condizentes com a nossa realidade educativa. Afinal, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2012, p. 4) e a educação está em permanente construção (GERALDI, 2013), como também destacamos no início de nosso trabalho.

Em consonância com todos esses fundamentos e procurando conhecer a cada dia mais profundamente a minha realidade, venho buscando sempre soluções que possam efetivamente colaborar com a minha prática educativa. Por isso, corroboro os estudos de Gerhardt (2014) quando a autora afirma que observar a articulação da cognição humana com o contexto social em que o aprendizado ocorre é fundamental para a identificação de problemas em busca de soluções que possam de fato colaborar com o aprendizado, em especial o aprendizado da leitura. Corroboro também por entender que tais estudos da pesquisadora levam em conta o

contexto educativo e social que fazem parte de todo esse processo cognitivo de aprendizado da leitura.

Por isso, considero que os pressupostos de Applegate et al (2002), utilizados como fundamentação teórica neste estudo, possibilitaram de fato a realização de nossa pesquisa, atendendo ao nosso objetivo principal, na medida que traz observações mais fidedignas em relação ao que seja, do ponto de vista da cognição, ler e compreender um texto, possibilitando-nos argumentar que o aluno da EJA atinge muitos dos níveis de leitura propostos pelos autores. Além disso, tais observações contribuem para inferências práticas mais condizentes com a nossa realidade, aproximando prática e teoria, proposta essencial deste Mestrado Profissional em Letras.

O dia a dia em salas de aula de Ensino Fundamental, principalmente em turmas de EJA, possibilita-me vivenciar toda a teoria abordada nesta pesquisa. Por isso, fazer parte deste trabalho, que leva em conta o que o aluno de fato cogniza, sente e realiza no processo de leitura, é primoroso, fundamental, acolhedor e, acima de tudo, humanista. Assim considero enquanto ser individual e como profissional do ensino da Língua Portuguesa.

Porém, tudo que aqui está fundamentado e/ou apresentado como proposta só é realmente possível quando nós, professores, estamos realmente preparados tanto como profissionais da Língua Portuguesa, em todas as suas possibilidades e funcionalidades, quanto como seres humanos, ao sentirmos que somos parte também integrante e responsável de todo o processo de ensino e aprendizado de nossos alunos. Despertar o outro para se conscientizar acerca do que pensa e faz, na realidade, é um aprendizado para si mesmo e para o mundo.

Como já fundamentado por estudiosos tanto do campo da Cognição quanto do Ensino apresentados neste trabalho, considerar o aluno como parte central de todo esse processo de conscientização cognitiva é primordial. Logo, procurar saber o que o aluno realmente realiza no processo de aprendizado da leitura é o que, de fato, possibilita o desenvolvimento de discussões, diálogos, atividades orais/escritas que possam efetivamente contribuir com a construção de aprendizados que se concretizem e que se mantenham tanto na mente quanto no coração do aprendiz.

Ratifico isso porque a prática confirma a teoria. Além disso, no decorrer deste estudo, principalmente após as análises e os resultados obtidos nesta pesquisa, eu mesma em sala de aula, com todas as minhas turmas, tenho tido muito mais cuidado ao trabalhar com atividades de compreensão de texto.

Hoje, por exemplo, venho mais ainda chamando a atenção dos meus alunos para a percepção tanto do texto lido como dos comandos de cada questão dos exercícios de

compreensão textual. Também continuo tendo maior cuidado de levar para a sala de aula textos que de fato possibilitam a ativação do conhecimento prévio de meu aluno, permitindo-lhe fazer maiores inferências críticas. Tais ações, frequentemente, têm sido positivas na medida em que o meu aluno me dá um *feedback* ao afirmar, por exemplo, que realmente não estava atento ao que lhe foi sugerido ou provocado a ter mais consciência, como é o caso da maior atenção aos comandos das questões.

Por tudo isso, considero como de suma importância a formação continuada do corpo docente, com ênfase em pesquisa, como foi o que aqui me propus no Mestrado PROFLETRAS. E creio que isso deva ser uma constante, a fim de proporcionar a nós, profissionais da Língua e do Ensino, reais possibilidades de estudo e de aperfeiçoamento acerca das teorias e práticas voltadas para o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa. Uma língua que é viva e que, assim como o ser humano, está em constante transformação.

Nesse enquadre, considero e ratifico também as conclusões de Mollica et al (2008, p. 20), em estudos relacionados a usos linguísticos em situações pedagógicas. Para a pesquisadora e colaboradores, é fundamental a qualificação do docente, uma vez que lhe é necessário, entre outros quesitos:

- (a) ficar atento à contemporaneidade da língua;
- (b) não trabalhar a língua como um sistema estático;
- (c) não se limitar somente ao conhecimento consolidado da área;
- (d) assumir postura crítica em busca de constante inovação.
- (e) contar com o apoio de pesquisador-orientador que lhe forneça permanente suporte atualizado, de modo a implementar o que é proposto em (a), (b), (c) e (d).

Afinal, como irei favorecer um ambiente em sala de aula que propicie a relação dialógica e crítica, tentando adequar os conhecimentos prévios às novas realidades e aos novos conhecimentos, se eu mesma não estiver preparada para agir como tal?

Quem vive a realidade de sala de aula sabe que muito ainda há que ser feito no que concerne ao ensino, principalmente no que se refere ao da Língua Portuguesa, especialmente na era tecnológica, em que todos precisam cada vez mais da leitura e dos livros (ECO & CARRIÈRE, 2010; ZILBERMAN, 2001). Por isso, é primordial também considerar os espaços em que diferentes possibilidades de leitura podem ser proporcionadas e vivenciadas por nossos aprendizes no contexto escolar.

Não é nosso propósito, neste estudo, discutir currículo, tempos de aula por disciplina, quantitativo de alunos por turma e outros tantos entraves os quais nossas realidades apresentam. No entanto, há que ao menos se abordar tal questão justamente por entendermos,

como muito bem defende Gerhardt (2012), que todo o contexto em que o aluno está inserido cogniza com ele. Logo, temos que considerar isso também se de fato queremos uma educação de qualidade, com valorização da cidadania. Afinal, somos todos sujeitos de transformação (VASCONCELLOS, 2002).

Por isso, diante de tudo aqui exposto, penso que a nossa valorização enquanto profissional da Língua e da Educação passa pelo valor que efetivamente damos ao nosso leitor/aluno. Nesse sentido, considero que só minimizando a assimetria na relação dialógica entre professor-aluno (SINHA, 1999; GERHARDT, 2014), tão discutida e defendida nesta pesquisa, é que de fato será possível que se dê mais valor ao ensino, à leitura e ao conhecimento. Esse comprometimento conjunto, como propõe Gerhardt (2014), urge em prol de um fortalecimento conjunto para uma educação de qualidade e para todos.

Isso porque, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa na EJA, apesar de haver lacunas (e aqui também falo em relação à escrita, que nesta pesquisa não trazemos à baila), creio que seja válido para comprovar o que venho defendendo sabermos também o que o alunado da EJA pensa sobre o que é ser aluno dessa modalidade de ensino (vide dois textos no Anexo V desta pesquisa).

Creio que seja válido saber que, diante de tantas dificuldades pelas quais passamos em sala de aula, tendo necessidades estruturais a serem também levadas em conta, é possível nos pautar em ricas possibilidades e, de uma vez, tomarmos consciência das realidades que precisam ser ouvidas para que transformações positivas possam de fato acontecer. Por isso, acredito que, quando há de fato um comprometimento conjunto (GERHARDT, 2014), é possível haver muitas transformações em prol de uma educação de qualidade, proporcionando um contexto escolar que seja interessante e aprazível ao aprendiz. E a EJA, a meu ver, é uma dessas ricas possibilidades.

Por isso também, acredito e defendo que o professor é o verdadeiro e fundamental elo na construção contínua do aprimoramento das práticas de leitura dos alunos. Mas, para isso, a realidade me diz que é essencial que haja o amor verdadeiro à sua profissão, ao seu aluno e à sua língua, seja qual for a estrutura econômica, social ou política vivida em nossa sociedade. Afinal, valorizar a educação é se valorizar. É dando valor, voz e vez ao que pensamos que, verdadeiramente, temos reais possibilidades de conhecer e aprimorar os nossos conhecimentos. E, assim fazendo, creio que haja possibilidade de reais transformações tanto de si mesmo como do mundo que nos cerca.

Sem esse laço afetivo e sem levarmos tudo isso em conta, a *práxis* pode comprovar que não existirá conhecimento que possa efetivamente acontecer e se fortalecer, por melhor que seja a prática ou a teoria desenvolvida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi levantar dados acerca do que é real no processo cognitivo de alunos da Educação de Jovens e Adultos no momento da leitura e, a partir de então, problematizar o desempenho desses alunos em testes de leitura em relação ao contexto do ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Assim fazendo, acreditamos estar oferecendo subsídios mais pontuais que possam contribuir efetivamente com práticas transformadoras voltadas para o ensino da leitura no Ensino Fundamental.

Para isso, nossa pesquisa embasou-se em estudos de Applegate et al (2002), que sugerem uma investigação a partir de diferentes níveis de leitura. Tais estudos consideram fundamental a relação entre texto e leitor, especialmente para o alcance de determinados níveis de leitura, dando voz e vez a este último no processo de leitura. Levando isso em conta, cada nível estudado visou compreender a real capacidade do alunado da EJA ao ler e compreender um texto, atingindo a um nível de leitura especificamente.

Ao primeiro nível inicial e mais elementar, classificado como nível de leitura linear, o leitor em nada precisava inferir conhecimentos prévios, bastando “relembrar” fatos e ideias explícitas no texto. Ao segundo nível, chamado baixo nível inferencial de leitura, a intenção era, gradualmente, ir iniciando o leitor no processo de inferir ideias, conhecimentos e opiniões prévios. Ao terceiro nível, chamado alto nível inferencial de leitura, a intenção era levar o leitor a maiores inferências por meio de conexões entre suas próprias ideias, saberes e posicionamentos com a essência e as ideias principais do texto. E ao quarto e último nível, chamado inferencial reflexiva global de leitura, o objetivo era levar o leitor a fazer maiores e mais profundas reflexões acerca do texto como um todo. Nesse nível o aprendiz poderia, inclusive, ir além das ideias abordadas no texto, sem, no entanto, deixar de respeitar os limites autorizados pelo mesmo.

Com base em tal conhecimento, seguimos o nosso estudo e organizamos esta dissertação em cinco capítulos numerados de um a cinco.

No capítulo um, a introdução desta dissertação, apresentamos o objetivo principal desta pesquisa, que foi investigar a real capacidade leitora de alunos do Ensino Fundamental. Tal objetivo está ligado a um problema fundamental em nossas salas de aula brasileiras: a baixa qualidade de leitura de alunos do Ensino Fundamental que vem sendo apontada como grande entrave no ensino, por meio de diversos resultados de pesquisas oficiais no Brasil. Além disso, resumidamente, destacamos as justificativas para este estudo, o público-alvo e as bases teóricas de nosso trabalho.

No capítulo dois, justificamos inicialmente a importância da leitura em nossas vidas, enfatizando o aprendizado da mesma como essencial e fundamental atividade educativa. A partir desse enquadramento, seguimos situando o professor de Língua Portuguesa como potencial mediador e provocador do processo de aprendizado da leitura e os alunos da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos-leitores conscientes, participativos e atuantes na interação entre texto e leitor (APPLEGATE ET AL, 2002; KLEIMAN, 2013). Além disso, nesse capítulo, explicamos o porquê de se pesquisar a compreensão leitora com o público da EJA e apresentamos as bases teóricas para esta pesquisa, sob a luz de estudos dos campos da Cognição e do Ensino.

No capítulo três, descrevemos detalhadamente a metodologia utilizada para a realização deste estudo, a saber: o contexto pesquisado – que é a Educação de Jovens e Adultos; os instrumentos da pesquisa – um teste de leitura e compreensão leitora; os procedimentos na aplicação do teste; os critérios que serviram de base para a organização dos dados; e os critérios adotados para as análises das respostas às questões do teste. As análises das respostas às questões tinham o objetivo de identificar a contemplação dos comandos de cada questão, bem como o de revelar o real nível de leitura alcançado por cada aluno-participante deste estudo.

No capítulo quatro, apresentamos os resultados e as análises dos dados gerados pela aplicação do teste e suas respectivas respostas. Tais respostas encontram-se organizadas e formatadas em tabelas apresentadas nas seções 4.1, 4.2 e nos anexos II e III. Nesse capítulo também, junto às análises, tecemos observações acerca da real capacidade de leitura do público da EJA, apontando informações e meios que possam viabilizar e contribuir efetivamente com melhorias em prol de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Práticas que realmente valorizem e incentivem o aprendiz, na formação continuada de suas habilidades e competências leitoras, e que possam subsidiar aos professores no planejamento de suas atividades voltadas para a leitura e a compreensão textual. Para isso, em quadro sintético, destacamos as informações/conclusões que consideramos fundamentais nas análises deste estudo. A saber:

- (i) a dificuldade do aluno em lidar com questões que envolvem múltiplos comandos; e
- (ii) as dificuldades com questões que demandem mais intervenção do aluno, associando informações do texto com seus conhecimentos prévios – ou seja, questões que exigem maiores inferências, como as que levam ao nível inferencial reflexiva global de leitura.

Além disso, sugerimos possíveis propostas para enfrentar os problemas detectados nesta pesquisa referentes às dificuldades encontradas pelos alunos ao desempenhar tarefas com textos da Língua Portuguesa. Tais propostas são principalmente:

- (iii) maior prática de atividades de compreensão textual partindo de enunciados de questões com múltiplos comandos e com ênfase em justificar uma resposta, por exemplo; e
- (iv) maior prática de atividades relacionadas ao nível inferencial reflexiva global de leitura, em sala de aula, com maior valorização e legitimação dos saberes prévios dos alunos pelos professores.

Os resultados obtidos foram analisados no intuito de apontar as facilidades e as dificuldades que os aprendizes encontram em atividades de leitura. A intenção foi principalmente colaborar com o real aprendizado do aluno, entendendo que toda leitura envolve inferências, interferências e intertextualidades e que estas precisam ser investigadas para que, de fato, estratégias mais condizentes com a realidade desses alunos sejam colocadas em prática.

No caso deste trabalho, que está ancorado em bases cognitivistas e educacionais, consideramos que os resultados revelam que os alunos da EJA são capazes sim de realizar uma leitura adequada de um texto. Afinal, os dados obtidos indicam uma compreensão leitora relativamente boa, já que os alunos atingiram o nível de leitura esperado, ou até foram além dele, em questões que avaliavam três dos quatro níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002), a saber: nível de leitura linear, baixo nível inferencial de leitura e alto nível inferencial de leitura.

No entanto, é possível perceber que alguns alunos ainda apresentam dificuldades pontuais em relação principalmente ao quarto nível, o inferencial reflexiva global de leitura. Por isso, sugerimos ser necessário um trabalho mais estratégico em sala de aula, no intuito de superar determinadas lacunas apresentadas pelos alunos em relação à leitura e compreensão de texto, principalmente relacionadas a esse nível de leitura.

Por meio de nossa investigação, foi possível observar que, nas perguntas referentes a todos os níveis, houve respostas que atingiam múltiplos níveis, ora além do esperado, ora aquém do esperado. Na questão número 6 do teste de leitura, por exemplo, esperava-se do leitor uma resposta de baixo nível inferencial de leitura e, na realidade, houve alunos que

chegaram a ir além desse nível esperado. Trata-se de um fato positivo e favorável à nossa hipótese de valorização do real saber de nossos aprendizes.

Já na questão de número 13 do teste de leitura, nivelada como inferencial reflexiva global, observamos incongruências nas respostas, uma vez que muitas ficaram aquém desse nível, revelando que há ainda uma lacuna nesse tipo de abordagem mais complexa. Trata-se, pois, de um fato que, diferentemente de apenas pré-julgar o conhecimento ou o desconhecimento do aprendiz da EJA, vem comprovar a hipótese de que é fundamental conhecer a realidade de nossos alunos para, a partir disso, podermos mais fidedignamente saber o que é preciso ainda ser trabalhado com nossos leitores/alunos.

Sob essa perspectiva, chamamos a atenção principalmente para a necessidade de que o professor de Língua Portuguesa, bem como os de todas as disciplinas do Ensino Fundamental, seja provocador ao despertar o aprendiz para o cuidado e a total atenção tanto ao texto lido quanto à leitura e identificação dos comandos das questões de compreensão textual. Muitas vezes os alunos deixam de ler e observar que em uma mesma questão há mais de um comando. Com isso, eles acabam limitando suas respostas ao comando inicial, deixando de contemplar plenamente uma questão por essa falta.

Por isso, assim como Applegate et al (2002) revelam em seus estudos, também destacamos a importância de se trabalhar em sala de aula mais questões referentes ao nível inferencial reflexiva global, já que as dificuldades apresentadas pelos alunos foram, sobretudo, em atingir esse nível de leitura nesta pesquisa. Ou seja, o aluno precisa ser ainda mais provocado e estimulado a não somente ler e responder o que o texto apresenta. Ele precisa ir além, aventurando-se mais profundamente pelo contexto do texto (SILVA, 1998), comentando, criticando e relacionando claramente os seus conhecimentos prévios às ideias do texto (APPLEGATE ET AL, 2002; FREIRE, 2014; KLEIMAN, 2013; GERHARDT, 2014).

Assim sendo, por meio de nossa pesquisa, acreditamos ter sido possível obter uma diagnose mais precisa em relação ao aprendizado da leitura na EJA. Com base nessa diagnose, conseguimos apontar o que de fato precisa ser transformado, além de sugerir possíveis estratégias que relacionam teoria e prática nos campos da Cognição e do Ensino, a fim de colaborar com o dia a dia em sala de aula do Ensino Fundamental.

A pesquisa oferece ainda material que pode contribuir com futuros estudos linguísticos com enfoque tanto na leitura quanto na escrita, uma vez que esta última também necessita de investigações e estratégias que intentem para o melhor aprendizado dos discentes do Ensino Fundamental.

Dessa forma, tal como Gerhardt (2014) discute em seus estudos, acreditamos que nosso trabalho “Cognição e Compreensão Leitora de Alunos da EJA” traz reais contribuições para uma prática educativa que não esteja pautada em discursos e visões que acabam revelando somente a baixa qualidade do ensino, colocando todos os leitores/alunos em um mesmo patamar insatisfatório.

Afinal, quando compreendemos mais e melhor a realidade cognitiva de nosso aprendiz, levando em conta que a leitura é essencial para a sua vida pessoal e social, estamos de fato possibilitando a real inclusão deste como sujeito que tem vez e voz em sala de aula e no mundo em que vive.

Mais do que isso, acreditamos contribuir para a construção de aulas de Língua Portuguesa mais ricas, acolhedoras e afetivas ao aluno. Isso porque, na medida em que o aprendiz é provocado a tomar consciência de seu contínuo processo cognitivo e se percebe parte principal de todo o processo tanto de leitura quanto do ensino, o ato de ler torna-se mais natural, agradável e funcional.

Dessa forma, a Língua passa a ser conhecida e sentida não como uma entidade distante e pouco acessível, mas sim como uma fonte que lhe é própria e que, assim sendo, precisa ser preservada e aperfeiçoada a fim de melhor atender tanto às suas necessidades quanto a de todos e de tudo que o cerca.

REFERÊNCIAS

APPLEGATE, Mary DeKonty; QUINN, Katherine Benson; APPLEGATE, Anthony J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. A leitura na educação de jovens e adultos sob um enfoque socioconstrutivista. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 16, 2012.

AVELAR, Rosimeire Darc Cardoso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Implicações entre concepção de linguagem e leitura. 2000. Trabalho apresentado ao 4o Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Curitiba, 2000. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm>>. Acesso em: jul. 2015.

BARCELOS, Cleusa Moreira dos Anjos. **Leitura de Textos escritos**: prática e desenvolvimento da compreensão leitora. Cuiabá, 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental**: Introdução e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRÍGIDO, Carolina; VANINI, Eduardo; NETO, Lauro. 529 mil redações nota 0. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 jan. 2015, 2. ed. Economia – Sociedade, p. 22.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

COMERLATO, Denise Maria. Formação de professores em EJA. Aprendendo com Jovens e Adultos. **Revista do Pefjat**, Porto Alegre, v.2, n.1, p.21-26, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer do CNE/CEB 11/2000**: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos, 2012.

DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes**: Emoção, Razão e Cérebro Humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1994.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** 3. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2014.

_____; FREIRE, Ana Maria Araújo. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura.** São Paulo: Contexto, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.(Coleção linguagem).

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, jul. 2009.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Learning in cognitive niches. In: KOOLS, Heidi; MORRIS, Bradley J.; AMARAL, Joseph. L. (Org.). **Current Topics in children’s Learning and cognition.** Rijeka, Croatia: InTech, p. 1-20, 2012.

_____.Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. **Educação e realidade**, Minas Gerais, v. 30, n. 3, p. 887-906, 2014a.

_____. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). **Ensino de língua portuguesa:** gêneros, textos, leitura e gramática. Natal: Ed. da UFRN, p. 103-137, 2014b.

_____; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.

GILLI, Fernanda dos Santos. **A Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço de pertencimento**: um estudo de caso. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & A afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Passo-a-passo; 53).

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. Leitura compreensiva: Um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 13-54, 2003.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KATO, Mary. **O Aprendizado de Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KUPSTAS, Márcia. Crescer é perigoso. In: OLIVEIRA, T. A.; BERTOLIN, R.; SILVA, A. S. **Tecendo textos**: Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos. 8ª série. São Paulo: IBEP, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Das coisas que nos fazem pensar**: o debate sobre a nova teoria da comunicação. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Dionísio, A.P.; Bezerra, M. A. (Orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 48-61, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (Coleção temas sociais).

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; MONTEIRO, Maria Cristina de Goes; LOUREIRO, Fernando Cardoso; COUTINHO, Flávia Diniz de Souza; NASCIMENTO, Rodrigo Alípio Carvalho do. Sociolinguistics and teachers' qualification. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NOBRE, Natalia de Lima. **O processamento discursivo e suas bases corpóreas estratégias cognitivas de alunos da Educação de Jovens e Adultos na compreensão de narrativas.** Natal, 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PELA EDUCAÇÃO, Todos. **Anuário brasileiro da educação básica 2013.** São Paulo: Todos pela Educação, Editora Moderna, 2013.

PERINI, Mário. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, p. 109-111, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: PEJA II- Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na sala de aula).

SCUSSEL, Milene. **O Ensino da Leitura na EJA: Reflexões Políticas, Teóricas e Didático-pedagógicas.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos Gêneros do Discurso), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da Pedagogia da Leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SINHA, Chris. Situated selves: learning to be a learner. In: BLISS, Joan; SÁLJO, Roger; LIGHT, Paul (Eds.). **Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning.** Oxford: Pergamon, p. 32-48, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino.** Rio de Janeiro, 2012. 287 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2001.

ANEXOS

Anexo I - Termo de autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a utilização de minhas respostas às atividades escritas (questionário) acerca de minha leitura e compreensão do texto “*Um novo aluno na classe*”, de Márcia Kupstas, aplicados em sala de aula por minha professora de Língua Portuguesa, Danielle Ramos de Moraes, para fins de pesquisa. Gostaria de ser identificado(a) pelo nome_____.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

Assinatura

Anexo II - Tabela de resultados percentuais das respostas em relação à contemplação dos comandos das questões do teste por nível de leitura.

NÍVEL DE LEITURA	MÉDIA DE COMANDOS DAS QUESTÕES	CONTEMPLAÇÃO AOS COMANDOS DAS QUESTÕES		
		SIM	PARCIAL	NÃO
BAIXO NÍVEL INFERENCIAL (1 a 8)	1,75	46%	33%	21%
LEITURA LINEAR (9 e 10)	1	76%	13%	11%
ALTO NÍVEL INFERENCIAL (11 E 12)	3	19%	75%	6%
INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL (13 e 14)	2,50	24%	57%	19%

Anexo III - Tabela de resultados acerca do nível de leitura atingido agrupando-se as questões por nível de leitura.

QUESTÃO	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	LEITURA LINEAR	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	NÃO CLASSIFICADO
1 a 8	164 (60%)	17 (6%)	27 (10%)	7 (3%)	57 (21%)
9 e 10	6 (9%)	49 (72%)	5 (7%)	0 (0%)	8 (12%)
11 e 12	11 (16%)	0 (0%)	41 (60%)	12 (18%)	4 (6%)
13 e 14	9 (13%)	2 (3%)	20 (30%)	24 (35%)	13 (19%)

Anexo IV - Tabelas para organização das respostas dos alunos participantes, da questão número 1 (um) à questão número 14 (quatorze) do teste de leitura, com as respectivas classificações por contemplação aos comandos das questões e por nível de leitura atingido.

QUESTÃO 1: Explique, com suas palavras, como reagiu o novo aluno ao fato de o Tadeu ter coberto de papel preto a sua carteira. (Pergunta de baixo nível inferencial)					
ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	João reagiu de forma irônica e educada, pois observou sério e calado todos da classe, e também educada por não ter se manifestado diante de uma situação ridícula e desnecessária	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	Ele ignorou e assistiu a aula. Porque ele devia querer construir um clima agradável com a turma, sem preconceito ou bullying.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
3	Agiu como se não tivesse acontecido nada, simplesmente olhou a carteira e se sentou para assistir a aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
4	Ele reagiu como se não teve nada na cadeira, ele parecia gosta de estudar.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
5	Ele reagiu normalmente e os ignorou.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
6	Reagiu como se nada daquilo estava acontecendo e ele mostrou para os amigos da classe que não se importaria com as brincadeiras de mau gosto deles.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	Ele chegou. Todo mundo rindo. Como se nada tivesse de diferente. Ele e muito umilde.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
8	Bom, João, O aluno novo agiu naturalmente, e se levantou-se de sua carteira, e saiu como se não estivesse acontecendo nada com ele.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
9	Ele nen ligou sentou como se nada tivesse acontecido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
10	Ele reagiu normalmente diferente do que todos achavam que ele ia fazer chego e sento em sua carteira como nada tivesse acontecido	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
11	Total ignorância à brincadeira de mau gosto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
12	Ele chegou sentou-se e ficou prestando a atenção as aulas e copiando todas as sua materias sem se incomodar com nada.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
13	Ele fez de conta que nada tinha acontecido, assistiu todas as aulas copiando todas materias, não estava nem air pra o que eles fizeram.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	x		
14	Ele chegou, todo mundo. Ele olhou para carteira olhou sério para classe e calado. E em vez de gritar ou rasgar o papel, que era o que a classe esperava, ele sentou como se nada tivesse acontercido sentou e começou a assistir à aula.	LEITURA LINEAR	x		
15	Simplismente foi elegante, não ligando para a gozação de seus novos colegas. Foi com um único objetivo, que todos deveriam ter...estudar.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
16	Ele não reagiu ao fato. O aluno não deu importância a brincadeira queria assistir a aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		

17	Ele reagiu como se nada tivesse acontecendo se centou e assistiu a aula toda quieto, sem dar nem uma palavra.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
18	Ele por ser educado e por sofrer preconceito ele não deu importância as brincadeiras de mau gosto dos colegas ele deu uma lição de educação e respeito.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
19	Ele reagiu como se nada tivesse acontecido.	LEITURA LINEAR	X		
20	Ele agiu com naturalidade pelo fato dele ser novo no meio de gentes gozadoras, não dando importância as indiferença dos colegas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
21	Bom ele reagiu normal, como se nada tivesse acontecido.	LEITURA LINEAR	X		
22	Ele chegou todo mundo rindo Ele olhou para carteira. Olhou para gente e ele foi assistir a aula normal	LEITURA LINEAR	X		
23	Ele levantou e pegou seu material, interrompeu: -você não copiou a aula? Eu anotei tudo. Se quiser, eu passo depois para vocês.	NÃO CLASSIFICADO			X
24	Ele ficou tranquilo, e sentou na cadeira como se não tivesse nada lá.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
25	ele reagiu como se nada tivesse acontecido olhou para turma e foi sentar e assistir a aula normalmente e ainda ofereceu seu caderno para seu colega que o sacanhou.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
26	João reagiu como se nada estivesse acontecendo; pois ele não deu importância para a brincadeira dos colegas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
27	Normal porque para ele não significava nada	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
28	Ele entrou na sala sentou na cadeira e assistiu toda a aula como se nada tivesse acontecido com ele	LEITURA LINEAR	X		
29	Ele reagiu normalmente como se nada estivesse diferente, sentou e começou a assistir a aula. Meio sem graça.	LEITURA LINEAR		X	
30	Ele ignorou e continuou a assistir a aula, quieto como todos os dias.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	Como se nada tivesse acontecido e se nada tivesse diferente.	LEITURA LINEAR	X		
32	Ele reagiu de forma natural como se não tivesse nada na carteira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
33	Ele fingiu que nada estava acontecendo se aconchegou em sua carteira normal e ignorou a todos eles.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
34	O novo aluno reagiu como se nada tivesse acontecido. Copiou todo o trabalho com muita atenção.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		

QUESTÃO 2: Descreva, sem copiar do texto, a situação que, após a brincadeira de Tadeu, fez o autor do texto imaginar que eles estavam num "inferno". (Pergunta de baixo nível inferencial)					
ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	"inferno" o autor narra isso no sentido figurado da palavra, se referindo que a aula se tornou desagradável.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
2	Eles não esperavam aquela atitude do João. E ficaram preocupados dele reclamar com o professor sobre a brincadeira sem graça.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
3	Porque eles tentaram fazer uma brincadeira de mal gosto, mas a reação do aluno novo os deixaram com vergonha, pois ele não ligou.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
4	Ele gosta de estudar não gosta dessa brincadeira. Ele estava ali para estuda.	NÃO CLASSIFICADO			X
5	Eles ficaram bobos pois o João não ligou e reagiu normalmente. E acabaram sem assistir a aula e olhando apenas para carteira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
6	Porque ao invés deles fazerem as atividades que os professores passavam eles ficavam prestando atenção na cadeira do aluno para ver se ele tinha alguma reação.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	Porque todo mundo prestava mais atenção carteira preta do que na aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
8	Porque Tadeu ficava perturbando o aluno novo por ele ser negro, e o sacaneou, e não prestava atenção na aula, mais sim no João.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
9	Porque todo mundo so prestava atenção na cadeira preta do novato.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
10	Pelo fato de sua carteira preta ta chamando tanta a atenção de toda a turma de ninguem nem presta atenção na aula	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
11	Após a aula acabar e ele ter ignorado a brincadeira, se tornou um inferno ele não ter feito caso e ficado na sua, envergonhando os demais que esperavam contrária reação.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
12	Tadeu pensou que estas brincadeira desagradável, ia intimidá-lo mas foi o contrário	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
13	Porque eles não estava prestando atenção na aula só na brincadeira que eles fizeram.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
14	Ele estava num lugar onde ningem gostava dele, onde ele não se sentia bem.	NÃO CLASSIFICADO			X
15	O simples fato dos alunos não prestarem atenção na aula tentando intimidar o novo aluno com olhares maldosos. Pois sua cadeira estava cheia de papel preto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
16	O Tadeu ficou irritado com vergonha da brincadeira que fez com o colega.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
17	Foi quando eles gritava a coisa está preta. Depois foi dando vergonha no pessoal. Todo mundo prestava atenção na cadeira do que na aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
18	Eles estava no inferno em vez de aula porque fizeram uma infeliz brincadeira no fato de o aluno ser negro e o aluno não dá importância.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		

19	Ninguém prestava atenção na aula só olhava pra ele e a carteira, pensando que ele ia reagir.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
20	Pelo fato de todos prestarem atenção mas no ponto negro do que na própria aula eles foram pegos pela própria aula eles foram pegos pela própria brincadeiras deles	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
21	Não, porque eles estavam gostando de fazer brincadeira com o novo aluno.	NÃO CLASSIFICADO			X
22	Na saída os dois amigos foi ele que ele parou pra rir dele.	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Porque ele não conseguiu causar o tumulto que gostariam e ficou sem a aula abricada.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	Porque ninguém prestava mais atenção na aula e só olhavam pro menino.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
25	Eles perderão o foco na aula por causa da própria brincadeira e ainda ficarão todos envergonhados.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
26	Porque aquela cadeira forada de preto e o João sentado nela sem falar fez com que ele se sentiu mal com aquela situação.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
27	Porque todo mundo da sala estava olhando só pro garoto e não na aula	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
28	O Tadeu se sentiu envergoado pela falta de respeito com seu colega novo na sala	NÃO CLASSIFICADO			X
29	Porque todos estavam rindo dele e ele estava com muita raiva de todos da sala mas reagiu com muita calma porque ele é educado.	NÃO CLASSIFICADO			X
30	A aula passava a ser "morta", sem brincadeiras e ninguém prestava atenção no professor.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	Eles perderam foco porque a brincadeira deles não deu certo e ficaram envergonhados.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
32	A atenção de toda a classe foi na cadeira do novo.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
33	Pela situação parece que queriam briga como ele ficou na dele ficaram todos sem graça.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
34	Porque era muita gargalhada dos alunos, só pra ver se o novo aluno demonstrava raiva. E o outro pensou assim o novo aluno fez muito bom não ter se irritado.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

QUESTÃO 3: O que causou a crença dos alunos de que o novo colega era um "crioulo metido"? Essa causa está explícita no texto, ou é possível percebê-la a partir dos acontecimentos que o autor narra? (Pergunta de baixo nível inferencial)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	É possível percebê-la a partir dos acontecimentos que diz: no primeiro dia de aula ele já foi fazendo perguntas para a professora, e todo mundo achou que ele era um crioulo metido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	O autor narrou o que ele achou do João e disse que achava que os outros pensavam o mesmo. Então percebe pela narrativa do autor.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
3	Essa causa está explícita no texto, acharam ele um "crioulo metido" por ter feito perguntas há professora logo no primeiro dia de aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
4	Não. No começo da aula ele chegou fazendo pergunta para professora de geografia porque ele gosta de geografia.	NÃO CLASSIFICADO			X
5	Eles acharam o João "metido" pois ele chegou no primeiro dia de aula já fazendo muitas perguntas pra professora de Geografia.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
6	É possível percebe-la a partir dos acontecimentos que o autor narra, porque ele não teve vergonha de fazer perguntas a professora, apesar de ser novo na turma.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	É grandão. E no primeiro dia de aula que ele chegou na classe já foi fazendo pergunta pra professora daí todo mundo achou que ele era um crioulo mintido.	LEITURA LINEAR		X	
8	Por o aluno novo ser negro ou um pouco escuro, eles davam apelidos ao novo colega de classe.	NÃO CLASSIFICADO			X
9	no primeiro dia de aula que ele chegou na classe já foi fazendo pergunta pra professora de geografia e ela até gostou das perguntas dele e todo mundo achou que ele era um crioulo metido.	LEITURA LINEAR		X	
10	pelo fato do primeiro dia de aula o aluno novo já ter feito perguntas poprofesor de geografia. Esta explicita no texto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
11	Porque ele era seguro de si, mesmo estando em uma classe nova onde desconhecia os alunos. A partir da narração do autor	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
12	Só porque o novo colega era preto, ai os outros não queria aceitá-lo	NÃO CLASSIFICADO			X
13	Só porque ele era escuro e diferente deles e porque fazia perguntas sobre as matérias.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
14	Ele era um jovem escurinho e tímido e a classe pensou que ele era metido. E a classe tiãopreconseito com ele.	NÃO CLASSIFICADO			X
15	É possível perceber quando o autor narra. Todos pensaram isso, pois ele fez boas perguntas para a professora de geografia e deixou todos com uma certa inveja.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
16	E grandão e no primeiro dia de aula chegou fazendo pergunta a professora.	LEITURA LINEAR		X	
17	Ao chegar na classe ele perguntava as coisas a professora. Por isso os outros alunos achava ele metido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

18	Porque ele foi fazendo perguntas a professora e os alunos acharam ele metido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
19	Por causa que ele fez, algumas perguntas pra professor. É possível perceber.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Eu acredito que pelo fato dele ser negro e ter mais atitude e desenvoltura diante da aula, comunicativo e participante, isso ofendeu os caras.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
21	A crença dos alunos foi que ele já chegou fazendo perguntas pra professora de Geografia.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
22	Porque ele senta na primeira fileira e todo mundo só falava dele	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Porque ele fez várias perguntas logo no primeiro dia de aula. Está explícita no texto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	Está explícita no texto	NÃO CLASSIFICADO			X
25	Sim, eles sismarão com a cor de pele do novo aluno que eles disserão que era crioulo com cara de índio e de mulato como ele pensava que era o garoto, e também suas perguntas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
26	Pelo fato de João fazer perguntas Para a professora, e por ter uma educação de ser participativo e pelo fato dele ser preto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
27	ele foi fazendo pergunta pra professo de Geografia ela até gostou das perguntas dele	LEITURA LINEAR		X	
28	Por que ele no primeiro dia já foi logo fazendo pergunta para sua professora.	LEITURA LINEAR		X	
29	Foi porque ele já foi fazendo pergunta pra professora de Geografia e não falou nada com ninguém só com a professora.	LEITURA LINEAR		X	
30	O fato de ele ser negro e fazer várias perguntas durante a aula. É possível perceber a partir dos acontecimentos do texto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
31	Sim, porque no primeiro dia de aula ele chegou fazendo perguntas na classe para o professo de Geografia e os alunos acharam ele metido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
32	O fato da professora ter se empregonado com as perguntas do aluno novato.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
33	Ele chegou todo mundo rindo ele olhou para a cadeira, olhou pra gente sério e calado. Em vez de gritar ou rasgar o papel, ele era o que agente esperava ele sentou.	NÃO CLASSIFICADO			X
34	Porque os outros aluno eram branco e o novo aluno era preto.	NÃO CLASSIFICADO			X

QUESTÃO 4: A história encerra-se com a frase "não sei, mas gostei dele. Gostei mesmo do que ele fez." A qual dos personagens esse ele se refere? É possível imaginar que esse ele seja algum outro personagem? Justifique sua resposta. (Pergunta de baixo nível inferencial)					
ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Se refer ao João, pois o autor narra que gostou dele e mais ainda de sua atitude.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	Na minha opinião eu acho que o "dele" esteja se referindo ao João e o "ele" está se referindo ao Tadeu. Porque João é um cara legal diferente do que todos pensavam, e Tadeu se arrependeu da brincadeira sem graça.	NÃO CLASSIFICADO			X
3	Se refere ao novo aluno. Não pôis há todo momento no texto fala sobre esse "criolo"	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
4	Parese ser outro personagem, porque ali não era nenhum dos personagem da historia.	NÃO CLASSIFICADO			X
5	Se refere ao João, pois ele não ligou para a brincadeira idiota do Tadeu! E reagiu normalmente como se nada tivesse acontecido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
6	Ao aluno novo, pela sua atitude! Acho que sim, porque no texto tinha outros personagens, que eram os alunos que fizeram a brincadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
7	É do aluno novo o nome dele é João.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
8	Não, ele está se referindo ao aluno novo da classe. O João.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
9	Sim e possivel que seja algum outro personagem.	NÃO CLASSIFICADO			X
10	Ele se refere sobre o aluno novo, porque ele admirou a atitude do aluno novo pelo fato de ele inginora todas as bricadeiras que fizeram com ele e no final ofereceu ajuda.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
11	Ao João, o mais novo aluno da classe. Não. Porque ele se encaixa perfeitamente.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
12	Ele mostrou ser um bom menino mesmo ter sido humilhado pelos próprios colegas de classe. Ofereceu a sua ajuda.	NÃO CLASSIFICADO			X
13	Não é sobre aluno novo que eles estava falando sobre a reação que ele teve sobre as provocação de seus colegas, por isso eles falam que gostaram da atitude que ele tomou não reagindo.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
14	Esse ele serefere o mesmo personagem	NÃO CLASSIFICADO			X
15	Esse "ele" se refere ao aluno novo e claramente não poderia ser outro, pois ele é o personagem principal da história.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
16	Não, ele esta falando do João.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
17	Um outro personagem. Foi o Tadeu. Ficou admirado com atitude do moço escuro. Foi o Tadeu pegou com raiva o papel da cadeira e rasgou. E disse eu gostei mesmo do que ele fez.	NÃO CLASSIFICADO			X
18	Ele gostou dele porque ele não sim portou com as brincadeiras que eles fizeram com ele.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

19	Ao João, não é possível imagina porque ele foi na carteira com papel preto carteira do João	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Refere-se ao João que mesmo humilhado pelos companheiros de classe se mostrou digno de respeito e ainda ofereceu do seu trabalho aos colegas porque sabia que não tinham cumprido com a responsabilidade da aula.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
21	Não. Esse ele é sobre o novato.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
22	Ele gostou dele mesmo do que ele fez porque ele gostou del.	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Ao personagem João. Sim porque ele não cita o nome do João.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	Sim, porque ele está se referindo ao João.	NÃO CLASSIFICADO			X
25	O personagem é o João, por isso não tem possibilidades de ser outro personagem.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
26	Bom! eu acho que ele se tratava do Tadeu Pois ele fez brincadeira com João, e porque ele o Tadeu tinha o costume de zuar os colegas mais ele ficou emprecionado com a atitude de João. E Tadeu ficou furioso de admiti João era- gente boa.	NÃO CLASSIFICADO			X
27	O João porque ele vai em bora e so fica os dois garotos so Tadeu e amigo dele	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
28	Todos alunos ficaram a bismado com sulperioridade do colega uma pessoa negra	NÃO CLASSIFICADO			X
29	Ao novo aluno. Não porque a história está falando de um aluno.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
30	A João. Não.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	O personagem e o João não tem como se outro personagem	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
32	Ao João. Não, porque a segunda parte da frase intencifica a primeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
33	Se refere ao crioulo. Tadeu ficou muito nervoso porque o menino crioulo ignorou tudo o que ele fez nada daquilo-o atingiu.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
34	A professora gostar do novo aluno. Porque ele prestou atensão na aula. E os outros alunos antigos não prestou atenção.	NÃO CLASSIFICADO			X

QUESTÃO 5: No início do texto, o autor nos conta que o novo aluno, logo no primeiro dia de aula, já fazia perguntas para a professora: no decorrer da história, ficamos sabendo também que ele não reagiu ao fato de terem coberto de papel preto a sua carteira. Qual dessas duas ações do aluno causou mais espanto na turma? Justifique a sua resposta utilizando as informações do texto relacionadas a uma e outra situação. (Pergunta de baixo nível inferencial)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Causou mais espanto na turma o fato de ele não reagir por terem coberto de papel preto sua carteira. Ele olhou pra carteira, olhou para todos da turma sério e calado, e continuou a assistir a aula como se nada estivesse acontecido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
2	Sem dúvida causou mais espanto o João ter ignorado a brincadeira, porque ao invés deles surpreenderem o João, o João surpreendeu eles. O João não quis reclama ou reagir ele ignorou e isso foi um espanto para turma.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
3	"No primeiro dia de aula que ele chegou na classe já foi fazendo pergunta pra professora de geografia". Isso não causou tanto espanto, como a situação dele não ter reagido ao fato da cadeira está coberta de preto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
4	Causo na hora que ele chego perguntano para professora de geografia, porque todo primeiro dia de aula, o aluno não fala com niguem	NÃO CLASSIFICADO			X
5	A situação que mais lhes causou espanto foi quando Tadeu deixou a carteira de João completamente escura e quando João chegou agiu normalmente como se nada tivesse acontecido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
6	Ele não ter reagido ao fato de terem coberto sua carteira com papel preto. Porque ele não deu atenção ao Tadeu e ao Beto, ao irem falar com ele.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
7	Eu anotei tudo. se quiser, eu passo depois para vocês.	NÃO CLASSIFICADO			X
8	Foi nos primeiros dias de aula, quando o aluno João, já chegou na sala, fazendo perguntas à professora, e todos os alunos da classe-o achou que ele fosse um crioulo metido.	NÃO CLASSIFICADO			X
9	E em vez de gritar ou rasgar o papel, que era o que eles esperavam; ele sentou como se nada tivesse de diferente, e sentou e começou a assistir á aula.	LEITURA LINEAR		X	
10	O fato de ele ter ingnorado a sua carteira coberta de papel preto. Todos achão que ele ia gritar ou rasgar o papel da carteira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
11	Ele não ter reagido ao papel preto na carteira, espantou os alunos pelo fato dele ser novo na classe e também na cidade já que ele não era de São Paulo.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
12	Por que ele era muito esperto e inteligente e gostava de fazer muita perguntas.	NÃO CLASSIFICADO			X
13	foi atitude dele não reagiu as brincadeiras ele fez que não entendeu ficou calado e se sentou e assistiu todas aula como qualquer dia normal.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
14	Ele não ligava para o que as pessoas pensavam dele ené ligava Quando as pessoas mexiam com ele porque ser ele sermostrase que estava triste eles não ia para ai ele fingia que não ligava.	NÃO CLASSIFICADO			X
15	A que causou mais espanto foi de ele não ter dado bola para o que fizeram na cadeira: " Ele olhou pra carteira, olhou pra gente serio e calado. E em vez de gritar ou rasgar o pael, que era o que a gente esperava, ele sentou."	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		

16	Ao que ele não reagiu ao fato de terem coberto de papel preto a sua cadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
17	Causou espanto a classe. Pensou que achar a carteira forrada de preto ele iria reclamar iria achar ruim. Ele fingiu que não estava acontecendo nada de errado com a pessoa dele. E levantou e foi embora como se não tivesse acontecendo nada de mais:	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
18	Os alunos acharam ele mentidor por ele faze perguntas a professora mais ele não tava ali pra se mentido ele so queria resposta para suas perguntas porque ele queria aprende.	NÃO CLASSIFICADO			X
19	O Tadeu ter colocado papel preto na carteira de João e o João não ter falado nada com a professora por isso o Tadeu falou que gostou dele.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Pelo fato de João não ter reagido a uma brincadeira de mal gosto porque o racismo é muito grande ate mesmo dentro da sala de aula e a indiferença de João causou espanto nos colegas.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
21	O que causou mas espanto foi de ter colado papel preto na mesa e na cadeira do novato.	NÃO CLASSIFICADO			X
22	Eu se que pensamento ou o modo de pessoa em que de raça humanas E muito de fica superioraes umas ás outras	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Foi o fato dele não ter se importado com a mesa toda preta e a cadeira de papel preto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	Foi do que quando cobriram a cadeira dele de papel e ele nem ligo.porque ele não queria da confiança.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
25	a situação do papel preto na cadeira por que todos esperavão uma reação dele mais ele reagiu normalmente isso surpreendeu seus colegas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
26	Foi por ele não se zangar com a quela brincadeira boba conserteza.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
27	quando ele não reagiu a brincadeiras	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
28	Ele mostro que era sulperiou a tudo aquilo que estava acontecendo na quela sala porque os colega estava a gindo da quela maneira tudo quilo não fazia sintido	NÃO CLASSIFICADO			X
29	da Professora não ter falado nada a respeito dos colegas tarem rindo dele e também da nova escola ter recebido tão mal o colega.	NÃO CLASSIFICADO			X
30	O fato de que o aluno não reagiu a brincadeira espantou os alunos porque isso não é de acontecer quando alguém é zoad por Tadeu.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
31	Eu acho que ele fez o certo ele chegou calado serio olhou para a carteira olhou para gente. Ele sentou como se nada tivesse acontecido e diferente e começou a assisti à aula.	LEITURA LINEAR		X	
32	A segunda situação. Porque a turma não esperava tal reação, logo, Tadeu se aborreceu a ponto dele mesmo destruir os papéis na cadeira. Depois de uma resposta tranquila de João, á respeito da aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
33	O que causou mais revolta neles foi o fato dele não reagir aos colegas terem coberto de papel preto a sua cadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
34	Do novo aluno não ter dado confiança aos outros. Por ter coberto a cadeira de preto. Foi um susto para eles.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		

QUESTÃO 6: O autor do texto descreve o novo aluno como tendo vindo da região Centro-Oeste e tendo a pele escura. Qual dessas duas informações é fundamental para o desenvolvimento da história? Justifique sua resposta usando dados do texto e também suas próprias impressões sobre a história que você leu. (Pergunta de baixo nível inferencial)					
ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	A cor da pele, pois o texto conta de um personagem negro e que sofreu preconceito.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	A informação da pele escura. Porque forraram a carteira dele de papel preto e chamavam de "criolo". Minhas impressões são as mesmas, os alunos daquela turma eram racistas, chamavam de "criolo", diziam a "a coisa ta preta" entre outras coisas.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
3	O fundamental para o desenvolvimento do texto foi que descreveram ele como "escuro, cara de mulato". Isso foi uma forma de racismo, que no final eles se envergonharam da atitude.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
4	Eles devem acha que o aluno era moreno demais, ele também devem terem algum preconceito.	NÃO CLASSIFICADO			X
5	que ele veio do Centro-Oeste, Mato Grosso, Goiás e veio para São Paulo estudar.	NÃO CLASSIFICADO			X
6	por te a pele escura, porque ele era grande tinha a pele escura tinha cara de índio ou mulato; e as pessoas ficaram com preconceito com o rapaz.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	Ele e escuro, cara de índio ou de mulato. Foi o fato dele se crioulo.	LEITURA LINEAR		X	
8	É que eles assim que viram o aluno novo da pele escura e ele era tão estudioso.	NÃO CLASSIFICADO			X
9	Ele também não foi com a cara dele, a primeira coisa que ele penso foi o que todo mundo deve está pensando, porque ele e negro e eles não são, são racista.	NÃO CLASSIFICADO			X
10	De ele ter a pele escura, pelo fato de após o primeiro dia de aula eles a chama de Crioulo metido e depois te cuberto sua carteira com papel preto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
11	Ele ter pele escura, sendo assim chamado de crioulo durante todo o texto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
12	Eu acho que o autor quis mostrar para todos que cor não quer dizer nada. Que todos são iguais	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
13	da região Centro-oeste porque ele veio de mato grosso. Sobre essa história ficou uma lição pra que todos nós respeitamos todas as cores e religiões.	NÃO CLASSIFICADO			X
14	Ele é escuro cara de índio ou de mulato e grandão.	LEITURA LINEAR		X	
15	O fato de ter a pele escura "Ele é escuro, cara de índio ou de mulato." "Todo mundo achou que ele era um crioulo metido" e também por ser esperto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
16	Porque tinha a pele escura era grandão nada a ver, não podemos julgar uma pessoa pela aparência.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
17	Isso é decriminação. O que fizeram com ele na sala de aula colocando sobre a cadeira um papel preto. Só porque ele era negro. Fim, da, picada.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
18	Por ele te pele escura o aluno não foi bem vindo na sala de aula.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

19	Pele escura, A primeira coisa que eu pensei foi o que todo mundo deve estar pensando. Ele é escuro, cara de índio ou de mulato, eu acho que os garotos estão sendo racistas.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
20	O fato dele ter vindo de outra cidade não foi tanto mas sim sua cor de pele sua raça por ser negro, no meio da população racista isso foi o que mais chamou a atenção.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
21	Dele ter a pele escura. Bom eu acho que eles estavam sendo racista com o colega.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
22	O racismo e a Tendência do pensamento das outras pessoa e com existencia de raças	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
23	O fato dele ter a pele escura. Eles não era acostumado e achou engraçado. Foi na verdade o centro das atenções deles, a ponto de criar uma brincadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	Vindo da Região centro-Oeste, e acho que ele sofreu meio que um racismo pelo fato dele ter a pele morena	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
25	Aquele tinha a pele escura por que todos olharão e gulgarão pela pele ou seja preconceitogerol o desenvolvimento da Historia.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
26	Bom, foi pelo fato dele ser crioulo e na opinião dos alunos ele já chegar querendo ser muito esperto. Já na minha opinião eu acho que é pelo fato do racismo mesmo.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
27	O local de onde ele veio porque sem o local a estoria fica sem sentido.	NÃO CLASSIFICADO			X
28	Ele mostou que Educação foi feita para todos mas muito pouco	NÃO CLASSIFICADO			X
29	A pele escura porque ele era um índio mulato e muito grandão ele quis dizer que o aluno é alto em tamanho e	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
30	O fato de ter a pele escura, que levou os alunos a fazer a brincadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	Eu acho que eles os alunos não gostaram dele porque el e inteligente e porque ele negro tiveram preconceito com a cor dele.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
32	A informação de que ele tem pele escura devido ao preconceito racial; devem ter utilizado este tipo de papel não só para sacaneá-lo, mas também para criticá-lo de forma racista.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
33	A pele escura do colega	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
34	Do aluno novo que veio de Mato Grosso de cabeça fria, não esquenta com nada só quer aprender. E se desenvolver o conhecimento na escola...para ser um grande menino.	NÃO CLASSIFICADO			X

QUESTÃO 7: Que motivo pode ter feito com que os alunos Tadeu e Beto, ao fim da aula em que forraram de preto a carteira do novo aluno, se aproximassem desse aluno para conversar com ele? O que você acha que poderia ter sido o assunto da conversa, se ela tivesse acontecido? (Pergunta de baixo nível inferencial)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Eles queriam saber o por que dele não reagir sobre sua "brincadeira". Nem imagino qual poderia ser o assunto desta conversa. Ao meu ver conversar sobre determinados assuntos depende muito da índole de cada pessoa, ainda mais se tratando da situação que o novo aluno foi submetido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	Eles provavelmente foram pedir desculpas, porque deviam estar com medo do João contar pra alguém sobre a brincadeira. E outra coisa o assunto da conversa não poderia ser uma briga, pois o autor disse que João era um cara grande e Tadeu e Beto não iria querer brigar com o João.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
3	O motivo foi que eles se envergonharam do que fizeram, e eu acho que o assunto da conversa, seria que Tadeu e Beto pediriam desculpas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
4	Eu acho que seria a forma dele chegar na sala foi perguntando para professora de geografia	NÃO CLASSIFICADO			X
5	Eles devem ter se arrependido e queriam se aproximar dele (João), pedindo "Desculpas".	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
6	Porque o aluno não reagia a brincadeira de mal gosto que eles fizeram. Iriam perguntar o nome dele, de onde ele mora, se estava gostando da turma é sobre a brincadeira de mal gosto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	Ele sentou, como se nada tivesse de diferente. Como se nem tivesse percebido a carteira forrada de preto.	NÃO CLASSIFICADO			X
8	Porque forraram a carteira dele.	NÃO CLASSIFICADO			X
9	Que eles estavam enganados dele, que ele fosse arrumar confusão ficaram surpreso que ele nem ligo era muito calmo e etc...	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
10	Pelo fato de a turma não ter prestado a atenção na aula so na carteira coberta com papel preto. Primeiramente pedi desculpas pela brincadeira de mal gosto e depois pergunta porque ele reagil assim.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
11	Para saber porque ele João, reagiu tão bem a tal brincadeira. Exatamente o por que que ele ignorou a brincadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
12	Eu acho que o Tadeu e Beto fizeram tudo isto para provocar o João só porque ele era preto e inteligente e tinha vindo de outro países	NÃO CLASSIFICADO			X
13	eles foram pedir desculpas pelo o que eles fizeram mais o aluno não deu chance deles se explicarem já foi indo embora sem se desculparem	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
14	Eles por deria chegar até aluno novo e falar a verdade e pedi desculpa e falar que nunca mas ia juga ningem pela aparancia.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
15	O fato de ele não ter ligado para a brincadeira. Certamente pediriam desculpas ao novo aluno.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
16	Teria sido uma conversa de conhecimento uma conversa amiga.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
17	O aluno Tadeu e o Beto queria esplicar para ele que foi uma Brincadeira e pedir desculpas. Mais ele se levantou e foi embora não olhou nem para traz.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		

18	Eles se aproximaram dele para conversar porque eles sentiram mal com a situação dos colegas	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
19	Ele não falou na professora. Tadeu e Beto pedindo desculpas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Ficaram envergonhados com a própria atitude deles, e porque ficaram prejudicados, pela falta de atenção que se tornou o ponto preto e não a aula em si	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
21	A sei lá poderia ter sido uma conversa muito agradável, e legal deles três.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
22	Ele nem deu chance do pessoal falar. Levantou. Pegou o material. Interrompeu a aula e foi em Bora	NÃO CLASSIFICADO			X
23	O motivo foi pela reação do novo, que não deu bola a brincadeira deles. Acho que deveria ser um pedido de desculpas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
24	Tadeu ia contar o que fez e ia perguntar porque João não ligo.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
25	Eu acho que eles sentirão mal por ter feito uma coisa sem graça e se ele tivesse dado espaço para o assunto da conversa teria ficado um pouco chato não só para ele e sim para os dois colegas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
26	Bom, eu acho que eles vão pedir desculpas, pela aquela brincadeira e vão dar as mãos um para o outro e Tadeu dava as boas vindas para o João.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
27	motivo que eles não copiaram a atividade eles queriam pedir o aluno novo a atividade	NÃO CLASSIFICADO			X
28	O aluno Tadeu e Beto quis contrariar o João mais ele mostrou que era superior a eles	NÃO CLASSIFICADO			X
29	Querida que ele ficasse longe deles porque ele era novo e também queria rir do novo chamar de crioulo assim nós não temos crioulo na nossa turma queremos que você fique longe.	NÃO CLASSIFICADO			X
30	Agredir-lo verbalmente para assim ver se ele reagia. Acho que o aluno continuaria não reagindo.	NÃO CLASSIFICADO			X
31	Eu acho que eles tivessem se aproximado dele conversado e pedido desculpas pelo que eles fizeram com ele até poderia perdoar.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
32	Pela razão de simplesmente o aluno novo ter ignorado a brincadeira de mal gosto e focar-se na aula. Seria a respeito do próprio João	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
33	a conversa com certeza teria sido para pedir desculpa mas ele não deu chance e talvez se ele tivesse esperado ia acabar em briga foi melhor assim.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
34	Acho que Tadeu e Beto foram perguntar o novo aluno porque ele não tinha visto a cadeira coberta de preto. E ele respondeu eu vi mais não liguei pra isso porque eu só quero aprender.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

QUESTÃO 8: Ao fim da história, Tadeu, o aluno que cobriu de preto a carteira do novo colega, desfez "mas com uma raiva, raiva mesmo", o que havia feito. Mesmo que o texto não tenha apresentado os motivos dessa reação tão violenta, podemos especular sobre eles. Assim, em sua opinião, o que pode ter causado essa "raiva" em Tadeu? (Pergunta de baixo nível inferencial)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Causou toda essa raiva no Tadeu, o simples fato de João não ter reagido de forma que o mesmo esperava.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	Que ele se arrependeu de ter feito a brincadeira com o João, porque ele é um cara legal, quer fazer amigos na turma, não inimigos. Então, Tadeu não gostou do que ele fez.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
3	Por o aluno não ter esboçado nenhuma reação, simplesmente assistiu a aula, e ele talvez não tivesse gostado dessa situação, queria que ele reagisse para que todos rissem.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
4	Ele deve ter ficado com raiva, por eles terem colocado o papel preto na cadeira dele.	NÃO CLASSIFICADO			X
5	Ele se arrependeu e quis pedir desculpa, deixou o seu orgulho, por isso. E quando foi falar com o João, João nem oportunidade deu.	NÃO CLASSIFICADO			X
6	Pelo aluno ter se comportado bem é não ter ido procura confusão é nem um tipo de explicação com o aluno que cobriu sua carteira com pano preto.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	Por que o novo aluno era um cara muito bom.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
8	Porque eles achavam que o João ia tirar o papel preto de sua carteira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
9	Que ele pensava que ele era um garoto branco-metido e etc... Então quando ele falou que se quiser eu passo depois pra vocês e saiu, ele viu que ele tava errado.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
10	Foi pelo fato de ele não se encomoda com a brincadeira de mal gosto, todos tarem prestando mas a atenção e sua carteira coberta de preto do que na aula, e não ter dado conversa pra ninguém muito menos pro Tadeu e pro Beto	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
11	Ter sido completamente ignorado, pois gostaria de atenção pela brincadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
12	Na minha opinião quem saiu perdendo foi o Tadeu. Porque ele fez tudo isto pra se mostrar, queria ser o melhor da turma.	NÃO CLASSIFICADO			X
13	A sua maior raiva foi porque ele não teve nem uma reação. Porque ele esperava que ele fosse dar rasgo ou chutar a cadeira, mais nada fez	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
14	Ele ficou com raiva porque achou que o aluno novo ai servirar mas o aluno novo não ligou para o que Tadeu e João fez.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
15	O fato de o aluno novo não reagir da maneira que ele e seus colegas esperavam então creio eu, que esse tenha sido o motivo da raiva.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
16	Tadeu ficou com raiva dele mesmo, por ter feito essa brincadeira com o João, que tratou com educação.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
17	Tadeu pensou que a maudade iria vencer mais se enganou: o bom senso foi que venceu. Ele se arrependeu do que fez colocando na carteira do colega de classe cobrindo de preto. Ai ele arancou, com muita raiva.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		

18	Ele ficou com raiva porque João não ligol com o seu preconceito.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
19	Ele não ter dado Bola pra eles. Ele foi curto, Serio é engraçado por isso Tadeu gostou dele ele levou na brincadeira	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Por que ele com atitude ridícula atrapalhou toda a turma e vendo que não constrangeu o colega mas sem ele próprio ele teve remorso pela sua atitude e tentou consertar com era	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
21	A Raiva que o Tadeu estava sentindo era que o novato não fez nada ele simplesmente chegou na sala olhou para os colegas e para a mesa dele e simplesmente sentou:	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
22	Assim depois eu sei que foi dando vergonha no pessoal da aula acabou.	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Foi que ele não prestou atenção na aula não copiou as matérias aplicada e suas brincadeiras não funcionou.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
24	Porque o menino não ligo para oq ele fez e isso deixou ele com raiva.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
25	a razão do garoto não escotar o que ele tinha para fala e ainda ser gentil com ele.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
26	Foi por o aluno novo não ter dado atenção Para aquela bricadeira ou zuação com a cara de João, e por João ter feito ele passar por bobo! diante da sala inteira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
27	porque mesmo tendo sido grosso com ele mais ainda ele quis ajuda-lo com a mateira ai ele si sentiu umilhada ai ficou com raiva	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
28	toda Raiva delis foi que ele não ligou para as brincadeira de malgosto dos colega da Nova escola.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
29	Ele ficou com raiva porque o novo colega não reagiu e a professora até elogiou.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
30	O fato de ele ter feito tudo para zoar João e ele não ter ligado para a brincadeira	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
31	Eu acho que Tadeu consegui ver a reação do novo aluno ele não conseguiu ver a reação que ele tanto esperava ter acontecido isso calsou essa raiva nele.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
32	O sentimento de insatisfação, e ainda por cima, o fato de João ter oferecido o assunto da aula para ele copiar, o que reforça ainda mais a sensação de que João não se deixou abater-se pela brincadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
33	É porque o colega não deu a minima ideia para eles.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
34	Porque eles queriam sacaniar o novo aluno. Só que naverdade quem foi sacaniados foi eles, porque ele não deu atenção a isso então eles ficarao com muita raiva de ter que tirar o papel da cadeira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		

QUESTÃO 9: Transcreva do texto a descrição do novo aluno que o autor nos oferece. (Pergunta de nível de leitura linear)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	É de Mato Grosso, Goiás, é escuro cara de índio ou de mulato e é grandão.	LEITURA LINEAR	X		
2	Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão.	LEITURA LINEAR	X		
3	"Ele é escuro, cara de índio ou mulato, e grandão."	LEITURA LINEAR	X		
4	O aluno gosta de estudar e muito.	NÃO CLASSIFICADO			X
5	O novo aluno: É de Mato Grosso, Goiás. E veio estudar em São Paulo. Ele é escuro, com rosto de índio/mulato e é grandão.	LEITURA LINEAR	X		
6	Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão.	LEITURA LINEAR	X		
7	Eu anotei tudo. Squiser. eu passo depois pra vocês.	NÃO CLASSIFICADO			X
8	Um garoto negro, estudioso e grandão.	LEITURA LINEAR	X		
9	Neste semestre apareceu um cara na classe. É de mato grosso, Guiais, coisa assim. Agora veio estudar em São Paulo.	LEITURA LINEAR		X	
10	Ele e escuro, tem cara de índio ou mulato.	LEITURA LINEAR	X		
11	Ele é escuro, cara de índio ou mulato e grandão.	LEITURA LINEAR	X		
12	O autor diz que neste semestre apareceu um aluno novo vindo de Mato Grosso, Góis, coisa assim que vem estudar em S. Paulo. Não fui com a cara dele diz o autor...ele tem a cor escura e cara de índio e é muito inteligente.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
13	Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão.	LEITURA LINEAR	X		
14	Ele é de Mato Grosso Goais. Foi estudar em São Paulo.	LEITURA LINEAR		X	
15	"Ele é escuro, cara de índio ou de mulato."	LEITURA LINEAR	X		
16	Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão.	LEITURA LINEAR	X		
17	Ele é escuro, cara de índio ou de mulato é grandão	LEITURA LINEAR	X		
18	É de mato grosso, goias coisa assim ele é escuro cara de índio mulato e grandão	LEITURA LINEAR	X		

19	Sério e calado.	LEITURA LINEAR		X	
20	Ele é inteligente, responsável, amigo inabalável e não se acovarda com a atitude de pessoas ignorantes	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
21	Ele era de mato Grosso, era negro mais todo mundo achava ele metido porque ele era negro.	LEITURA LINEAR		X	
22	ele chegou na classe já foi fazendo pergunta par professora	LEITURA LINEAR		X	
23	Ele era escuro, cara de índio ou de mulato e grandão. Ele era também desenibido.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
24	Escuro, cara de Indio ou de mulato.	LEITURA LINEAR	X		
25	Um aluno moreno com cara de indio e grandão.	LEITURA LINEAR	X		
26	Foi como tendo vindo da região Centro-oeste e tendo a cor escura.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
27	Ele é escuro cara de indio ou de mulato e grandão.	LEITURA LINEAR	X		
28	Ele mostou para os colegas ele era negros mais diquino	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
29	que ele era escuro e tinha a cara de índio ou de mulato significa que ele é um índio.	LEITURA LINEAR		X	
30	"Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão..."	LEITURA LINEAR	X		
31	Um aluno um cara moreno com cara de indio e grandão.	LEITURA LINEAR	X		
32	É um aluno negro, aparentemente inteligente.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
33	Um cara escuro índio e grandão	LEITURA LINEAR		X	
34	Ela ate gostou da pergunta dele do novo aluno.	NÃO CLASSIFICADO			X

QUESTÃO 10: Retire do texto a parte que nos conta quando os alunos antigos começam a fazer "brincadeiras" com esse novo colega. (Pergunta de nível de leitura linear)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Nos primeiros dias, o pessoal ainda não tinha maior intimidade, mas depois de uma semana, já começaram as brincadeiras	LEITURA LINEAR	X		
2	Nos primeiros dias, o pessoal não tinha a maior intimidade, mas depois de uma semana, já começaram as brincadeiras.	LEITURA LINEAR	X		
3	"O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe."	NÃO CLASSIFICADO			X
4	O Tadeu que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é aluno novo na classe, forro a cadeira dele com o papeu preto.	LEITURA LINEAR	X		
5	Tadeu forrou a cadeira de João com papel preto inteira... João chegou e todos riam ele olhou para os colegas serio e calado. Ao em vez de gritar ou rasgar o papel, que era oque esperavam, ele sentou como se nada tivesse acontecido e começou a assistir a aula.	LEITURA LINEAR	X		
6	Nos primeiros dias, o pessoal ainda não tinha mais intimidade, mais depois de uma semana, já começaram as brincadeiras.	LEITURA LINEAR	X		
7	mas depois de uma semana já começaram as brincadeiras.	LEITURA LINEAR	X		
8	Colocaram papel preto na carteira dele, e ficava gritando a coisa ta preta.	LEITURA LINEAR	X		
9	Nos primeiros dias, o pessoal ainda não tinha maior intimidade, mais depois de uma semana, já começaram as brincadeiras.	LEITURA LINEAR	X		
10	O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira. Tudo inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doído pra ver como é que o crioulo ia reagir	LEITURA LINEAR	X		
11	O tadeu que gosta de sacanear os novatos,forrou a cadeira do aluno novo com papel preto e riam e gritavam "a coisa tá preta".referindo-se a cor de pele do novato.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
12	Após ao passar uma semana com o aluno novo. A turma resolveram fazer uma brincadeira desagradável para ver qual era a reação do novo colega. Mas realmente todos ficaram de queixo caído, porque o colega surpreendeu a todos sem dá minima confiança.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
13	Forrou a cadeira dele com papel preto ateno assento da cadeira tudo de luto todo mundo rindo. pra ver como o crioulo ia reagir.	LEITURA LINEAR	X		
14	Depois de uma semana já começaram as brincadeiras. O Tadeu que gostava de sacaniar os outros, mais anda sé e novo na classe forro a carteira dele com papel preto, até no assento da cadeira.	LEITURA LINEAR	X		
15	"Nos primeiros dias, o pessoal não tinha ainda maior intimidade, mas depois de uma semana começaram as brincadeiras."	LEITURA LINEAR	X		
16	O Tadeu que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe. (forrou a cadeira dele com papel preto, ate no assento da cadeira). Tudo inteirinha de luto.	LEITURA LINEAR	X		
17	Tadeu que gosta de sacanear os outros mais ainda se é novo na classe forrou a cadeira dele com papéu preto, até no assento da cadeira. Tudo inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doído pra ver como é que o "crioulo" ia reagir.	LEITURA LINEAR	X		

18	Depois de uma semana começaram as brincadeiras maldorsas.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
19	O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira.	LEITURA LINEAR	X		
20	Apartir do momento em que viram João e viram que ele era aplicado, então começaram com as brincadeiras de mal gosto para constranger o colega.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
21	Eles foraram na cadeira dele um papel preto em toda a banca dele.	LEITURA LINEAR	X		
22	Todos da aula foi pensando que ele é escuro cara de índio	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Quando o aluno novo começou a fazer perguntas para o prof; ele achou logo que, o aluno era metido. Mas foi tudo por ele ser negro.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	O Tadeu, que gostava de sacanear, os os outros, mas ainda se e novo na classe ferrou a cadeira dele com papel preta, ate no assento da cadeira.	LEITURA LINEAR	X		
25	O Tadeu que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, começou pondo u papel preto na cadeira do novo aluno.	LEITURA LINEAR	X		
26	Depois de uma semana.	LEITURA LINEAR	X		
27	depois de uma semana, já começaram as brincadeiras	LEITURA LINEAR	X		
28	depois de uma semana cobriram a cadeira de papel preto	LEITURA LINEAR	X		
29	Foi quando forro, a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira. deichando tudo interinho de luto.	LEITURA LINEAR	X		
30	"O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira. Tudo. Inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doído pra ver como é que o "crioulo" ia reagir."	LEITURA LINEAR	X		
31	Nos primeiro dias de aula o pessoal não tinha meio inlimidade com o novo aluno e começaram a fazer brincadeiras.	NÃO CLASSIFICADO			X
32	"O Tadeu que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papeu preto, até no assento da cadeira."	LEITURA LINEAR	X		
33	No começo um e outro, ainda ria, gritava, a coisa ta preta", algo assim.	NÃO CLASSIFICADO			X
34	No começo os aluno antigos gritava a coisa ta preta. Só pra ver se o novo aluno falava algo. Ele não falava nada, eles só ficavam rindo.	NÃO CLASSIFICADO			X

QUESTÃO 11: O autor do texto nos conta que, durante a aula em que o aluno esteve sentado numa carteira toda coberta de preto, os professores não falaram nada, e o autor disse acreditar que eles agiram assim porque ficaram "sem graça". Você acha que a explicação do autor é suficiente para o silêncio dos professores? Por quê? Que razões, a seu ver, podem ser apontadas para esse silêncio. (Pergunta de alto nível inferencial)					
ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Sim, realmente os professores podem terem ficado sem graça ou com medo de se manifestar.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
2	Não. Eu acho que quando o professor viu a carteira deveria ter dado um apoio para o João e punir o aluno autor da "brincadeira". Entendo que a situação era embaraçosa, mas o professor é o responsável pelos alunos na sala, e deve agir sobre essas situações. O que o texto me passou, foi que o professor ficou em silêncio porque ficou sem-graça, na minha opinião um motivo sem o menor sentido.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
3	Não, porque eu acho que os professores devem ter autoridade em sala de aula, que não foi o caso. Eu acho que os professores também eram preconceituosos, e por isso não fizeram nada.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
4	O professo poderia ter feito alguma coisa porque parece que os alunos não gostarão do aluno novo, por ele ser meio escuro, mais o professor poderia ter feito alguma coisa pelo menos ter comversado com o aluno.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
5	Não. Os professores não podem aturar essas coisas independente de tudo, para mim eles eram outros preconceituosos. O preconceito não deveria existir, os professores tem o direito de ensinar aos alunos que todos somos iguais, independente da cor e não apoiar uma coisa absurda dessas. Todos temos sentimentos, deveriam se por no lugar da pessoa que sofre com isso. Tenho certeza de que não é nada legal!	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
6	Porque eles ficaram sem graça é também por um lado tiveram um pouco de preconceito com o aluno novo, os professores poderiam dá um castigo aos alunos que fez um brincadeira sem logica e muito sem graça com o aluno novo	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
7	Depois eu sei que foi dando vergonha no pessoal.	NÃO CLASSIFICADO			X
8	Por que eles sabiam que era um ato de racismo.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
9	Acho que ficaram com vergonha do que os alunos fizeram, por causa da cor dele do estado de onde ele veio ficaram sem saber oque falar.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
10	Não. Porque um professor não pode fica com vergonha de fala alguma coisa muito mal em uma situação dessa, pelo fato de ele ta fazendo o coreto não se encomodando com a brincadeira e agindo normal.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
11	Talvez. Talvez os professores não quisessem chamar mais atenção a brincadeira de gosto duvidoso	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
12	Não. Porque nesse caso quem deveria ter reagido, era a vitima, mas já que ele não reagiu, os professores acharam melhor ficarem calados.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
13	Sim foi o que aconteceu. Não os professores tinha que ter tomado uma decisão sobre o ocorrido pra que o novo aluno não se sentisse sem graça	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
14	Eles não aquerditaram no que estavam vernó e não tiveram reação pra falar pra ele.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
15	Não, porque todos sabiam que eles estavam cometendo racismo com o novo aluno não só racismo, mas também preconceito por ele ser de	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	

	outra região, assim sendo diferente dos outros."			
16	A explicação do autor não é suficiente na minha opinião, os professores ficaram com medo do aluno por ser grandão, não sabia sua reação. Não podemos julgar as pessoas pela aparência.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
17	Eu também acho que os professores ficaram sem graça: não contou na classe sobre o assunto da cadeira forrada de preto. Acho para não render o assunto. E não dar briga entre eles os alunos. Se os professores fosse falar sobre o assunto iria da muita confusão e muito rebulico. não iria ter nem aula neste dia.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X	
18	Não no momento que os alunos fizeram a brincadeira os professores deveriam toma uma atitude para defender o aluno.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
19	Não, Por que isso é uma falta de vergonha dos alunos fazer isso com o colega de classe.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X
20	O silêncio deles foi para não agitar ainda mais os alunos que já estavam alvoroçados e também para não constranger o novo aluno diante do fato por ser de outra cidade pensaram ser costume dele por isso ficaram em silêncio guardando para si o que pensava a respeito da esquizitice do João.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
21	Sim: por que, o que eles fizeram foi muito errado. Até eu se eu fize-se isso com um colega meu novato e ele não reagisse a essa brincadeira de mal gosto eu mesma ficaria sem graça.rss	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X
22	Que ele foi inteligência dele não manifestou e um sentimento da pa dele	NÃO CLASSIFICADO		X
23	Sim, porque poderia trazer o despertar de toda turma, para a tal brincadeira e o novo aluno sair muito triste! Quem sabi nem querer voltar a escola.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X	
24	Acho que não, o professor com certeza ia fala alguma coisa.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X
25	Ao meu modo de ver os profesoeres foram cinicos ele era para ter tomador augumas atitude se não da aparecer que ele é pior que os alunos porque ele sabe o que esta acontecendo mas não faz nada, como professor tinha que ter mais autoridade.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
26	Bom! eu acho que os professores ficaram calados por que o aluno novo não se encomodou com ab brincadeira e já que o aluno não falou nada os professores deixarãom passar empunem como acontece sempre ou seja aipunidade não tem importância. Já na minha opinião é que eles ficarãem sem ação mesmo.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
27	eles professores ficaram calados porque não queria deixar o aluno novo sem geito na frente do resto da turma	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
28	Os professores não foi correto não acabou com ab brincadeira deixou corre souto na sala	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X
29	Porque eles tinham preconceito com as pessoas de pele escuta que tinha outra cutura e também não gostava como o novo aluno se vestia.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
30	Não, porque não é só uma questão de "ficaram sem graça", e sim a falta de responsabilidade do professor, como educador, tomar providências para que não ocorresse mais esse tipo de problema	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
31	porque eles ficaram sem ação os professores eles acharam um abissurdo ou ver oque fizeram com o novo aluno de classe porque el e pior que os alunos porque ele sabe o que esta acontecendo e não faz nada.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
32	Não. Porque se trata de um preconceito racial.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X
33	Eu acho que os professores quizeram deixar que eles resolvesse sozinhos já que eles provocaram eram fortes o suficientes para resolver qualquer coisa.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X
34	Por ele ficaram calados para ver se o novo aluno percebia a cadeira preta e também para não dar fogo para os alunos antigos.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X

QUESTÃO 12: Com sua vivência de aluno, responda: você acha que na vida real seria possível o professor não reagir numa situação como a que foi contada pelo autor do texto? E, se o professor fizesse alguma coisa, o que poderia ter feito? Justifique suas respostas. (Pergunta de alto nível inferencial)

ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Em vida real acho que sim, o professor poderia se manifestar para saber o motivo dos fatos e até mesmo tomar as medidas cabíveis.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
2	Acho que não existe um professor que não reagiria, mas caso exista, lamento pelo seus alunos. Eu disse na questão 11 o que o professor deve fazer, mas repito: dar apoio ao aluno atingido, e punir o aluno autor do bullying.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
3	Claro que poderia ter feito algo, e o professor deveria procurar quem fez a "brincadeira" e punilos, tirar de sala, levar a secretária e se fosse caso de racismo mesmo, informar as autoridades.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
4	O professor poderia te, convesardo com ele, eles poderia ao menos pedir com educação para ele não fazer isso novamente.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
5	Sim, poderia falar com os responsáveis, tomar alguma providência, mais não deixar o seu aluno sofrer bullying.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
6	Porque eles ficaram sem graça e tambem por um lado tiveram um pouco de preconceito com o aluno novo, os professores poderiam dá um castigo aos alunos que fez uma brincadeira sem logica e mmuito sem graça com o aluno novo	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
7	Eu acho que o professor tem que recramar. si com tinuase. levace ate a cecretari.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
8	Seria sim, ele até podiam ajuda o aluno novo.	NÃO CLASSIFICADO			X
9	Não o professor tinha que reagir ele não podia ta vendo aquilo e não falar nada, tinha que tomar alguma atitude, ele esta errado não fazer nada é etc...	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
10	Não. Ter conversado com todos os alunos juntos e espricado pra eles que isso e racismo e isso e sério.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
11	Acho que não. Acho que podia chamar a atenção do Tadeu o que fez a brincadeira.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
12	Sim. Os professores deveria chegar pertos dos alunos e procurar saber o que estava acontecendo na sala de aula e explicassem a cada alunos sobre o preconceitos.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
13	Não o professor tinha ter uma atitude porque o aluno ficou contrasgido com as as atitudes dos colegas. tinha que chamar atenção dos seus alunos que não acontecesse de novo	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
14	Na vida real ser eu fosse a professora eu reagia. Eu chamaria a atenção da turma porque o que eles estão fazendo e Bulem e Bulem e crime.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
15	Não seria possível não reagir a esse tipo de situação, pois claramente na vida real o professor faria os brincalhões serem punidos.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
16	O professor não pode de jeito nenhum aceitar que um aluno trate o outro colega desta maneira.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
17	acho que na realidade pode acontecer: a reação ser a mesma ou o professor chamar atenção de quem fez isso. no final pode dar confusão:	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
18	Não o professor não deicharia isso acontecesse uma coisa dessa jamais.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

19	Não Seria possível por os professores tem consciência do acontecimento.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Hoje com certeza o professor reagiria a favor de João disciplinando os alunos mas antigos mostrando-lhes o erro E contornaria Toda a atuação acabando assim com o racismo deles.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
21	Claro que não. bom ele poderia ter chamado os pais dele para conversa com ele em casa e o daria 2 semanas de suspensão.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
22	Superiores uma ás outras mormamente relacionando características físicas detemindos traços de carater das outras	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Eu acho que sim; pois hoje em dia, por faltar o respeito pelos os nossos superiores , eles se sentem temeroso em chamar atenção de seus alunos, pois temem serem agredidos pelos os tais.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
24	Acho que não, o professor iria ter mandado Tadeu para secretaria.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
25	Não, teria que ponir o aluno levando ele na diretoria e chamando seus pais.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
26	Eu acho, que o professor ia acha estranho mais eu acho que eles não Fariam nada não ser que o aluno que estava sendo guiado fizece uma reclamação, poderia tercido dada uma advertência ao maufeitores.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
27	professor no momento ocorido tem que toma frente dos aluno e resolveoasunto	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
28	Hoje todos os professores abomina esses tipo de brincadeira alem de se chama de Buli	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
29	O professor deveria ter conversado com os alunos e explicado para eles que não devem ter preconceito com as pessoas é só a có da pele por dentro somos todos igual.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
30	Sim, muitos professores ficam na deles para evitarem qualquer tipo de "problema" e simplesmente não liga. Poderia ter tomado uma atitude a advertindo os alunos.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	Não teria que ponir o aluno levando ele na diretoria e chamando seus pais para tomar uma atitude.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
32	Não. Solicitaria os responsáveis do aluno, praticante da brincadeira, para discutirmos a respeito e procurar com que situação fosse delicadamente resolvida.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
33	Não. O professor deveria tentar fazer com que eles entendesse que não era por aí que tinha que receber bem o colega pois eles tem que entender que eles não gostariam de ser mal recebidos	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
34	Não. Porque agora já entrar o vigor a lei contra todos os tipos de preconceito. E os professores iriam reclamar com os alunos antigos.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		

QUESTÃO 13: O texto conta uma história relacionada a um problema histórico e social que afeta uma grande parte das pessoas no mundo todo: o racismo. Apresente uma definição para esse problema e selecione do texto dados e informações que sejam manifestações de racismo. Justifique a sua seleção. (Pergunta de nível inferencial reflexiva global)					
ALU-NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Historicamente falando o racismo era uma forma de prova o domínio de certos povos sobre outros, Racismo é um preconceito de determinado individuo seja pela cor da pele, país ou cultural.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
2	A definição é simples, pessoas oprimindo os negros. Sem motivo racional nenhum. Quando o aluno chegou, essa parte no texto é puro racismo: "Ele é escuro, cara de índio ou de mulato." Outra parte também é da "brincadeira" do Tadeu, "forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da cadeira." Outra parte boa é essa. "todo mundo rindo e doido pra ver como é que o "crioulo" ia reagir.". Por falta de espaço e paciência eu paro por aqui...	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
3	A definição é que apresentam ele como "escuro" e com isso chamam-o de "criolo, mulato" etc. . E com isso se forma o racismo, que eu acho uma iguorância enorme, as pessoas julgarem por cor, classe social... Ainda existe muito racismo com os negros, mais também acho que eles estão tendo mais espaço no meio de nós brancos.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
4	Eu acho uma besteira esse negocio de racismo qual e o poblema, so porque o cara e branco e o outro e negro, os brancos tem muito racismo contra os negros, isso não podia ser assim. so acho	NÃO CLASSIFICADO			X
5	"O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a cadeira dele com papel preto, até no assento da carteira. Tudo inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doido para ver como é que o "Crioulo" ia reagir"... Os professores deveriam ter visto isso e parado. O racismo não é uma coisa boa, não é a cor que diz que somos diferentes, todos somos iguais, todos morrem do mesmo jeito, todos temos as mesmas coisas dentro de nós, ninguém é diferente, todos somos humanos, eu não entendo o racismo, pessoas iguais ao Tadeu e o beto devem experimentar como é Sofrer Bullying / racismo.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
6	A cor da pessoa principalmente se for escura, forra a cadeira da pessoa com papel preto, etc... As pessoas se preocupam com as cores das pessoas, altura è não e assim, as pessoas tem que aceita e respeita as pessoas como elas são, poderiam para e' pensa o que se passa dentro e como se senti essas pessoas que sofrem o racismo.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
7	Forrou a cadeira dele com papel preto. Até no assento da cadeira. Tudo. inteirinha de luto. Todo mundo rindo do crioulo"	LEITURA LINEAR		X	
8	O racismo é uma coisa ruim, eles ficam julgando as pessoas pela sua cor como "Preto" e/ 'Branquelo".	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
9	O texto fala de racismo que afeta uma grande parte das pessoas no mundo, Ele é escuro, cara de indio ou mulato e grandão no começo um e outro riam gritavam "A coisa ta preta".	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
10	De todos te pensado que ele era um crioulo metido, te cubri a sua cadeira de papel preto e etc...	NÃO CLASSIFICADO			X
11	Definição: Pré história. acho que isso nem devia existir mais. "A coisa tá preta" forrar a carteira com papel preto, chama-lo de crioulo sendo que ele tem um nome acho que isso tudo é manifestação de racismo.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
12	O racismo é um preconceito que atinge em todos os territórios é crime e um grande desrespeitos aos seres humanos. É através desses preconceitos que vem acontecendo muitas desgraças no mundo. Os que são atingido ficam magoado e depois procura um jeito de se vingarem.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	

13	Ele era escuro, cara de índio, mulato e grandão crioulo. O racismo em nosso país já foi pior mas temos que melhorar muitas coisas ensinando os nossos filhos a saber respeitar e a seitar a desigualdade em que vivemos começando em casa com nossas crianças para que tenhamos um mundo de igualdade neste país.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
14	Nós seres humanos não temos que ser racistas. Nós temos que olhar as pessoas como Deus olhar Deus olhar o coração Nós olhamos a aparência nós temos que lidar com isso nós temos que amar o próximo do jeito que ele é.	NÃO CLASSIFICADO			X
15	Não dialogar ou não se enturmar com pessoas negras. "Ele é escuro, cara de índio ou de mulato." "Crioulo metido".	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
16	Acontece muitas piadinhas quando o aluno vem de outra cidade. Nesse semestre apareceu um cara novo na classe. E de Mato Grosso, Goiás, coisa assim. Agora veio estudar em São Paulo. Eu também não fui com a cara dele, sei. Lá, Ele é escuro cara de índio grandão. E a sociedade continua julgando as pessoas pela aparência coração de estudante e tudo igual.	NÃO CLASSIFICADO			X
17	hoje o que mais ver aí nas ruas discriminação de todo tipo. as vezes com as nossas velhinhas de 60-70 nos ônibus. As pessoas se sentam e fingem não ver o velhinho em pé olhando para fora do ônibus. é incrível. isso mesmo da muita raiva: muitas das vezes até as cadeiras que são reservadas para as nossas velhinhas é ocupadas: o que fazer?	NÃO CLASSIFICADO			X
18	escuro índio mulato grandão ele sofre muito por isso não deveria acontecer mais isso no mundo de hoje índia.	NÃO CLASSIFICADO			X
19	Ele é escuro, Cara de Índio ou de mulato. Eu justifico que isso não pode ser falado por ninguém além de ser falta de educação é racismo.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	O ato de cobrir toda a cadeira de papel preto, só porque João é negro Eles tentaram constranger o rapaz para que ele se irritasse e com ato de fúria se levantasse contra eles, mas ele tem boa educação e mostrou que o racismo existe em todo lugar e até mesmo em uma sala de aula, mais a lição de João aniquilou a falta de amor dos meninos.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
21	O menino que gostava de sacanear os outros, ele forrou a cadeira dele toda de preto. Todo mundo da classe ria e tava todo mundo curioso para ver a reação do novato, pois foi aí que todo mundo se surpreendeu por que o menino chegou sério e se sentou no lugar dele e o povo falando "A coisa tá preta".	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
22	O racismo e a tendência do pensamento das pessoas que raças humanas distintas de raças e superiores umas às outras ou manifestação e maneira de discriminar as pessoas	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
23	Eu acho que, não há mais solução para o racismo porque ele existe não só para os negros mas, também com muitos brancos. Ele é mais reconhecido para os negros, mas os negros também fazem tais coisas com os brancos até pior do que os brancos botam nos negros.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
24	Eu acho que deveria haver mais respeito aos outros não importa a cor. As palavras de racismo no texto são "crioulo" e "escuro".	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
25	Na minha opinião todos olham para os outros com o olhar de julgamento ou seja julgando as pessoas sem conhecê-las e no racismo não e de ferente eles ainda fazem pior como se fosse como se todo mundo pensasse em qual a dele.	NÃO CLASSIFICADO			X
26	Eu também não fui com a cara dele sei -la a primeira coisa que eu pensei que todo mundo deve estar pensando ele é crioulo, com cara de índio.	LEITURA LINEAR		X	
27	A definição seria que as pessoas mudassem o ponto de vista delas esquecessem a cor e olhassem o caráter não a cor escuro, mulato, índio, iso e racismo	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	

28	Eu acho que si tivessi mais João nada disso acortecido porque eles mesmo ficaram com vergonha do qui tinha feito O crioulo si comportou diguinamente.	NÃO CLASSIFICADO			X
29	Racismo é crime seja com preto, ou o branco, ou o magro ou o gordo Todos tem o direito de ter sua cutura e religião como quezer eu quero que todos viva em paz sem gugarngui e sem maltrata o pobri	NÃO CLASSIFICADO			X
30	Preconceito com uma cor ou raça. "A coisa ta preta".	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	No minha opinião e todos olham para os outros com o olhar de julgamento ou seja jugando as pessoas sem conhece porque ninguém julga uma pessoa pela aparência e se pelo o que ele é.	NÃO CLASSIFICADO			X
32	Para mim, racismo é coisa de gente ignorante, ou seja, eu não posso ser preconceituoso com uma pessoa negra se o meu avô é negro, seria estupidez.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
33	A minha definição para acabar com esse problema é aceitar o colega do jeito que ele é. Por exemplo forraram a cadeira dele de preto, chamou-o de crioulo, para que tudo isso independe do que somos não tem niguem melhor que o outro.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
34	O racismo que até hoje afeta na vida social e historico. Pois fala muito sobre o menino por ele e negro crioulo.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	

QUESTÃO 14: Pode-se dizer que o autor do texto é racista? Justifique sua resposta comentando os fatos e as opiniões que ele utiliza para contar a sua história. (Pergunta de nível inferencial reflexiva global)

ALU- NO	RESPOSTA	NÍVEL	ATENDE AO COMANDO		
			S	P	N
1	Sim, pois ele narra que também não foi com a cara do personagem, e também logo pensou que ele era escuro com cara de índio ou mulato, e o autor também achava ele um crioulo metido.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
2	Eu diria que sim. Ele usou muitas palavras em primeira pessoa, fazendo parecer que estava participando da história. No começo do texto, o autor descreve o João falando isso: "Ele é escuro, cara de índio ou de mulato e grandão. Descrição nada sutil, e bem racista! Então baseado nisso, eu digo que acho sim o autor um racista.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
3	Não acho que o autor seja racista, apenas conta o que de fato ainda acontece, as pessoas discriminarem outras por cor de pele.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
4	Não o autor do texto, não e racista, ele so esta contano uma historia que pode ser realidade. mais tem muitas pessoas racistas por ai.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
5	Sim, ele é racista, pois já não foi com a cara de João pois era negro, chamou ele de "crioulo".	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
6	Sim, porque no inicio do texto ele se refere ao aluno, muito mal: Neste semestre apareceu um cara novo na classe. E de Mato-Grosso, Goiás, coisa assim, e ele foi bem claro no texto com as seguintes palavras, Eu tambem não fui com a cara dele, sei lá, a primeira coisa que eu pensei foi o que todo mundo estava pensando, por o aluno ser escuro, ter cara de indio ou mulato e sua altura, pra mim ele é racista.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
7	Sim Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. Poriço que eu acho que o autor é racista?	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
8	Não! ele só está tentando acabar com o racismo.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
9	Sim ele e racista ficou pensando oque os alunos iam pensa desse aluno na escola negro, grandão diferente-deles, mais com um tempo eles viram que ele não era como eles pensavam já podia deixar o racismo de lado so acho chega de racismo todos nós somos inguais e etc...	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
10	Sim. Ele fala que a primeira coisa que ele penso foi o mesmo pensamento de todos que ele e escuro. cara de indio ou mulato aceita e entra na brincadeira da cadeira cuberta de papel preto.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
11	Não. Ele pode estar simplesmente contando um fato ou expressando sua imaginação relacionadas aos acontecimentos, que são corriqueiros.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
12	Sim. Este aluno novo foi uma personagem criada pelo autor, para amostrar para as pessoas que ainda existem muitas pessoas preconceituosas pelo mundo inteiro. Isto que dizer que tudo isso que acontecem com essas pessoas são uma grande decepção.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
13	Não porque ele só queria mostrar pra ao mundo como são asuapoqupação. quem é não é as pessoas racistas. porque ele fez asua historia contando sobre o racismo esperando as opiniões quem é racista e que não er	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
14	O autor não e racitar ele está falando o que acontecer na vida real.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	

15	Não, pois ele apenas cria uma história, envolvendo fatos, criando situações que quase todas as pessoas negras passam.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
16	O autor é racista sim. Ele também não foi com a cara dele. Chamou o aluno veio de outra cidade estudar aqui Em São Paulo. Qual é o problema? Só porque fala UAI! UAI!	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL	X		
17	Talvez si talvez não. Ele não é racista. na minha opinião: Acho que Ele não é racista:	NÃO CLASSIFICADO			X
18	Não na minha opinião ele não e racista apenas ele quis mostra os preconceitos que existe no mundo.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
19	Não, Eu também não fui com a cara dele isso Já é ser preconceituoso o cara nem conhece a pessoa e já fala mal, Ele é escuro, cara de índio ou de mulato, Racista, más as pessoas são assim Hipocritas.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
20	Ele até pode ser um pouco racista, mas o que ele enfatizou é a realidade da vida existe racismo em todo lugar não importa a cultura a razão social o mundo é racista, o homem por achar que alguém é diferente querem humilhar, fazer passar por vexame, constranger o máximo que eles puderem, o racismo do autor foi até leve porque no final ele fez ver os alunos que as brincadeiras de mal gosto não levam a nada, porque eles próprios ficaram distraídos com o ponto preto e não conseguiram estudar nada quando que o João além de não ter levado a brincadeira ao coração copiou todo o dever e ainda mostrou compaixão tendo até pra dar aos meninos racistas que envergonhados se arrependeram do mal que havia feito ao João.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
21	Não eu não acho que o autor e racista porque ele esta contando a história dele racista são os que fizeram essa brincadeira com ele.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
22	Baseada motivos raciais cor da pele ou outras ou atitude ou sentimento de individuo racista atitude preconceituosa com as pessoas.	NÃO CLASSIFICADO			X
23	Sim, porque ele estava fingindo não entender o caso que estava bem afrente dos olhos dele. Ele teria que chamar atenção de todos, dado uma suspensão no autor da brincadeira, e não procurar levar este caso a frente, fazendo até mesmo uma história.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL	X		
24	Bom no meu modo de pensa acho que sim, pelas palavras e características que ele dá ao menino.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
25	Não ele não é racista, so fala sobre o que acontece no dia dia com pessoas sem educação e sem respeito ou seja pessoas racista	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
26	Não! eu acho que o autor só quis relatar uma situação de preconceito mesmo ou seja foi uma forma de uma situação que mostra o racismo que é um grande problema no nosso Brasil.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
27	sim porque o texto fala muito mal de um aluno que a turma mal conhece e começou a falar dele com palavras racistas	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	
28	Ele quis mostra que preconceito não esta com nada todas escola do mundo todo tem bule até nas faculdade mais isso tem que caba	NÃO CLASSIFICADO			X
29	Na minha opinião não: ele só quis mostra que ainda existe muito preconceito que precisamos acabar com esse preconceito	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
30	Não. Em momento algum o autor faz algum tipo de piada ou uma comparação ou até mesmo usa um termo racista.	BAIXO NÍVEL INFERENCIAL		X	
31	Não ele Racista só falo sobre o que acontece no dia dia com as pessoas sem educação e respeito pela cor das pessoas isso e falta de respeito ninguém julga ninguém.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	
32	Não, pois o autor, em algumas partes do texto só descreve indeterminadamente o aluno novo da escola; e ironicamente fala algo que representa o pensamento da turma em relação ao João.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL		X	

33	Sim. Pelo jeito que ele referiu o aluno novo, pois ele tem nome porque não chamar pelo nome ele só tem a pele escura mas e uma pessoa normal como a nós todos.	ALTO NÍVEL INFERENCIAL	X		
34	Não. Apenas o autor fala o que ainda acontece na vida real.	INFERENCIAL REFLEXIVA GLOBAL		X	

Anexo V - Textos de alunos da EJA sobre "Ser aluno do PEJA é..."

Aluno(a) [REDACTED] (IDADE) 16 ANOS
 Turma: Paju II - Bloco I - T2 Data: 11/11/13 Professora: Danielle

Ser aluno do PEJA é...

Ser aluno do PEJA é um prazer, quando você vem pra aula, mas se sente sufocada.
 Os Professores brincam entre si, deixando a aula muito mais divertida e alegre.
 Outra coisa que me agrada muito, é o esquema das aulas, Porque Segunda-feira são 3 horas de Português, Terça-feira são 3 horas de aula de Matemática e por aí vai...
 O bom disso é que nós não ficamos na mesma sala o ano inteiro, durante a semana e todo dia é aula em sala diferente.
 Ligora a comida é "Show de Bola", como todo dia.
 É uma coisa que tive pelo primeira vez no PEJA foi a aula de música, coisa que é incrível de ter, aula de música você interage muito, mas não fica com o bumbum na cadeira copiando, é muito bom.
 Na minha opinião ser aluno do PEJA é ótimo, e muito melhor do que muitas escolas particulares por aí.

Observações da professora:

<input type="checkbox"/> Melhorar a letra	<input type="checkbox"/> Muitos erros gráficos
<input type="checkbox"/> Parágrafos desalinhados	<input type="checkbox"/> Margens irregulares
<input type="checkbox"/> Frases muito longas	<input type="checkbox"/> Falta clareza
<input type="checkbox"/> Repetições desnecessárias	<input type="checkbox"/> Fugiu ao tema

Aluno(a) [REDACTED] idade: 16
 Turma: PESA II - B11F-152 Data: 11/11/15 Professora: Danielle

Ser aluno do Pesa é...

Ser aluno do Pesa é legal. Eu gosto de encontrar os amigos na escola, trocar ideias e experiências com os alunos mais velhos. O Pesa é sensacional, quando soube desse programa, eu procurei entrar, pois estava atrasado, e precisava de um suplemento o mais rápido possível. Aprendi muito nessa escola, muito mesmo. Estudei aqui desde os meus sete anos, saí daqui com dez anos, e voltei com quinze anos, agora estou com dezesseis, e pretendo ficar aqui até minha formatura do ensino fundamental. Gosto de todas as aulas, mas minhas aulas preferidas são: Segunda e quarta, acho que os professores desses dias ensinam de uma forma diferente, da vontade mesmo de vir esses dias. Bem, nessa escola aprendi a ler, e aprendi a me apaixonar por leitura, é bom ser aluno do Pesa de verdade, aprendi bastante aqui, e tenho descrever essa escola, esse programa do Pesa, talvez não encontrei as palavras certas, enfim, eu só tenho a agradecer a escola. [REDACTED]

Observações da professora:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Melhorar a letra | <input type="checkbox"/> Muitos erros gráficos |
| <input type="checkbox"/> Parágrafos desalinhados | <input type="checkbox"/> Margens irregulares |
| <input type="checkbox"/> Frases muito longas | <input type="checkbox"/> Falta clareza |
| <input type="checkbox"/> Repetições desnecessárias | <input type="checkbox"/> Fugiu ao tema |