

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DÉBORA VENTURA KLAYN NASCIMENTO

**DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO ATRAVÉS DO ESTUDO DE
RELAÇÕES LÓGICAS E DE PARÁFRASES EM ATIVIDADE DE LEITURA**

Rio de Janeiro

2016

Débora Ventura Klayn Nascimento

**DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO ATRAVÉS DO ESTUDO DE
RELAÇÕES LÓGICAS E DE PARÁFRASES EM ATIVIDADE DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentado 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 Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

**Rio de Janeiro
Outubro de 2016**

Nascimento, Débora Ventura Klayn.

Desenvolvimento metalinguístico através do estudo de relações lógicas e de paráfrases em atividade de leitura / Débora Ventura Klayn Nascimento. – 2016.

155 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, 2016.

Orientadora: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

1. Desenvolvimento metalinguístico. 2. Leitura. 3. Paráfrases. 4. Relações Lógicas. – Teses. I. Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação e Pesquisa do PROFLETRAS. III. Título.

Débora Ventura Klayn Nascimento

Débora Ventura Klayn Nascimento

**DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO ATRAVÉS DO ESTUDO DE RELAÇÕES
LÓGICAS E DE PARÁFRASES EM ATIVIDADE DE LEITURA**

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: ___/___/_____

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

Prof.^a Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão – UFRJ

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

Prof.^a Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ, Suplente interno

Prof.^a Doutora Mônica Orsini – UFRJ, Suplente externo

AGRADECIMENTOS

A realização de uma dissertação de Mestrado é uma tarefa que demanda um esforço grande por parte não apenas do mestrando, mas das pessoas com as quais convive, sejam elas integrantes do seu meio de convívio pessoal ou acadêmico.

Ciente de que sem a ajuda das pessoas com as quais convivo eu não seria capaz de realizar essa conquista, tentarei expressar em palavras os meus sentimentos de agradecimento. De antemão, devo alertar que expressar meus sentimentos em palavras nunca foi minha característica mais marcante, mesmo assim, usarei esse espaço para tentar expor minha gratidão aos muitos que, direta ou indiretamente, contribuíram.

Dessa forma, agradeço à minha família, em especial à minha mãe, que, com sua luta, possibilitou os meus estudos iniciais, mostrando-me, sempre, que os caminhos não seriam fáceis, mas nunca deixando de me encorajar a percorrê-los.

Ao meu pai, agradeço pelos genes, pois herdei dele a maioria de minhas características físicas, intelectuais e psicológicas. Agradeço, também, pelo tipo de educação que dele recebi. Uma educação não rígida e que sempre me possibilitou liberdade para as escolhas que fiz.

Às minhas irmãs Roberta e Bruna, agradeço pelo aprendizado que me proporcionaram. A convivência com as duas me ensinou e ainda me ensina muito mais do que a maioria das aulas que tive na escola. Citando a loira, *“Não escolhemos as irmãs que temos, mas podemos escolher transformar as irmãs em amigas”* e realizamos essa escolha.

Se, por um lado, não podemos escolher a família em que nascemos, podemos escolher a pessoa a quem vamos nos unir para constituir uma nova família. Agradeço a Deus por ter escolhido o Mauro para, juntos, iniciarmos uma união sadia, na qual incentivamos o crescimento pessoal e profissional um do outro. Mauro, agradeço por todo o incentivo, pela parceria e pela sociedade que constituímos e sem a qual eu não poderia me dedicar aos estudos.

Aos meus filhos, Ana Clara e Miguel, agradeço pela inspiração. Vê-los crescer me inspira e me incentiva a buscar conhecimento e a tentar contribuir, através do exercício do meu ofício como professora do Ensino Fundamental, com um mundo melhor.

Agradeço aos meus alunos e ex-alunos. Eles me ensinam e também são fontes de inspiração diária para os meus anseios por mais conhecimento. Aos colegas de trabalho, agradeço pelo incentivo, pela ajuda e pela força que, mesmo sem perceber, acabam passando. À colega e professora Gisella Sant’anna, agradeço pelo carinho e pela disponibilidade em ceder alguns tempos de aulas para que parte da pesquisa pudesse ser realizada em suas turmas.

Dedico um parágrafo especial à minha orientadora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt que, com toda a paciência, direcionou meu olhar para as ciências cognitivas, fazendo-me descobrir novos caminhos e possibilidades para minha prática pedagógica.

Aos colegas de estudo, colegas da turma 2 do PROFLETRAS, agradeço imensamente pela troca de experiências, pelo convívio enriquecedor, pelas risadas no *trailer* e pelas interações ocorridas fora da Letras através do grupo. A caminhada, certamente, se tornou mais leve e prazerosa devido à interação dessa turma.

E por falar em colegas da turma, não posso deixar de dedicar um parágrafo aos colegas que mais interagiram comigo devido à necessidade da realização de trabalhos em grupo: Dani Chagas, Anselmo, Cris, Silvana e Andreza. Devo dizer que a interação com vocês foi o meu maior ganho. Aprendizado para a vida!

À colega Isabela Boechat, agradeço por tantos lindos exemplos e por me mostrar como pensar grande.

Aos idealizadores e gestores do Programa PROFLETRAS, agradeço imensamente por oportunizar espaços de crescimento profissional e de reafirmação de potências aos professores do Ensino Fundamental, pois os desdobramentos que decorrem das experiências adquiridas nesses espaços repercutem na vida de muitos aprendizes.

À Capes, agradeço pela bolsa, sem a qual eu enfrentaria maiores dificuldades na realização dessa conquista.

RESUMO

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. **Desenvolvimento metalinguístico através do estudo de relações lógicas e de paráfrases em atividade de leitura**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Desenvolvimento Metalinguístico Através do Estudo de Relações Lógicas e de Paráfrases em Atividade de Leitura

Entendendo a leitura como parte fundamental das aulas de língua portuguesa, busca-se investigar estratégias eficazes na contribuição para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas dos educandos que cursam o segundo segmento do Ensino Fundamental. Para tanto, focam-se duas ações de leitura importantes para a compreensão textual: o estabelecimento de relações lógicas e a realização de paráfrases. Ciente de que essas ações fazem parte dos processos operados naturalmente durante o ato da leitura, parte-se dos estudos referentes ao desenvolvimento metacognitivo e mais especificamente ao desenvolvimento metalinguístico para demonstrar que a sistematização de tais ações de leitura pode ocorrer em materiais didáticos voltados para o nono ano de escolaridade, de modo que as atividades de compreensão leitora contribuam para a tomada de consciência, por parte dos alunos, sobre esses processos. Se, por um lado, este trabalho comprova que as atividades de leitura presentes em material didático largamente utilizado em escolas brasileiras não se utilizam do nível meta da linguagem, por outro, ele mostra que é possível a elaboração de unidade didática eficaz para a sistematização das ações de leitura concernentes ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases e, além disso, que é possível o alcance do nível meta de linguagem em uma atividade de compreensão leitora. Mais do isso, os resultados da aplicação da proposta didática elaborada permitem perceber que os alunos do segundo segmento atingem, satisfatoriamente, o nível meta de linguagem, desde que expostos a um material que favoreça a tomada de consciência sobre os processos de leitura que eles realizam de forma intuitiva. Esta pesquisa, portanto, reafirma a potência leitora dos alunos, provando que, quando as ações didáticas contribuem, os resultados são satisfatórios.

Palavras-chave: Desenvolvimento metalinguístico. Leitura. Paráfrases. Relações lógicas.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. **Desenvolvimento metalinguístico através do estudo de relações lógicas e de paráfrases em atividade de leitura**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Desenvolvimento Metalinguístico Através do Estudo de Relações Lógicas e de Paráfrases em Atividade de Leitura

Understanding reading as a fundamental part of the Portuguese language classes, we investigate effective strategies to contribute to the development of metalinguistic skills of students who attend the second segment of elementary school. Therefore, we focus on two important reading action for reading comprehension: the establishment of logical relations and the realization of paraphrases. Aware that these actions are part of the processes operated naturally during the act of reading, we part to the studies for the metacognitive development and more specifically to metalinguistic development to demonstrate that the systematization of such reading actions can occur in teaching materials meant for the ninth grade, so that the reading comprehension activities contribute to the awareness of these processes by the students. If, on the one hand, this work shows that the reading activities present in educational materials widely used in Brazilian schools do not use the meta level of language, on the other, it shows that the development of an effective teaching unit is possible for the systematization of reading actions concerning the establishment of logical relations and the making of paraphrases. Moreover, it shows that is possible to achieve the meta level of language at a reading comprehension activity. More than that, the results by the application of the elaborated didactic proposal allow to realize that the students of the second segment reach satisfactorily the meta level of language, since exposed to a material that promotes the awareness of the reading processes they perform intuitively. This research confirms the power of the reader students, proving that when didactic actions contribute, the results are satisfactory.

Keywords: Metalinguistic Development. Reading. Paraphrases. Logical relations.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema para os movimentos de monitoramento e controle segundo Nelson e Narens (1994).	34
Figura 2 – Exemplo de justificativa baseada em inferência.	80
Figura 3 – Exemplo de correção e justificativa baseadas em inferência.....	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Nomenclaturas usadas na análise	Erro! Indicador não definido.
Quadro 2 – Respostas para a questão 1.....	94
Quadro 3 – Respostas para a questão 2.....	99
Quadro 4 – Respostas para a questão 3.....	102
Quadro 5 – Respostas para a questão 4.....	105
Quadro 6 – Respostas para a questão 5a.....	109
Quadro 7 – Respostas para a questão 5b.....	113
Quadro 8 – Respostas para a questão 1/parte II	119
Quadro 9 – Respostas para a questão 2/parte II	122
Quadro 10 – Respostas para a questão 3a/parte II	125
Quadro 11 – Respostas para a questão 3b/parte II	128
Quadro 12 – Respostas para a questão 4/parte II	130
Quadro 13 – Termos mais parafraseados na questão 4/parte II.....	133
Quadro 14 – Respostas para a questão 5/parte II	134
Quadro 15 – Termos mais parafraseados na questão 5/parte II.....	136
Quadro 16 – Respostas para avaliação da atividade	139

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desempenho na identificação do item correto na questão 1	95
Gráfico 2 - Detalhamento das escolhas e justificativas na questão 1	97
Gráfico 3 – Tipos de justificativas apresentadas na questão 1.....	97
Gráfico 4 – Desempenho na identificação do item correto na questão 2	98
Gráfico 5 – Detalhamento das escolhas e justificativas na questão 2	101
Gráfico 6 – Justificativas metalinguísticas e insatisfatórias apresentadas na questão 2	102
Gráfico 7 – Detalhamento das respostas para a questão 3	104
Gráfico 8 – Desempenho na questão 3	104
Gráfico 9 – Detalhamento das respostas para a questão 4	108
Gráfico 10 – Desempenho na questão 4	108
Gráfico 11 – Elementos usados na construção do período - questão 5a.....	111
Gráfico 12 – Relações lógicas demonstradas na questão 5a.....	112
Gráfico 13 - Desempenho na questão 5a.....	112
Gráfico 13 - Conectivos usados na construção do período - questão 5b.....	115
Gráfico 14 - Relações lógicas demonstradas na questão 5b	115
Gráfico 16 - Desempenho na questão 5b.....	115
Gráfico 15 - Desempenho nas questões sobre estabelecimento de relações lógicas	117
Gráfico 16 - Desempenho na questão 1/parte II	118
Gráfico 17 - Detalhamento das respostas na questão 1/parte II	120
Gráfico 20 - Tipos de justificativas para a questão 1/parte II.....	121
Gráfico 18 - Desempenho na questão 2/parte II	122
Gráfico 19 - Detalhamento das respostas na questão 2/parte II	124
Gráfico 23 - Tipos de justificativas na questão 2/parte II	124
Gráfico 20 - Detalhamento das respostas na questão 3a/parte II.....	127
Gráfico 21 - Desempenho na questão 3a/parte II - 49 alunos	127
Gráfico 22 - Detalhamento da questão 3b/parte II – 49 alunos.....	129
Gráfico 23 -Desempenho na questão 3b/parte II - 49 alunos	129
Gráfico 24 - Quantidade de alterações por paráfrase satisfatória questão 4/parte II.....	132
Gráfico 25 - Desempenho na questão 4/parte II	134
Gráfico 26 - Desempenho na questão 5/parte II	137
Gráfico 27 - Desempenho geral nas questões referentes às paráfrases	138

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. Níveis de leitura segundo Applegate et al (2002)	21
2.1.1. O segundo nível de leitura – N2	22
2.2. O Estabelecimento de Relações lógicas.....	23
2.3. Paráfrases.....	27
2.3.1. Paráfrase por sinonímia lexical.....	29
2.3.2. Paráfrase de base sintática ou sinonímia estrutural	30
2.3.3. Paráfrase situacional.....	31
2.4. Estabelecer relações lógicas e realizar paráfrases: ações que se conectam.....	31
2.5. Desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico: contribuições para a leitura	33
2.5.1. Desenvolvimento metacognitivo.....	33
2.5.2. Desenvolvimento metalinguístico	36
3. METODOLOGIA.....	39
3.1. A pesquisa	39
3.2. Procedimentos quanto à crítica da atividade de leitura do material didático.....	40
3.3. Procedimentos quanto à elaboração da proposta didática	40
3.4. Procedimentos quanto à aplicação da unidade didática	42
3.5. Procedimentos quanto à análise dos resultados da aplicação da unidade	44
4. RESULTADOS	45
4.1. Crítica à atividade de leitura do material didático	45
4.1.1. Considerações a respeito do material analisado.....	56
4.2. Proposta de Unidade Didática.....	58
4.3. Relatos referentes à aplicação da unidade didática	78
4.3.1. Relatos da aplicação das seções I e II da unidade didática	78
4.3.1.1. Relato referente à aplicação da seção I	78
4.3.1.2. Quanto à parte descritiva da seção I	78
4.3.1.3. Quanto à realização das atividades da seção I	79
4.3.1.4. Relato referente à aplicação da seção II	82
4.3.1.5. Quanto à parte descritiva da seção II	83
4.3.1.6. Quanto à realização das atividades da seção II	83
4.3.1.7. Considerações a respeito da aplicação das seções I e II	85
4.3.2. Relato referente à aplicação da seção III	86

4.4.	Análise das atividades e dos resultados referentes à seção III	88
4.4.1.	Definição dos termos usados na análise	89
4.4.1.1.	Questões de comparação e identificação de opção correta.....	89
4.4.1.2.	Questões de correção de assertivas mal formuladas	91
4.4.1.3.	Questões de construção de sentenças e paráfrases	92
4.4.1.4.	Sumarizando as nomenclaturas utilizadas	93
4.4.2.	Análise das questões da Parte I – Relações lógicas	94
4.4.3.	Considerações a respeito do desempenho geral em relações lógicas	116
4.4.4.	Análise da Parte II – Construindo paráfrases	118
4.4.5.	Considerações a respeito do desempenho geral em paráfrases.....	137
4.4.6.	Questão de avaliação das atividades	139
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICE A – Modelo de termo de autorização aos responsáveis	149
	APÊNDICE B – Modelo de termo de autorização à escola.....	150
	ANEXO A – Atividades de leitura de livro didático analisadas	151

1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa destina-se a analisar e a propor uma abordagem metalinguística em atividades de compreensão leitora voltadas para o Ensino Fundamental II, mais especificamente para o nono ano de escolaridade. Seu foco reside em atividades que envolvam as ações de leitura relacionadas ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases. Buscam-se uma análise sobre uma atividade de compreensão leitora com foco no tratamento dado às ações de leitura mencionadas, uma sugestão alternativa de atividades, pautada nos pressupostos das ciências cognitivas, e a implementação do material sugerido, acompanhada dos devidos relatos de aplicação e de uma análise dos resultados. Os motivos que inspiraram a pesquisa relacionam-se à experiência profissional da professora-pesquisadora e a estudos sobre a leitura ensinada nas aulas de língua materna.

Estudos sobre a leitura ensinada no Ensino Fundamental II apontam para uma dificuldade por parte do sistema de ensino no geral e, mais especificamente, por parte dos materiais didáticos de oferecer atividades que efetivamente contribuam para a melhoria das ações de leitura dos alunos do segundo segmento de ensino. Os alunos que atingem esse segmento de escolaridade já se mostram capazes de dominar o código linguístico escrito, ou seja, fazem perfeitamente a decodificação das palavras encontradas na superfície textual, apresentando uma grande potencialidade leitora. Tais alunos almejam um progresso em suas habilidades de leitura. Para tanto, os materiais didáticos devem incluir atividades que os desafiem a ir além do que está escrito e a fazerem a leitura das entrelinhas, do que pode ser inferido a partir dos itens decodificados. Ocorre que, segundo Marcuschi (1996); Gerhardt (2006); Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009); Gerhardt e Vargas (2010); Vargas (2012), as atividades de leitura apresentadas nos materiais didáticos do segundo segmento focam majoritariamente a superfície textual, ou seja, limitam-se apenas ao que está escrito linearmente nas palavras presentes no texto e desprezam tudo que pode ser inferido através da leitura. Atividades desse tipo enfatizam as habilidades de localização e extração de informações do texto, não exploram as capacidades totais dos alunos como leitores. Por isso, não os ajudam a ler melhor. A fim de exemplificação, transcreveremos um texto de livro didático e sua respectiva atividade de leitura acompanhada do gabarito sugerido pelo livro. O material encontra-se no livro *Tecendo Linguagens*, nono ano de escolaridade, da editora IBEP, ano de 2012.

O carteiro e o poeta

(*Il Postino*, França, Itália, Bélgica, 1994)

Por Rubens Ewald Filho

Que ninguém deixe de ver este extraordinário *O Carteiro e o Poeta*. Insisto porque o filme ganhou a Mostra Internacional de São Paulo (prêmio do público) e concorreu aos Oscars de melhor filme (um fato raro, uma vez que até aqui apenas quatro vezes aconteceu de uma fita estrangeira ser indicada na categoria especial), direção, ator (o falecido Massimo Troisi), roteiro, trilha musical para filme dramático. Ou seja, a Academia se curvou à sua qualidade. Além de ser bonito e emocionante.

O filme não concorreu ao Oscar de produção estrangeira porque a Itália preferiu indicar oficialmente *O Homem das Estrelas*, de Giuseppe Tornatore (que ficou entre os finalistas contra o brasileiro *O Quatrilho*), mas principalmente porque a fita aqui é dirigida por um inglês. Mas quem assistir vai gostar, garanto.

A história por trás das filmagens é perturbadora: Massimo Troisi é um comediante napolitano que foi visto no Brasil em *Splendor e As Aventuras do Capitão Tornado*, ambos de Ettore Scola.

Troisi estava muito doente, necessitando de um transplante de coração, quando finalmente surgiu a possibilidade de rodar este filme, que era seu sonho e pelo qual tinha lutado durante anos. Não podia dirigir, então chamou o amigo Michael Radford (que fez *1984*, baseado em George Orwell). Estava tão doente que só podia trabalhar duas ou três horas por dia. E morreu horas depois de concluído seu trabalho.

Parece que feliz. É a história incrível de alguém que deu a vida pelo cinema, literalmente. Por sorte, já que em cinema nunca se sabe, o filme resultou impressionante e formidável. Troisi faz um modesto carteiro do sul da Itália que descobre que está exilado ali perto o famoso poeta esquerdista Pablo Neruda (Philippe Noiret, de *Cinema Paradiso*). Está disposto a tudo para ficar amigo dele e, pouco a pouco, vão se aproximando, trocando experiências, até poesias, num resultado realmente delicado, sensível e diferente de tudo o que você viu antes. Para americano reconhecer a qualidade de uma fita estrangeira é muito difícil. Prova de que você não pode perder a fita.

Disponível em:

www.epipoca.com.br/filmes_critica.php?acao=D&idf=4395&idc=1367. Acesso em: 10 mar. 2012.

Por dentro do texto

1. Qual o título do texto? *O título do filme é “O carteiro e o poeta” (nesse caso, o mesmo do filme).*
2. Pela leitura da resenha, é possível identificar alguma personagem do filme? *Sim, é possível identificar duas personagens: um modesto carteiro do sul da Itália e o famoso poeta Pablo Neruda.*
3. É possível determinar o tempo no qual ocorre a história? *Não, somente pela leitura da resenha não é possível determinar o tempo em que ocorre a história. Pode-se inferir que se passa na época que Pablo Neruda morou em Cala di Sotto.*
4. Identifique o cenário pelos dados contidos na resenha. *O filme se passa no sul da Itália, pois o autor comenta que “[...] Troisi faz um modesto carteiro do sul da Itália que descobre que está exilado ali perto o famoso poeta esquerdista Pablo Neruda [...]”.*
5. Segundo o autor, as personagens citadas têm algum tipo de relacionamento? *Segundo o autor, o carteiro deseja tornar-se amigo do poeta e, então essas personagens, aos poucos, se aproximam e passam a trocar experiências. (OLIVEIRA ET AL, 2012, p. 88-89).*

É possível observar que as respostas para as perguntas acima se encontram quase totalmente na superfície textual, ou seja, já estão escritas no texto. Do total de cinco questões,

a única com potencial para uma resposta inferencial seria a de número 3. Porém, só chegamos à constatação de que há uma potencialidade inferencial para a referida questão através da leitura do seu gabarito, uma vez que a questão em si não está formulada de modo a orientar os alunos à resposta esperada pelo gabarito. Da forma como a pergunta 3 está formulada, os alunos poderiam respondê-la apenas com um “*Não*”.

Vale destacar que não estamos criticando o fato de haver questões de nível linear na atividade, pois localizar informações no texto também faz parte do processo de leitura. O problema é o número quase total de questões de nível linear, em detrimento de questões que partam da superfície do texto para possibilitarem um maior aprofundamento na leitura. Ao focar principalmente a linearidade do texto, as atividades de leitura apresentadas pelo material didático citado acabam desprezando estratégias importantes para o processo de compreensão textual. Uma atividade presente em um material destinado a contribuir para o aprimoramento das habilidades leitoras dos educandos precisa explorar todas as suas potencialidades leitoras. Isso inclui atividades que envolvam estratégias de leitura que possibilitem aos alunos a mesclagem entre seus conhecimentos e os dados dos textos.

Entre as estratégias de leitura desprezadas pelos materiais didáticos, destacamos a consciência sobre as relações lógicas estabelecidas entre as partes do texto e a realização de paráfrases. No estabelecimento das relações lógicas, o leitor realiza conexões e identifica as relações que existem entre as ideias apresentadas no texto. Já em uma paráfrase, o leitor reproduz, com suas palavras, determinada parte do texto. Essas duas estratégias permitem que os alunos façam pequenas inferências a partir dos dados encontrados no texto, e sabemos que as inferências desempenham um papel importante no ato da leitura. Segundo Vargas (2012), “o que fica após a leitura de um texto são as inferências geradas e não o que está contido no texto”. (VARGAS, 2012, p. 27). Verifiquemos a importância do uso dessas duas estratégias que abordam inferências nas atividades de leitura.

A importância da abordagem de questões que envolvam os processos de relações lógicas, ou seja, processos que abrangem as conexões entre as partes do texto, está relacionada ao fato de que todo texto é formado por partes e, ainda que sem se dar conta, os leitores relacionam essas partes. O estabelecimento de relações lógicas é um processo feito pelas pessoas o tempo todo, inclusive durante a leitura. Desta forma, o que esta pesquisa pretende salientar é a importância de se tornar esse processo consciente para que ele possa ser gerenciado e aprimorado durante as atividades escolares. A nossa intenção é a de que as atividades desenvolvidas para esta pesquisa contribuam para a tomada de consciência de que, durante a leitura, estabelecem-se relações de temporalidade, espaço, efeito e causa, causa e consequência,

entre tantas outras para a construção da coerência. Pretendemos direcionar o foco para o processo e chamar a atenção para o fato de que um equívoco por parte dos leitores no estabelecimento de uma dessas relações pode ocasionar um comprometimento da compreensão do texto como um todo. Não perceber que uma ação é anterior a outra, por exemplo, ou não relacionar uma consequência à sua devida causa são descuidos que podem levar a uma leitura equivocada do texto.

No caso da realização de uma paráfrase, os alunos podem mesclar seus conhecimentos aos dados do texto para produzirem um conteúdo de leitura significativo não apenas para a atividade que está sendo realizada, mas para suas experiências de vida. Como forma de exemplo, podemos citar uma atividade que solicite aos alunos para reescreverem, com suas próprias palavras, determinada situação encontrada no texto. Nesse caso, a atividade permitiria que eles buscassem, em suas memórias, situações semelhantes que tenham sido vivenciadas ou presenciadas, para mesclá-las com as apresentadas no texto. A busca por situações semelhantes e a mesclagem com dados do texto permite que eles signifiquem e ressignifiquem o texto e também a si mesmos, pois, ao integrarem a informação nova com o que já era de bagagem, podem consolidar ou alterar o que já estava estabelecido em suas concepções.

A conscientização sobre os processos de estabelecimento das relações lógicas e de feitura de paráfrases contribuirá para a autonomia dos aprendizes no ato de leitura para que eles possam, por exemplo, sanar as eventuais dificuldades encontradas nas articulações feitas no texto. Nesse caso, poderão gerenciar o caminho percorrido que os levou ao erro e buscar alternativas para encontrar uma relação que permita um significado mais coerente dentro do texto.

Sabendo que, por motivos diversos, o livro didático desempenha um importante papel dentro das salas de aula, verifica-se a relevância da pesquisa sobre essas estratégias de leitura nos materiais destinados ao aprimoramento das habilidades leitoras dos aprendizes, uma vez que ler também pressupõe estabelecer as diversas relações que compõem o texto e parafrasear o que foi lido.

Nossa premissa, baseada em Moraes (2015), é a de que os alunos do nono ano já apresentam um rendimento em questões que envolvem habilidades de leitura que vão um pouco além do que está explicitamente escrito superior a 70%, e um trabalho voltado, especificamente, para o aprimoramento das habilidades que permitam ir além da superfície textual pode aumentar ainda mais o desempenho desses alunos.

Partindo da premissa mencionada acima, relacionada à potencialidade leitora dos alunos, esta pesquisa atua em três frentes. A primeira delas analisa uma atividade de leitura

presente no livro didático *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2009) para verificar o tratamento dado às questões de leitura no que diz respeito ao uso das paráfrases e das relações lógicas. A segunda propõe uma unidade didática que contém atividades que abarcam as estratégias citadas. A terceira consiste no trabalho da unidade didática criada com duas turmas de nono ano de escolaridade.

A escolha do livro didático analisado na pesquisa ocorreu pelo fato de o material ser largamente utilizado em escolas públicas e particulares do estado do Rio de Janeiro, sendo, inclusive, adotado continuamente na escola escolhida para a realização da terceira fase da pesquisa. Já o nono ano de escolaridade foi escolhido porque se espera que os alunos em etapa final do Ensino Fundamental já tenham tido suas habilidades leitoras grandemente desenvolvidas.

Para a realização das tarefas mencionadas acima, a pesquisa está fundamentada em estudos sobre a abordagem cognitivista da leitura, sobretudo no trabalho de Applegate et al (2002), que classifica as atividades de leitura em níveis que medem o aprofundamento inferencial da atividade de leitura, e em Gerhardt (no prelo), que direciona o nosso olhar para atividades que contribuam para o desenvolvimento metacognitivo dos educandos.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta as bases teóricas que a fundamentam. O capítulo 2 apresenta a metodologia. Em 2.1, são apresentadas informações sobre a natureza da pesquisa e sobre os sujeitos pesquisados. Em 2.2, são apresentados os procedimentos quanto à elaboração da crítica da atividade de leitura presente no material didático analisado. Em 2.3, temos os procedimentos quanto à elaboração da proposta da unidade didática. Em 2.4, apresentamos os procedimentos referentes à aplicação da unidade didática. Em 2.5, apresentamos os procedimentos quanto à análise dos resultados da aplicação da unidade. O capítulo 3 apresenta os resultados. Em 3.1, há a crítica referente ao material didático no tocante à presença ou ausência das estratégias de leitura que são o foco deste trabalho. Em 3.2, apresentamos a proposta de unidade didática. Em 3.3, apresentamos os relatos referentes à aplicação das duas primeiras seções da unidade didática com as turmas. Em 3.4, apresentamos a análise da aplicação das atividades da terceira seção da unidade didática. Finalmente, o capítulo 4 apresenta nossas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme já mencionamos, esta pesquisa se fundamenta em estudos voltados para o ensino de leitura, sobretudo na pesquisa de Applegate et al (2002). Esses estudos apontam para o fato de que a abordagem feita pelos livros didáticos com relação ao ensino de leitura é muito superficial, atingindo majoritariamente o nível literal do texto e desprezando as inferências que os alunos produzem no ato da leitura. Segundo Vargas (2012),

diversos trabalhos, sob diferentes visões teóricas, já revelaram que os livros didáticos, bem como o trabalho em sala de aula, não propiciam uma clara diferenciação entre os diversos níveis em que uma leitura de qualidade pode ocorrer, impedindo que os estudantes entendam que ler é um processo que exige a participação ativa por parte dos leitores... (VARGAS, 2012, p. 25).

O autor cita diversas pesquisas relacionadas ao tratamento da leitura pelos livros didáticos, entre elas, vale destacar Applegate et al (2002), Dell’Isola (1997), Fulgêncio e Liberato (1996, 2003 [1992]), Geraldi (2013 [2003] [1991]), Gerhardt (2006, 2010), Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009), Gerhardt e Vargas (2010), Guimarães (2003), Kato (1990 [1985]), Kleiman (2001 [1992], 2013 [2010] [1989]), Marcuschi (1996), Pimenta (2006), Rojo (2003), Rojo e Batista (2003) e Vargas (2011). Tais pesquisas nos dão uma visão muito clara sobre a abordagem da leitura nos livros didáticos e apontam para o fato de que esse tratamento superficial dado à leitura não é observado somente nos livros didáticos, mas atinge todo o cotidiano escolar. A respeito do tema, Gerhardt, Albuquerque e Silva, (2009) afirmam:

Como premissa, sabemos de antemão que os livros didáticos permanecem apenas favorecendo o movimento ascendente do processamento de informação, pouco explorando o conhecimento prévio do aluno. Limitam-se a elaborar perguntas que evocam o que Applegate e colaboradores (2002) denominam “nível literal do texto”, fixado nas relações espaço-temporais entre os referentes, sem levar em conta o necessário movimento descendente de leitura. Tal ação infelizmente não se limita à constituição do livro didático, mas a todo o cotidiano escolar, um contexto em que raramente o aluno se sente livre para expor seus pontos de vista (GERHARDT, ALBUQUERQUE E SILVA, 2009, p. 75).

O alto favorecimento do movimento ascendente do processamento de informação e a pouca exploração do conhecimento prévio do aluno nas atividades do cotidiano escolar, fatores mencionados por Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009) na citação acima, não permitem que o aluno demonstre a integração ocorrida durante a sua leitura. Dessa forma, as questões de leitura são, na verdade, questões de exclusão da leitura e de exclusão do espaço escolar.

O fato de as questões de leitura não permitirem ao aluno expor seus pontos de vista influencia no modelo comportamental que estrutura a sala de aula. Durante os anos que o aluno passa frequentando a escola, ele internaliza uma série de comportamentos que percebe que a escola espera. Entre esses comportamentos encontra-se a maneira como responde às perguntas

de leitura. Quando o aluno se depara com uma questão de interpretação textual, procura atender aos comportamentos que acredita ser o esperado pelo professor naquela situação. Anos de treino com respostas de nível linear sugerem ao aluno e, muitas vezes, ao professor que a resposta correta é aquela encontrada na superfície textual. A respeito das expectativas que permeiam a relação entre professor e aluno no nicho da sala de aula, Gerhardt (2006) afirma:

Não apenas o professor se despersonaliza na relação institucional que mantém com o aluno – este também se dessujeitiza e se minimiza, preocupando-se mais em atender a um sistema de avaliação que infere e incorpora ao longo da sua existência como estudante, do que propriamente em formar-se como pessoa por meio da compreensão plena dos conteúdos e da expressão das suas próprias idéias (GERHARDT, 2006, p. 1184).

Essa relação de expectativas que se estabelece no nicho escolar nos leva à necessidade de repensarmos a maneira como as questões de leitura são elaboradas, a fim de que, através delas, possamos deixar evidente para professores e alunos que há outros níveis de leitura, além daqueles que enfocam a superficialidade dos textos, que devem ser explorados durante as atividades de leitura. É necessário que as atividades propiciem o uso de estratégias de leitura, dentre as quais destacamos aquelas que promovam a consciência sobre o estabelecimento de relações lógicas e sobre a realização de paráfrases para a compreensão do texto como forma de um primeiro passo para um adentramento mais profundo na leitura. É importante que a escola deixe claro para os alunos que ela espera deles uma leitura mais profunda do texto, uma leitura que exponha seus pontos de vista, porque o que se tem observado, em pesquisas sobre as respostas dos alunos, é que os materiais produzidos pelos alunos, como as respostas fornecidas às questões de leitura propostas, visam a atingir as expectativas que eles acreditam serem corretas para a instituição escolar. Gerhardt (2006), a respeito dos materiais produzidos pelos alunos para a instituição escolar, afirma:

Todos os materiais produzidos pelos alunos agregam formas e expectativas para o seu comportamento lingüístico e não-lingüístico diante do professor e dos colegas. Por exemplo: o aluno, ao ler um texto em sala de aula, reconhece ter em mãos um material cujo escopo circunscreve-se à sala de aula e que, portanto, suscitará uma determinada tarefa, que ele deve cumprir dentro de alguns padrões de elaboração de respostas, a fim de corresponder à expectativa institucional representada na figura do professor, obtendo assim avaliações positivas, notas altas e aprovação (GERHARDT, 2006, p. 1189-1190).

Tendo em mente que as respostas dadas pelos alunos buscam corresponder à expectativa da escola representada na figura do professor, salientamos a importância de atividades de leitura, realizadas nas aulas de língua materna, pautadas em ações que possibilitem aos alunos leitores saberem os processos com os quais eles operam durante a leitura de um texto. Atividades que permitam metacognizar sobre as construções de significado

realizadas e as estruturas linguísticas empregadas durante a leitura. Acreditamos que esse deva ser o diferencial das atividades de leitura realizadas nas aulas de língua materna. É importante que as atividades deixem claro para os alunos que, durante as aulas de língua portuguesa, eles estão trabalhando com os processos que realizam no ato da leitura e aprimorando, dessa forma, suas habilidades leitoras. Do contrário, não há diferença entre as atividades de leitura realizadas nas aulas de língua e as atividades que envolvem leitura realizadas em outras disciplinas na escola ou fora dela.

Acreditamos, também, que nenhuma atividade de leitura, seja ela de qualquer disciplina e sobretudo de língua materna, deve transmitir ao aluno a ideia de que o ato da leitura é uma tarefa mecânica, unicamente de extração de informações, realizada somente para atender às exigências do ambiente escolar. As atividades precisam evidenciar que ler é uma prática que deve ser construída e exercitada na escola, mas que deve ter a finalidade de contribuir para a vida do aprendiz.

A abordagem superficial dada ao tratamento das questões de leitura no ambiente escolar brasileiro – leitura mecânica, de extração de informações, que fica só no seio escolar e que não é direcionada para contribuir com a vida do aluno – também é apontada em Applegate et al (2002). Segundo essa pesquisa, na qual os autores analisaram questionários de compreensão leitora da primeira até a sexta série do Ensino Fundamental nos Estados Unidos, os questionários que avaliam a compreensão leitora dos alunos podem não ser a melhor ferramenta avaliativa porque o foco é predominantemente no nível linear de leitura, ou seja, só na identificação de informações presentes na linearidade do texto. O número de questões que envolvem inferências, mesmo as que vão apenas um pouco além do que está explicitamente escrito no texto – incluindo aí o uso de relações lógicas e de paráfrases – é mínimo. A maioria esmagadora das questões é de nível básico, enfatizando a habilidade dos leitores de reproduzir as ideias do autor ao invés de possibilitar a integração das ideias do texto com o conhecimento dos leitores. Os pesquisadores supunham que, conforme fosse aumentando a série escolar, aumentaria, também, o número de questões que ultrapassariam os níveis mais superficiais de leitura, mas isso não ocorreu. Dessa forma, sem um balanço entre itens que requerem respostas críticas dos alunos e aquelas que requerem somente memorização, esse tipo de questionário pode não ser suficientemente preciso para distinguir as crianças que conseguem apenas se lembrar do texto daquelas que conseguem expressar um pensar sobre ele.

A discussão dos resultados da pesquisa de Applegate et al (2002) evidencia que o uso de atividades superficiais de leitura, além de não ser a melhor forma de avaliar a competência leitora, acaba gerando um problema ainda maior, pois, quando as atividades focam só nos níveis

mais básicos de leitura, elas acabam enviando uma “mensagem” a respeito das expectativas e crenças sobre a natureza da leitura. Se as questões também exigirem conclusões e comportamento ativo por parte dos leitores, será possível enviar uma mensagem mais expressiva sobre a natureza da leitura. Concordamos com o que foi dito por Applegate et al (2002) e vemos a necessidade de ampliar a discussão sobre a qualidade das questões de leitura em materiais pedagógicos, pois, como já mencionamos acima, acreditamos que as questões de leitura das aulas de língua materna precisam, além de possibilitar uma leitura que ultrapasse o que está textualmente escrito, evocar um pensar e um agir sobre os processos envolvidos no ato de ler. Portanto, não basta ultrapassar o nível superficial do texto. Há a necessidade, também, de que se tenha consciência a respeito dos processos operados nas etapas de compreensão do texto.

A pesquisa de Applegate et al (2002) recomenda que professores e especialistas em leitura enfatizem avaliações e modos de ensino crítico de texto em suas turmas, incorporando técnicas que encorajem a leitura proficiente por crianças, assim como estabelecendo a expectativa nas crianças de que a compreensão literal não é suficiente em suas. Partimos da recomendação de Applegate e colegas e acrescentamos a de que as atividades de leitura das aulas de língua materna incorporem técnicas que possibilitem metacognizar a respeito do ato de ler, ou seja, técnicas que permitam aos alunos identificarem os processos com os quais eles operam para construir significados sobre o que leem. Acreditamos que a recomendação de Applegate e colegas para o encorajamento da leitura proficiente em crianças seja um passo importante para a melhoria da qualidade do ensino de leitura praticado em nossas escolas. Porém, se desejamos aulas de ensino de leitura que, efetivamente, contribuam para o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos, precisamos, também, de atividades que deixem os conteúdos referenciais em segundo plano e foquem na conscientização dos alunos sobre os seus processos de leitura. Dessa forma, as atividades de leitura das aulas de língua materna servirão para tornar os processos utilizados na leitura, seja ela literal ou mais profunda, conscientes, de modo que possam ser gerenciados.

2.1. Níveis de leitura segundo Applegate et al (2002)

A fim de melhor delimitar o que entendemos por uma leitura proficiente, consciente e de qualidade, vamos detalhar os níveis de leitura mencionados por Applegate et al (2002). Como já apontamos, os autores analisaram questionários de compreensão leitora da 1ª até a 6ª

série do Ensino Fundamental dos Estados Unidos e classificaram as questões em quatro níveis, descritos abaixo:

Nível 1 – **linear**, no qual o leitor precisa apenas recordar o que leu. Nesse nível, a resposta está explícita na superfície textual.

Nível 2 – **baixo nível inferencial**, no qual se exige uma pequena conclusão ou inferência por parte do leitor com base inclusive em informações do próprio texto. Para esse nível, as respostas não estão óbvias na superfície textual.

Nível 3 – **alto nível inferencial**, no qual o leitor faz inferências ancoradas em seus conhecimentos prévios, vinculando esses conhecimentos ao texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta.

Nível 4 – **inferencial reflexiva global**, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressa e defende ideias relacionadas às ações e aos personagens. As questões referentes a esse nível estão voltadas para as ideias centrais do texto ou do trecho a ser abordado e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado nas situações descritas no texto.

Em nossa pesquisa, adotaremos as nomenclaturas que se referem aos números cardinais ou ordinais dos níveis de leitura, tais como, *nível 2* ou *o segundo nível de leitura*, *nível 3* ou *terceiro nível de leitura*. Essa adoção se deve ao fato de julgarmos o uso das nomenclaturas através dos números mais apropriada do que os usos de *baixo nível* ou *alto nível inferencial*.

2.1.1. O segundo nível de leitura – N2

Como já dissemos, o foco da nossa pesquisa concentra-se no segundo nível de leitura, no qual é exigido que o leitor ultrapasse um pouco o que está explicitamente escrito, ou seja, que o leitor infira algo com base no que está escrito. Esse nível de leitura, de acordo com Applegate et al (2002), pode ser identificado em quatro situações descritas abaixo. Estaremos focados neste trabalho nos dois primeiros itens.

- i **Paráfrase** – o leitor reproduz, com suas palavras, determinada parte do texto;
- ii **Estabelecimento de relações lógicas** – o leitor faz uma pequena conexão e identifica as relações que existem entre as ideias apresentadas no texto;

- iii **Detecção de informações** – o leitor precisa diferenciar as informações que são mais relevantes ao assunto central do texto das informações secundárias;
- iv **Especulação** – o leitor especula sobre acontecimentos ou personagens do texto, sem transformar essas especulações em previsões lógicas.

Em nossa pesquisa, trataremos do estabelecimento de relações lógicas antes de tratarmos das paráfrases, por entendermos que a ação relacionada ao estabelecimento de relações lógicas é condição necessária para que se possa executar a ação relacionada às paráfrases, ou seja, estabelecer relações lógicas é um processo que ocorre, presumivelmente, antes da ação de parafrasear.

2.2. O Estabelecimento de Relações lógicas

Estabelecer relações é um processo comum na vida de uma pessoa. A todo tempo, relacionamos um fato a outro, uma situação a outra, uma experiência nova a uma antiga, algo que acabamos de ouvir a algo que já sabemos ou que vimos, etc. É através das relações que pensamos as coisas. Por organizarmos o nosso pensamento com base em relações, produzimos textos estruturados, também, com base em relações. Um texto é formado por partes que se conectam e se relacionam formando uma unidade significativa. Segundo Koch (1993),

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação (KOCH, 1993, p. 22).

Dessa forma, durante o ato da leitura, mesmo sem se dar conta, o leitor vai tecendo a rede de relações apresentadas pelo texto, estabelecendo relações ligadas a espaço, temporalidade, causa/efeito, efeito/consequência, entre tantas outras. Um texto pode oferecer um emaranhado de diversas relações, e o leitor vai conectando e estabelecendo as possíveis ligações no decorrer da leitura. Koch (1993) salienta que, “a nível de texto, as relações que se podem detectar são das mais variadas espécies e apresentam graus diversos de complexidade” (KOCH, 1993, p. 32). Através de todo esse processo de estabelecer as conexões e perceber o relacionamento entre as ideias do texto é que se constrói o sentido do todo.

Se, conforme mencionado acima, o processo de estabelecimento das relações que constituem o texto ocorre de forma tão automática que o leitor nem se dá conta dele, verifica-

se a necessidade de que as aulas de língua portuguesa ofereçam questões de leitura que possibilitem a percepção do processo operado, porque tornar evidente ao leitor o processo de estabelecimento de relações lógicas é contribuir com o aprimoramento metassintático do educando. É necessário que a questão possibilite uma discussão metalinguística. Uma vez que o aluno já sabe estabelecer relações lógicas, o que a questão precisa oportunizar é um pensar sobre como ele estabelece as relações lógicas do texto para favorecer um agir consciente envolvendo o processo em foco. Dessa forma, favorece-se o aprimoramento do conhecimento metassintático do aprendiz. Segundo Gerhardt,

o conhecimento metassintático está ligado à perspectiva notacional da língua, porque diz respeito à identificação e observação dos parâmetros que organizam o nível da frase, por sua vez parcialmente análogos aos parâmetros que estruturam gramaticalmente os textos. (GERHARDT, no prelo, p. 38).

A autora descreve os parâmetros que estruturam gramaticalmente os textos. Tais parâmetros são análogos aos que organizam o nível da frase e envolvem os elementos constituintes das orações, a presença e a pertinência desses elementos, as fronteiras entre eles, a ordem de ocorrência dos elementos nas frases e as “bases de conhecimento e relações lógico-semânticas que sustentam a articulação entre as sentenças nos enunciados” (GERHARDT, no prelo, p. 38). A autora salienta, ainda, que a identificação desses parâmetros atende à necessidade “de invertermos o foco de ensino *da língua* para o ensino *dos conhecimentos sobre a língua que são importantes para o trato consciente e gerenciado com materiais linguísticos*” (GERHARDT, no prelo, p. 69, grifo da autora), ou seja, uma atividade articulada com bases nos parâmetros mencionados possibilita uma abordagem metassintática dos materiais linguísticos.

Além disso, Gerhardt destaca a relevância do conhecimento metassintático e metagramatical para formação do leitor amadurecido, salientando que “a estreita relação entre conhecimento metagramatical e capacidade de leitura se atesta em estudos relacionados ao desenvolvimento cognitivo” (GERHARDT, no prelo, p. 41). Entre os estudos citados pela autora, destacamos o de Gaux e Gombert (1999), que apontam os problemas de leitura decorrentes da dificuldade de detecção das estruturas sintáticas dos textos, e o de Applegate et al (2002), que, conforme ressalta Gerhardt,

reconheceram a importância do conhecimento gramatical para a leitura ao definir, entre os quatro níveis de leitura que propõem, um nível de compreensão das relações lógico-semânticas do texto, que se gramaticalizam na articulação de sentenças e na organização argumental. (GERHARDT, no prelo, p. 41).

Com base nas informações mencionadas, podemos afirmar que concordamos com a conclusão de Gerhardt de que “saber ler também é saber observar gramaticalmente o texto que

se lê” (GERHARDT, no prelo, p. 41). Concordamos com a autora porque sabemos que, quando o leitor tem consciência sobre a importância dos elementos constituintes do texto, quando ele percebe a relevância da escolha por determinada construção ou por determinado modo de organização dos elementos constituintes para a composição do significado pretendido e quando ele detecta as bases de relações lógico-semânticas que sustentam os textos, o leitor é capaz de uma leitura mais proficiente.

Por isso, com base na relevância do que foi exposto acima e ciente de que o foco desta seção do nosso trabalho reside no estabelecimento das relações lógicas, passaremos à descrição da abordagem de Gerhardt a respeito das relações lógico-semânticas na construção textual.

Primeiramente, explicamos que escolhemos a abordagem da autora porque, ao nosso ver, diferentemente das gramáticas que abordam o conceito das relações lógicas através da coordenação e subordinação, ela consegue apresentar as relações lógico-semânticas unindo os critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos. Koch (1993) menciona a inadequação da abordagem das relações do tipo lógico através de coordenação e subordinação devido aos seguintes fatores: “a) por se tratar de conceitos meramente sintáticos; b) por serem discutíveis do ponto de vista semânticos; c) por se mostrarem inutilizáveis do ponto de vista pragmático” (KOCH, 1993, p. 131).

Gerhardt observa as frases como sentenças, e “observar uma frase como uma sentença significa observá-la como uma combinação entre um determinado referente e o que se diz sobre ele” (GERHARDT, no prelo, p. 123). Nesse sentido, para compor um texto, precisamos articular sentenças que estejam relacionadas à mesma base semântica. Além de pertencerem à mesma base de conhecimentos, as sentenças devem manter “um tipo especial de relação entre si: uma delas precisa se referir a um período no tempo, ou ideia, cronológica ou logicamente **anterior** a uma segunda, cronológica ou logicamente **posterior** ou vice-versa” (GERHARDT, no prelo, p 125, grifo da autora). Essa relação existente entre as sentenças é denominada **relação lógico-semântica**. Ressaltamos que as relações lógico-semânticas ocorrem não somente entre as sentenças, mas também entre as ideias gerais do texto. Vejamos algumas relações lógico-semânticas citadas pela autora exemplificadas por nós:

a. **Causa (antes) – consequência (depois):** *O vento foi tão forte que destelhou minha casa.*

b. **Meio (antes) – fim (depois):** *Estamos economizando dinheiro para que possamos viajar no verão.*

- c. **Premissa (antes) – conclusão (depois):** *Uma criança que recebe carinho, orientação e atenção tende a se tornar um adulto honesto. Deste modo, investir nos cuidados com as crianças é investir na construção de uma sociedade melhor no futuro.*
- d. **Condição (antes) – fato (depois):** *Se chover, não poderemos realizar a festa no jardim.*
- e. **Afirmação (antes) – justificativa (depois):** *Precisamos dedicar nosso tempo ao que realmente nos interessa, pois a vida é curta demais para perdermos tempo com besteiras.*

Além das relações lógico-semânticas mencionadas acima, constatamos que as possibilidades de articulação entre as ideias de um texto são diversas e não se esgotam nas listagens apresentadas. Mais uma vez, procuraremos enumerar outros tipos de relação lógico-semântica assinalados por Gerhardt e exemplificar cada um deles.

- a. **Contraste** – quando uma das sentenças constrói, como inferência, uma expectativa que não é satisfeita na outra: *Apesar de ter se dedicado muito ao emprego, Paulo foi demitido.*
- b. **Tempo** – quando uma das sentenças apresenta uma circunstância relacionada ao tempo de acontecimento da outra: *Toda vez que meu tio vem nos visitar, fazemos uma festa.*
- c. **Concomitância** – quando se quer marcar linguisticamente eventos que ocorrem a um só tempo: *Enquanto algumas pessoas jogam comida no lixo, há pessoas morrendo de fome.*
- d. **Comparação** – quando fatos ou ideias de uma sentença são comparados ao da outra: *Da mesma forma que você ensina a sua filha a cuidar de si e de suas coisas, você precisa ensinar o seu filho a cuidar de si mesmo para que ele não cresça dependendo sempre de outra pessoa.*
- e. **Proporção** – quando há uma relação de quantidade, volume, intensidade etc. relativa fundamentando a articulação das sentenças: *À medida que a chuva fica mais forte, o rio vai transbordando.*
- f. **Genérico-específico (e vice-versa)** – quando a primeira sentença trata de algum assunto ou referente de forma genérica, e a segunda trata de elementos específicos relacionados a esse assunto ou referente. Pode-se ter também uma inversão nessa ordem: *A saúde pública ainda é um problema em nosso país. O número de hospitais e profissionais de saúde é insuficiente para atender a população.*
- g. **Conformidade** – quando uma das ideias se ajusta e referenda a outra ideia a ela articulada: *Como previsto pelos meteorologistas, houve uma grande enchente.*
- h. **Acréscimo** – quando se deseja adicionar uma nova ideia a alguma outra que está tratando do mesmo tema: *Aproveite a viagem para descansar e rever antigos amigos.*
- i. **Alternância** – quando se considera, se propõe ou se evidencia que o conteúdo de uma ideia pode substituir o de outra: *Em vez de ficar na posição de vítima, coloque-se como o autor do seu destino.*

- j. **Retificação** – quando a segunda sentença altera ou corrige os dados enunciados na primeira: *Ele se considerava um homem importante, melhor dizendo, ele se achava o homem mais importante do Universo.*

Com relação aos conectivos que podem ou não aparecer na ligação entre as sentenças e as ideias de um texto, Gerhardt afirma:

Auxiliando na articulação das sentenças, os **conectivos**, elementos que servem para nos guiar no processo de compreensão das relações lógico-semânticas entre as sentenças, não são imprescindíveis para estabelecer o tipo de articulação entre elas, mas, nos textos escritos, atuam de forma importante para garantir que a relação lógico-semântica pretendida pelo redator do texto seja compreendida pelo leitor. (GERHARDT, no prelo, p. 125-126).

Ainda com relação ao uso dos conectivos, a autora nos chama a atenção para o fato de que “nem sempre o conectivo sinaliza a articulação em que ele normalmente está presente. Isso pode ocorrer sem prejuízo nem desentendimentos sobre os significados que as frases veiculam” (GERHARDT, no prelo, p. 127). Ou seja, os conectores “não são os determinantes das relações lógico-semânticas entre as ideias; eles na maioria das vezes apenas são pistas que auxiliam o leitor a recuperar a relação pretendida pelo autor do texto” (GERHARDT, no prelo, p. 129). O exemplo que ela nos apresenta na página 127, “**Articulação premissa – conclusão com conectivo de condição: Se homicídio é crime, por que não punir aqueles que subtraem anos de vida de outrem?**”, evidencia que nem sempre o conectivo determina o tipo de relação lógica que se estabelece e que a identificação da relação lógico-semântica e dos vínculos que estão presentes no texto são ações importantes para que o leitor não cometa equívocos na interpretação textual.

Devido a toda essa importância do estabelecimento de relações lógicas para a compreensão textual, defendemos atividades que promovam a conscientização dos alunos a respeito dessa ação de leitura como uma das ações metalinguísticas que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de leitura que buscamos, uma vez que a metalinguagem (no sentido de reflexão agentiva sobre a linguagem) possibilita à pessoa a compreensão dos caminhos que ela percorre para a conceptualização dos dados que lê, escreve, escuta e fala.

2.3. Paráfrases

O termo paráfrase, segundo Sant’Anna (2001), está relacionado à continuidade, repetição ou imitação de uma sentença. O autor salienta que o termo tem sentido diversificado e apresenta uma definição oficial, citando o dicionário de Beckson & Ganz (1965):

É a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil. Em geral, ela se aproxima do original em extensão. (BECKSON & GANZ, 1965 apud SANT'ANNA, 2001, p. 17).

É essa definição de paráfrase que servirá de base para atividades que buscam ajudar o leitor na compreensão do texto na presente pesquisa, uma vez que, ao realizar paráfrases, o leitor torna o texto mais inteligível a si, pois traz para a sua realidade os conteúdos presentes na leitura.

Para a realização de uma paráfrase, é necessário que o leitor reconheça o elemento a ser parafraseado, traga à consciência os conhecimentos já adquiridos a respeito desse elemento e o reconstrua através da integração dos seus conhecimentos prévios com as informações e pistas encontradas no texto. Dessa forma, já se ultrapassa o primeiro nível de leitura, pois não se trata apenas de localizar uma informação no texto, mas de localizá-la e reconstruí-la.

As questões de leitura que envolvem paráfrases permitem aos alunos a possibilidade de ressignificação dos objetos de leitura e de exposição a respeito dos seus entendimentos sobre esses dados no texto. Essas questões requerem que os alunos se baseiem no conhecimento que já têm de algo ou baseiem-se nas inferências que eles farão a respeito de determinado termo ou parte do texto através do contexto. Ao solicitar, por exemplo, que o aluno infira o significado de determinada palavra a partir do contexto ou escreva determinados fatos ocorridos no texto com as próprias palavras, a questão estará, na verdade, solicitando uma paráfrase. Em relação a isso, Sant'Anna (2001), ao analisar obras literárias renomadas mundialmente, destaca o valor da paráfrase e salienta que “há exemplos múltiplos de aprendizado pela imitação e paráfrase”, o que confirma a importância da “imitação parafrásica como técnica pedagógica” (SANT'ANNA, 2001, p. 83-84).

Entretanto, como já salientamos neste trabalho, a simples solicitação de uma paráfrase não é suficiente para o aprimoramento das habilidades metalinguísticas dos alunos. Destacamos a necessidade de que existam questões que solicitem reflexões sobre como se dá o processo parafrásico para que, além do trabalho com a linguagem, as atividades possibilitem um trabalho com a metalinguagem. Precisamos ter sempre em mente que o grande diferencial das aulas de ensino de língua é a possibilidade de desenvolver uma metacognição sobre as ações de linguagem.

A fim de melhor analisarmos o processo de produção de paráfrases em atividades de compreensão leitora, tomaremos como base a relação de simetria entre sentenças apresentada por Cançado (2008) como pressuposto para a realização de uma paráfrase: “Quando temos uma

relação simétrica, ou seja, a sentença (a) acarreta a sentença (b) e a sentença (b) também acarreta a sentença (a), temos a relação de paráfrase ” (CANÇADO, 2008, p. 28).

Além disso, discutiremos os tipos de paráfrases apresentados por Ilari e Geraldi (1994). Os autores apontam para o fato de que chamamos de paráfrase, orações “equivalentes quanto ao seu significado”, ou seja, orações que, dentro de determinado contexto, “dizem a mesma coisa” (ILARI e GERALDI, 1994, p.42). Segundo os autores, os casos de paráfrase podem ocorrer devido ao emprego de palavras sinônimas (sinonímia lexical), devido ao uso de mesmas palavras usadas em construções sintáticas diferentes, mas que preservam as mesmas relações de participação dos objetos no processo descrito (sinonímia estrutural), ou devido ao fato de a situação de uso traduzir a mesma intenção do locutor e alcançar o mesmo efeito no interlocutor (paráfrase situacional). Vejamos, com mais detalhes, cada um desses casos:

2.3.1. Paráfrase por sinonímia lexical

A paráfrase por sinonímia lexical ocorre quando há uma relação de semelhança entre os significados das palavras.

Exemplo: *O menino andou até o banco da praça. / O menino caminhou até o banco da praça.*

No caso acima, *andou* e *caminhou* apresentaram uma sinonímia lexical, ou seja, uma identidade de significação que permitiu a realização da paráfrase, pois ambos os verbos (*andar/caminhar*) apresentam o sentido de deslocamento de um ponto a outro através do uso das pernas.

A respeito do uso de sinonímia em realizações de paráfrases, vale destacar que o contexto adquire extrema relevância. Se empregarmos o mesmo verbo *andar* no contexto abaixo, veremos que o verbo *caminhar* não poderá ser utilizado para parafrasear a oração. Vejamos: *O menino andou meio triste por causa da mudança de escola.* Nesse caso, o verbo *andar* apresenta o sentido de *estar* ou *sentir-se* e o uso de *caminhar* em seu lugar não apresentaria o efeito desejado, pois mudaria o sentido da oração original. Portanto, destacamos a importância da advertência de Ilari e Geraldi (1994): “a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas” (ILARI e GERALDI, 1994, p. 45).

Outra importante advertência quanto ao uso de sinonímia diz respeito ao fato de que “palavras presumivelmente sinônimas sofrem sempre algum tipo de especificação, de uso ou de sentido” (ILARI e GERALDI, 1994, p. 45) e, mais uma vez, destaca-se a relevância do contexto na autorização ou não do uso de um termo por outro. Por exemplo, os termos *violência*

sexual e *estupro* costumam ser usados na sociedade sem distinção do tipo de crime cometido, seja ele com conjunção carnal ou outro ato libidinoso. Em um contexto em que um rapaz agarra uma garota e a obriga a ter relações sexuais com ele, é possível que a jovem declare a alguém de sua confiança que foi vítima de abuso sexual, porém, em um boletim de ocorrência, a especificação do tipo de crime – *estupro* – deve estar clara, para que a penalidade seja adequada ao tipo de crime. A especificação ou não de um termo ocorre porque “as expressões sinônimas são, ainda assim, expressões entre as quais os locutores escolhem: a escolha é, no caso, uma procura da palavra exata” (ILARI e GERALDI, 1994, p. 47) com a intenção de alcançar um objetivo dentro de um contexto.

2.3.2. Paráfrase de base sintática ou sinonímia estrutural

A paráfrase de base sintática ou por sinonímia estrutural acontece quando ocorre mudança na estrutura sintática da sentença, mas preservam-se as mesmas relações de participação dos objetos no processo descrito.

Exemplo: *Matemática é difícil de estudar.* / *Estudar Matemática é difícil.*

Ilari e Geraldi (1994) citam alguns exemplos de construções que garantiriam uma relação de paráfrase por sinonímia estrutural entre frases e salientam que a lista pode ser consideravelmente ampliada. Vejamos as construções citadas:

- a) A relação voz ativa/ voz passiva: Pedro matou João. / João foi morto por Pedro.
- b) A construção do comparativo de igualdade: Pedro é tão bom quanto José. / José é tão bom quanto Pedro.
- c) A construção dos comparativos de superioridade e inferioridade, formuladas nos dois sentidos: Pedro é mais esperto do que José. / José é menos esperto do que Pedro.
- d) A construção com *ter* / a construção com *ser de*: Pedro tem João como amigo. / João é amigo de Pedro.
- e) Construções nominalizadas / construções não-nominalizadas: Primeiro o coral cantou o hino, depois a banda executou a marcha fúnebre. / O canto do hino pelo coral foi seguido pela execução da marcha fúnebre pela banda.
- f) Construções com *mesmo*: Wladimir Zatopek corre 3000 metros no mesmo tempo que o irmão do João. O irmão do João corre os 3000 metros no mesmo tempo que Wladimir Zatopek.
- g) Paráfrases ao mesmo tempo lexicais e estruturais: O camelô vendeu-me este descascador de batatas que não funciona. / Comprei do camelô este descascador de batatas que não funciona.

Os autores destacam que, assim como ocorre nos casos de paráfrases por sinonímia lexical, “ a escolha entre duas frases sinônimas por razões estruturais nunca é completamente

inocente” (ILARI e GERALDI, 1994, p. 45). Ao alterar da voz ativa para a passiva, por exemplo, muda-se a atribuição dos participantes dos papéis de tema e rema. Ao dizer que *Pedro é mais esperto do que João*, destaca-se a habilidade de Pedro, ao passo que afirmar que *João é menos esperto do que Pedro* destaca-se a inabilidade de João. Além disso, há coerência em frases como *Não é Pedro que é mais esperto do que João; é João que é menos esperto do que Pedro*. E o fato de frases como essa não soarem como contraditórias revela uma certa fragilidade na sinonímia estrutural.

Salientamos, através dos exemplos citados acima, que não existe sinonímia perfeita, seja ela lexical ou estrutural. A respeito da impossibilidade de existir sinonímia lexical perfeita, Ilari e Geraldí (1994) apontam que, “se, como sugeriram vários autores, a significação de uma palavra é o conjunto de contextos linguísticos em que pode ocorrer, então é impossível encontrar dois sinônimos perfeitos” (ILARI e GERALDI, 1994, p. 46). A respeito da perfeição para sinonímia estrutural, Cançado (2008) afirma:

Chegamos à conclusão de que, mesmo entre sentenças, a sinonímia perfeita não existe. Isso se procurarmos duas sentenças idênticas em termos de estrutura sintática, de entonação, de sugestões, de possibilidades metafóricas e até mesmo de estruturas fonéticas e fonológicas. Se esperarmos encontrar a sinonímia nessas circunstâncias, então não é com surpresa que poderemos afirmar que esta não existe. (CANÇADO, 2008, p. 44).

2.3.3. Paráfrase situacional

Além dos casos de paráfrases por sinonímia lexical ou estrutural, Ilari e Geraldí (1994) chamam a atenção para o fato de existir a possibilidade de o contexto permitir paráfrase por palavras que denotem uma mesma propriedade, ou seja, que aludem a um mesmo conjunto de objetos, sem que haja sinonímia. As expressões, por exemplo, “*As crianças mais espertas que eu conheço*” e “*Os filhos de minha amiga*” não apresentam relação sinonímica nem lexical nem estrutural, mas podem, a depender do contexto, constituírem-se de paráfrases uma da outra.

Finalizamos, portanto, destacando a relevância do contexto de interpretação para a possibilidade de realização e validação de uma paráfrase, seja ela lexical, estrutural ou situacional, pois, em todos os casos, há ressalvas atreladas ao contexto.

2.4. Estabelecer relações lógicas e realizar paráfrases: ações que se conectam

Conforme já mencionamos neste trabalho, nossa pesquisa está focada na análise e realização de atividades referentes ao nível 2 de leitura, proposto por Applegate et al (2002),

mais especificamente em atividades referentes ao estabelecimento de relações lógicas e à realização de paráfrases. A análise mais detalhada dessas duas ações de leitura nos levou à conclusão de que elas estão intimamente relacionadas, pois o estabelecimento de relações lógicas apresenta-se como condição necessária para a realização de paráfrases. Explicaremos, nos parágrafos seguintes, os pontos em que convergem essas duas ações de leitura.

Vimos, na seção sobre relações lógicas (seção 1.2), que o leitor precisa estabelecer as ligações entre as sentenças que o texto apresenta para construir o sentido como um todo. Também constatamos que as relações lógico-semânticas que podem estar presentes em um texto são de naturezas e complexidades diversas. Além disso, vimos que os conectivos, quando usados para relacionar sentenças em um texto, não determinam o tipo de relação lógico-semântica e os vínculos presentes no texto, mas funcionam como pistas para o estabelecimento das relações. Percebemos, ainda, que o estabelecimento de relações lógicas é uma ação importante para que o leitor não cometa equívocos na compreensão textual. Eis o primeiro ponto que nos direciona para a conexão com a feitura de paráfrases: estabelecer as relações lógico-semânticas adequadas para não cometer equívocos na compreensão do texto a ser parafraseado. A fim de exemplificar, retomaremos, abaixo, uma situação mencionada por Gerhardt (no prelo) e já citada por nós.

Em “***Se*** homicídio é crime, por que não punir aqueles que subtraem anos de vida de outrem?”, se o leitor não estiver atento para o fato de que o conectivo *se* não remete à relação lógica de condição, mas à relação lógica de ***Articulação premissa – conclusão com conectivo de condição***, ele pode iniciar a paráfrase substituindo o conectivo *se* por outro com valor semântico condicional e se equivocar na paráfrase. Veja que, se o leitor colocar “**Caso** homicídio seja crime, (...)”, ele perde a noção de premissa expressa na oração original. Essa relação poderia começar a ser parafraseada por outro conectivo com valor de premissa, como em “**Já que** homicídio é crime, (...)”. Através desse exemplo, podemos perceber a importância do estabelecimento das relações lógico-semânticas como um requisito fundamental para a construção de paráfrases.

O segundo ponto de conexão entre essas duas ações de leitura diz respeito ao que vimos na seção sobre paráfrases (seção 1.3). Observamos que, para parafrasear um texto ou parte dele, o leitor precisa reconhecer o elemento a ser parafraseado, trazer à consciência as informações de que ele dispõe a respeito desse elemento e reconstruir o elemento através da mesclagem dos seus conhecimentos prévios com os dados ou pistas encontrados no texto. Além disso, vimos que o contexto é de extrema relevância para a realização das paráfrases. Ilari e Geraldini (1994) ressaltam que “o reconhecimento de uma relação de paráfrase corresponde sempre, em alguma

medida, a um apagamento de diferenças que poderiam ser colocadas em relevo em outros contextos” (ILARI e GERALDI, 1994, p. 50). Essa extrema relevância do contexto para a realização de paráfrase nos direciona ao estabelecimento das relações lógicas, uma vez que o contexto também é determinante na identificação da relação lógica adequada ao texto.

Concluimos, portanto, que as ações de leitura referentes ao estabelecimento de relações lógicas e à realização de paráfrases estão intimamente interligadas, porque é a compreensão da relação lógica possibilitada pelo contexto como um todo que permitirá a realização de uma paráfrase que não contradiga o texto.

Diante do caráter de interligação entre as duas ações de leitura que constituem o foco desta pesquisa, no qual o processo de estabelecimento de relações lógicas mostra-se anterior ao processo de realização de paráfrases, defendemos uma abordagem pedagógica que respeite a ordem em que os processos ocorrem. Além disso, salientamos a extrema relevância de uma abordagem metacognitiva e metalinguística, por parte dos materiais pedagógicos, para o tratamento das ações de leitura mencionadas. Por isso, destinaremos a próxima seção aos estudos referentes ao desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico. Eles serão basilares para a construção da nossa proposta de atividades.

2.5. Desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico: contribuições para a leitura

Nesta seção serão abordadas as contribuições oriundas de pesquisas referentes ao desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico com relação à leitura.

2.5.1. Desenvolvimento metacognitivo

Uma vez que concebemos a leitura como um processo interativo, precisamos, para julgá-la eficiente, considerar os processos de interação que nela ocorrem. Esses processos dizem respeito à interação leitor/texto e à interação leitor/sua cognição. Jou & Sperb (2003) consideram que essas duas variáveis estão presentes em leitores proficientes.

A interação entre o leitor e o texto se dá através da construção de macroestruturas, ou seja, da construção de estruturas semânticas abstratas que permitem capturar o enredo do texto. Isso quer dizer que, conforme o leitor vai avançando na leitura e vai estabelecendo as relações

entre as partes que compõem o texto, ele vai tendo condições de realizar inferências sobre as sentenças do texto. Dessa forma, o leitor, ao interagir com o texto, constrói as macroestruturas.

A relação entre o leitor e sua cognição se dá por meio da metacognição, ou seja, da capacidade humana de gerenciar os seus processos cognitivos. Segundo Botelho (2010),

Nossas ações cognitivas são passíveis de observação, análise e avaliação, sobretudo no que concerne aos processos de aprendizagem. Monitoramos nossa postura social; organizamos nosso pensamento e nossos estudos, adequando-os aos nossos objetivos; reestruturamos nosso comportamento, de acordo com a exigência de cada ambiente. Essa forma de autoconhecimento, ou seja, essa administração que uma pessoa promove acerca de sua cognição é denominada **metacognição**. (BOTELHO, 2010, p.17).

Por meio de ações metacognitivas, o sujeito pode gerenciar seus processos cognitivos e aprimorar as estratégias que utiliza para a resolução de problemas, adequando-as para o alcance dos seus objetivos. A explicitação dos objetivos de uma atividade é, portanto, determinante para o engajamento ou não na mesma. Segundo Nelson & Narens (1990), quando uma pessoa se torna consciente dos objetivos de uma atividade, ela faz um julgamento a respeito do esforço necessário para a realização da tarefa. Esse julgamento faz parte de um processo denominado pelos autores como *monitoramento*. O monitoramento está relacionado à formulação de hipóteses sobre o trabalho cognitivo, por exemplo, hipóteses sobre o grau de dificuldade do aprendizado. Ao considerar que o esforço valerá a pena, a pessoa toma uma decisão sobre como atingir aquele objetivo, em outras palavras, formula um plano de ação ou define as estratégias que irá utilizar. A definição das estratégias está relacionada ao nível denominado pelos autores como *controle*. Dessa forma, temos que as informações são conceptualizadas em dois níveis: *monitoramento* e *controle*, conforme podemos observar na figura abaixo.

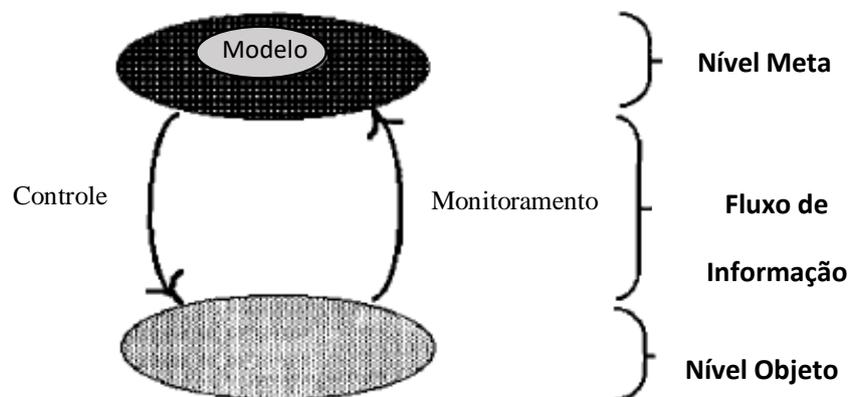


Figura 1 – Esquema para os movimentos de monitoramento e controle segundo Nelson e Narens (1994).

Por concordarmos que as informações são conceptualizadas através do fluxo de elementos que transitam entre esses dois níveis, afirmamos que a definição de objetivos é o primeiro item que deve ser pensado em uma atividade voltada para o aprendizado, para que, a partir dos objetivos, o aprendiz possa traçar estratégias que permitam o alcance dos mesmos. Entendemos que, sem a definição dos objetivos, não haverá possibilidade de movimentação no fluxo de informações e isso impossibilita ou dificulta a definição de estratégias. Em outros termos, estamos afirmando que uma atividade voltada para o aprendizado deve viabilizar o fluxo de informações entre monitoramento e controle. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento metacognitivo do aprendiz.

Quanto às estratégias que o aprendiz traça para a realização de uma tarefa, mais especificamente no caso das tarefas relacionadas à leitura e à compreensão textual, o que se tem observado, através de estudos voltados para a análise de materiais didáticos, entre eles Gerhardt (2006), Gerhardt e Vargas (2010), Botelho (2010) e Vargas (2012), é que os materiais não favorecem a tomada de consciência sobre as estratégias que são aplicadas para a resolução das questões. Isso porque, primeiramente, não explicitam de forma clara os objetivos das atividades e, depois, porque não desenvolvem um trabalho sistematizado das estratégias que podem ser empregadas para a obtenção de um desempenho satisfatório durante uma atividade de leitura.

A importância da conscientização sobre as estratégias cognitivas usadas durante a leitura pode ser atestada em estudos como o de Jou & Sperb (2003). As pesquisadoras analisaram os procedimentos de leitura de uma professora de Português do Ensino Fundamental e constataram que a professora, que apresentou um considerável desempenho em leitura, fez uso de estratégias cognitivas de leitura como fazer marcações e setas no texto original para relacionar as partes, parafrasear partes do texto, criar conclusões etc. O relato da professora sobre as estratégias cognitivas que ela empregou revela que ela usa essas estratégias de forma consciente, ou seja, ela gerencia o processo cognitivo a fim de alcançar seus objetivos na leitura. Podemos, então, concluir que o bom desempenho na atividade de leitura pode estar relacionado ao uso consciente das estratégias cognitivas empregadas durante a leitura.

Além disso, o estudo revelou que, ao verbalizar sobre as suas ações de leitura durante a participação do estudo, a professora percebeu algumas estratégias que facilitavam a sua compreensão leitora e passou a utilizá-las com maior frequência. Podemos concluir, a partir desse fato, que o leitor verbalizar ou explicitar os caminhos que percorre na leitura parece contribuir para o seu desenvolvimento metacognitivo, constituindo-se, assim, numa opção de atividade eficaz em exercícios de compreensão leitora.

No tocante específico a esta nossa pesquisa, queremos chamar atenção para um fato apresentado no estudo de Jou & Sperb (2003). De acordo com o levantamento feito pelas pesquisadoras, com base na observação de campo, as estratégias cognitivas de parafrasear, concluir e relacionar parágrafos estiveram presentes em todas as oito leituras nas quais a professora foi avaliada. Ao nosso ver, isso revela a importância do uso dessas estratégias, que são o foco da nossa pesquisa, para a compreensão textual, uma vez que o seu uso, associado a outros, possibilitou um bom desempenho de compreensão leitora.

As capacidades mencionadas nesta seção, ou seja, relacionadas à construção de macroestruturas e ao gerenciamento da própria cognição, podem e devem ser aprimoradas no ambiente escolar. Esse aprimoramento é possível através do uso de atividades que favoreçam a consciência sobre esses processos. Encontramos, nos estudos referentes à metalinguagem, campo específico da metacognição relacionado ao gerenciamento consciente das capacidades que envolvem a linguagem, o aporte teórico necessário à elaboração dessas atividades favorecedoras ao aprimoramento das capacidades leitoras do aprendiz. Destinaremos, portanto, a próxima seção aos aportes teóricos referentes ao desenvolvimento metalinguístico.

2.5.2. Desenvolvimento metalinguístico

O desenvolvimento metalinguístico diz respeito à conscientização sobre a habilidade de se refletir acerca da linguagem como objeto de pensamento. Segundo Gombert (2003), a manipulação da linguagem sob a forma de compreensão e produção ocorre de forma espontânea e somente mais tarde é que a criança “poderá controlar conscientemente os tratados linguísticos com os quais ela opera” (GOMBERT, 2003, p. 19). Ainda segundo o autor, o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas “resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (GOMBERT, 2003, p. 21).

No que diz respeito à leitura, esse desenvolvimento permitirá um melhor monitoramento do ato de ler, pois possibilita ao leitor um controle do seu processo cognitivo referente à leitura e sabemos que um leitor eficiente está a todo momento avaliando a sua compreensão. Segundo Leffa (1996),

uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido. O leitor eficiente sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas,

qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados. (LEFFA, 1996, p. 44).

Essa capacidade, descrita por Leffa (1996), corresponde ao saber metalinguístico que o leitor desenvolve em paralelo à aquisição da leitura e da escrita. De acordo com Gombert (2003), “a aprendizagem explícita da leitura (e da ortografia) conduziria à instalação de um conjunto de conhecimentos suscetíveis de serem utilizados para controlar o produto desses processos automáticos” (GOMBERT, 2003, p. 42).

Acreditamos que a escola possa oferecer atividades de leitura que, progressivamente, favoreçam o desenvolvimento do saber metalinguístico dos alunos, por exemplo, atividades que permitam o reconhecimento das ações envolvidas na compreensão textual. Esse reconhecimento pode ocorrer através de atividades que abarquem ações importantes no processo de leitura, tais como as atividades de comparação entre leituras autorizadas ou não pelo texto, correção de leituras não autorizadas pelo texto e, finalmente, construção de períodos, parágrafos e até de outros textos pautados na leitura realizada.

As atividades de comparação, correção e construção contribuem enormemente para o aprimoramento das habilidades leitoras dos educandos, pois estão relacionadas à solução de problemas. Quando uma atividade apresenta um problema para os educandos resolverem, ela requer deles “um pensar e um agir e lhes faz buscar objetivos, recursos e estratégias para resolvê-lo” (GERHARDT, no prelo, p. 49). Ao proporcionar essa busca por objetivos, recursos e estratégias para a solução de um problema, esse tipo de atividade contribui para a criação de situações favoráveis ao aprendizado. Segundo Gerhardt (no prelo),

as situações ótimas de favorecimento de aprendizado são aquelas em que, basicamente, os aprendizes reconhecem e localizam problemas que precisam resolver, e, para essa resolução, devem estabelecer objetivos e estratégias de ação, lançando mão dos instrumentos que têm à mão para alcançar suas metas. (GERHARDT, no prelo, p. 49).

Por isso, percebemos a necessidade de atividades que ofereçam a possibilidade para os educandos de se colocarem diante de situações “problemáticas” no ato da leitura a fim de solucionarem tais problemas. Ao possibilitar a comparação entre duas assertivas, com diferentes relações lógicas estabelecidas, a fim de que se escolha a que está mais adequada à mensagem original do texto, por exemplo, a atividade levará os alunos a buscarem estratégias e ações para a solução de um problema. Ao cobrar uma justificativa para tal escolha, um novo problema é apresentado e novas ações e estratégias devem ser encontradas. Solicitar, por exemplo, a correção de uma paráfrase mal elaborada é uma situação que demanda um esforço

ainda maior para a solução da questão, uma vez que não basta identificar o erro, mas é necessário procurar uma estratégia para uma correção que atenda aos objetivos propostos. Todo esse agir sobre a linguagem, solucionando os problemas que são apresentados, contribui para o desenvolvimento metalinguístico dos aprendizes, levando-os, progressivamente, a uma autonomia diante das tarefas de leitura.

Com base no exposto acima, verifica-se a relevância, nesta pesquisa, de um trabalho com atividades de leitura focadas nas ações de comparação, correção e construção. Acreditamos que esse seja o caminho para que possamos contribuir para o desenvolvimento metalinguístico dos educandos e, no caso específico desta pesquisa, de contribuir para um domínio satisfatório das ações de leitura relacionadas ao estabelecimento de relações lógicas e ao uso de paráfrases.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se divide em três partes. Em cada uma delas, focamos no nono ano de escolaridade. A primeira parte diz respeito à análise de uma atividade de leitura presente em um livro didático. A segunda parte consiste na elaboração de uma unidade didática voltada para o desenvolvimento das habilidades de conscientização sobre o estabelecimento de relações lógicas e de construção de paráfrases. A terceira parte é destinada à aplicação da unidade elaborada para duas turmas pertencentes a uma das escolas em que a pesquisadora leciona. As três partes que compõem esta pesquisa, bem como os detalhes a respeito do tipo de pesquisa e dos sujeitos investigados, estão detalhadas nas seções a seguir.

3.1. A pesquisa

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” e busca contribuir para a melhoria das atividades de leitura, especificamente, no que diz respeito ao trabalho com as ações voltadas para o estabelecimento de relações lógicas e para a construção de paráfrases nos materiais didáticos. Para tanto, seguimos três etapas detalhadas a seguir.

A primeira etapa se destina a exemplificar, através da análise do material didático selecionado, o que as pesquisas sobre as atividades de leitura desses materiais já apontam, ou seja, o fato de que a maioria esmagadora das atividades de livros didáticos foca apenas na linearidade do texto, desprezando o papel ativo do leitor na construção dos sentidos.

A segunda etapa objetiva a construção de uma unidade didática com a qual se possa comprovar que é possível desenvolver uma metodologia para abordagem de estabelecimento de relações lógicas e feitura de paráfrases, pautada nos pressupostos teóricos das ciências cognitivas, cujas atividades sistematizem o ensino das ações de leitura mencionadas.

A terceira e última etapa desta pesquisa é destinada à aplicação do material didático elaborado na etapa 2, para que possamos analisar o desempenho dos alunos diante de atividades sistematizadas para o ensino das ações de leitura relacionadas a relações lógicas e paráfrases. Busca-se, nessa etapa, confirmar a premissa de que os alunos do nono ano terão um desempenho satisfatório nas atividades de estabelecimento de relações lógicas e de feitura de paráfrases quando expostos a um ensino sistematizado dessas ações de leitura. A confirmação dessa premissa contribui para reafirmar a potencialidade leitora dos alunos.

3.2. Procedimentos quanto à crítica da atividade de leitura do material didático

Como metodologia para a análise do livro didático, buscamos classificar as questões referentes a uma das atividades de leitura presentes no material, enquadrando tais questões de acordo com os níveis de leitura sugeridos por Applegate et al (2002), conforme especificado na seção 1.1 do capítulo anterior.

O material didático analisado pertence ao livro *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Saraiva, para o nono ano de escolaridade. A publicação é de 2012, portanto, bastante atual, sendo utilizado, inclusive, na escola escolhida para a aplicação das atividades referentes à terceira etapa da pesquisa, mencionada anteriormente.

O livro é composto por quatro unidades, cada uma com três capítulos que giram em torno do mesmo tema. O material analisado pertence à unidade 3, que tem como tema central “*Juventude*”. O texto que serve de base para as questões analisadas pertence ao capítulo 1 dessa unidade. Trata-se de uma crônica de Lourenço Diaféria chamada “*A primeira passeata de um filho*”. As atividades analisadas fazem parte da seção “*Estudo do texto*”, que apresenta as seguintes subseções: “*Compreensão e interpretação*”, “*A linguagem do texto*”, “*Leitura expressiva do texto*” e “*Trocando ideias*”. Todas essas subseções foram analisadas porque nos interessa saber como são abordadas as questões de leitura referentes ao estudo do texto. O material analisado encontra-se no anexo 1.

As questões de leitura referentes às seções mencionadas acima foram analisadas de acordo com os níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002), ou seja, analisamos cada uma das questões a fim de verificar, quando possível, se a questão se refere ao nível linear, ao segundo nível, ao terceiro nível ou ao quarto nível de leitura. Em alguns casos, quando não foi possível classificar as questões disponíveis no livro didático segundo os níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002), um outro tipo de análise foi oferecido.

3.3. Procedimentos quanto à elaboração da proposta didática

A proposta didática foi elaborada pela professora-pesquisadora de modo a viabilizar o ensino sistematizado de estabelecimento de relações lógicas e de feitura de paráfrases. Como base para a elaboração, foram utilizados os aportes teóricos de Applegate et al (2002) e de Gerhardt (no prelo). Três seções foram formuladas: Seção I – *O estabelecimento de Relações*

Lógicas; Seção II – A realização de Paráfrases; Seção III – Paráfrases e relações lógicas dentro de uma atividade de leitura.

Os exercícios para todas as seções da unidade criada pautam-se em atividades de comparação, correção e construção. A opção por esse tipo de exercício se deu através de um recorte feito do material de Gerhardt (no prelo), que evidencia que as atividades de identificação, comparação, correção e construção constituem situações favoráveis ao aprendizado. No recorte feito, optou-se pelas atividades de comparação, correção e construção por se mostrarem mais propícias ao trabalho com o desenvolvimento de estratégias para a compreensão leitora. Optou-se, também, pela exigência de justificativa para as questões que oferecem possibilidade de escolha, tais como as de comparação. Essa exigência da justificativa possibilita aos alunos a oportunidade de eles exporem os caminhos que percorreram para a escolha de determinada opção. Dessa forma, torna-se o processo mais consciente e ainda se permite uma análise qualitativa das respostas oferecidas.

A seção I destina-se a tornar consciente para os alunos como se dá o processo de estabelecimento de relações lógicas. Apresentamos exemplos, tipos de relações lógicas que podem ocorrer e exercícios, dos quais uma atividade é de exercícios para comparação entre frases com estabelecimentos de relações lógicas bem ou mal realizados, uma para correção de relações lógicas mal estabelecidas e três atividades para construção envolvendo relações lógicas.

Na seção II, apresentamos o conceito de paráfrase, instruções para a sua realização, exemplos de trechos parafrazeados e atividades para a exercitação da feitura de paráfrases. Nessa seção, desenvolvemos uma atividade para comparação entre paráfrases bem e mal formuladas, uma de correção de paráfrases mal formuladas e uma de construção de paráfrases.

Após o estudo das ações de leitura referentes ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases, a seção III destina-se a levar os alunos a aplicarem tais ações de leitura na compreensão de um texto. O texto utilizado foi o mesmo que serviu de base para as questões analisadas no material didático: “*A primeira passeata de um filho*”, de *Lourenço Diaféria*. As questões destinadas à compreensão leitora desse texto seguem o mesmo padrão das seções anteriores na unidade, ou seja, envolvem comparações, correções e construções, pois acreditamos que esse tipo de exercício é capaz de desenvolver o aluno metalinguisticamente nas ações de leitura de uma maneira mais apropriada. Nessa seção, desenvolvemos, primeiramente, quatro itens para uma atividade de ativação de conhecimento prévio, a ser realizada antes da leitura do texto. Esses itens destinam-se a fazer com que os alunos busquem em suas memórias experiências e conhecimentos de mundo que contribuirão para a

compreensão textual. Além disso, elaboramos duas partes para essa seção. A parte I apresenta questões relacionadas ao estabelecimento das relações lógicas do texto, sendo dois itens para atividades de comparação, dois para atividades de correção e um item para construção de período que demonstre relações estabelecidas com base no texto. A parte II destina-se a questões que envolvam as paráfrases, sendo dois itens para atividade de comparação, um item de correção e mais dois itens de construção de paráfrases.

Ao final das seções, há uma questão de avaliação da atividade de leitura. Essa questão destina-se a verificar a percepção dos alunos quanto às diferenças entre as atividades de leitura da unidade didática elaborada e as atividades de leitura frequentes nos livros didáticos com os quais eles já estudaram.

3.4. Procedimentos quanto à aplicação da unidade didática

Conforme já mencionamos, essa parte da pesquisa foi realizada em tempos de aula cedidos pela professora regente da turma, uma vez que, por motivo de organização do quadro de horários da escola, a professora-pesquisadora não recebeu, no ano da aplicação da unidade didática, turmas de nono ano de escolaridade.

A aplicação das atividades foi realizada em duas turmas de nono ano de escolaridade (902 e 903) pertencentes a uma escola situada na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Cada uma das turmas apresenta cerca de 28 alunos, com faixa etária que varia entre 13 e 17 anos. Participaram das atividades utilizadas para a análise dos dados, 23 alunos da turma 902 e 26 da 903, ou seja, 49 alunos no total. Os alunos são moradores do mesmo bairro em que a escola se situa ou de bairros vizinhos.

Como a professora-aplicadora não estava atuando como professora regente das turmas participantes no ano em que a pesquisa foi aplicada, contou-se com a colaboração da professora regente das turmas que, gentilmente, cedeu os tempos de aula necessários à pesquisa. A escolha das turmas ocorreu devido à intenção de se realizar a pesquisa com o nono ano de escolaridade e, também, devido ao fato de a professora-pesquisadora já ter tido trabalhado com essas turmas em anos anteriores. Dessa forma, o vínculo afetivo entre os alunos e a professora atuou como item facilitador para a realização das atividades.

Antes do início das atividades, os alunos foram esclarecidos de que suas respostas seriam usadas em uma pesquisa de dissertação de mestrado, de que a participação na pesquisa seria voluntária e de que as suas identidades seriam mantidas em sigilo. Além disso, os alunos levaram um termo de autorização, contendo os esclarecimentos citados, para que os

responsáveis pudessem assinar. O termo de autorização encontra-se no anexo I (página 148). De posse da autorização, a realização da unidade didática ocorreu em seis tempos de aula, divididos de acordo com as três seções que compõem a unidade.

Nos primeiros dois tempos de aula, que ocorreram em uma terça-feira, foi aplicada a seção I da unidade, correspondente às atividades de relações lógicas. Realizou-se, nesses tempos de aula, a construção do conceito de relações lógicas junto aos alunos, a análise dos exemplos, a realização e a correção dos exercícios propostos, assim como o esclarecimento de possíveis dúvidas.

Em mais dois tempos de aula, que foram ministrados em uma quinta-feira, conduzimos a realização das atividades da seção II da unidade, ligadas à feitura de paráfrases. Durante esses tempos de aula, realizamos as mesmas ações descritas no parágrafo acima, ou seja, a construção do conceito com a turma, a análise dos exemplos, a realização e a correção dos exercícios e o esclarecimento de dúvidas.

A realização dos exercícios das seções I e II foi feita de forma coletiva, ou seja, com a parceria da professora aplicadora e dos colegas de turma. Isso porque acreditamos que, quando um conteúdo novo é apresentado a uma turma, a troca de informações com outros alunos e também com o professor se mostra bastante produtiva para a assimilação do conteúdo. O objetivo das seções I e II da unidade foi o de fazer com que os alunos percebessem que as ações de leitura relacionadas ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases pode se dar de forma consciente e planejada.

Após a assimilação dos conteúdos estudados nas seções I e II, mais dois tempos de aula – ministrados na terça-feira subsequente – foram destinados à realização das atividades referentes à seção III da unidade. O objetivo, nessa seção, foi o de aplicar os conhecimentos estudados nas seções anteriores em uma atividade de leitura. Nessa etapa, os alunos responderam às questões de forma individual e não foi permitida a consulta aos colegas e à professora. Nossa intenção com a não permissão da consulta foi a de obter dados mais expressivos quanto à natureza das respostas fornecidas pelos alunos, ou seja, buscamos avaliar se, de fato, o ensino sistematizado das ações de estabelecimento de relações lógicas e feitura de paráfrases se mostrou eficaz para um desempenho satisfatório na realização da atividade de leitura relacionada às ações mencionadas.

3.5. Procedimentos quanto à análise dos resultados da aplicação da unidade

Quanto aos resultados referentes à aplicação da unidade didática, realizamos, primeiramente, um registro pedagógico em forma de relatos detalhados sobre a aplicação das seções I e II da unidade. Nesse registro, apontamos se o tempo preestabelecido foi adequado à implementação das seções, quais as dificuldades ocorridas durante a realização das aulas referentes a essas seções, quais as atividades que mais propiciaram o surgimento de dúvidas e como as dúvidas foram solucionadas. Enfim, buscamos registrar tudo o que possa contribuir para uma futura aplicação ou adaptação das seções propostas. Esses registros encontram-se na seção 3.3 do próximo capítulo.

Quanto aos dados coletados através da aplicação da seção III da unidade, realizamos uma análise quantitativa a respeito dos acertos e erros nas atividades de comparação, correção e construção e, também, uma análise quantitativa e qualitativa a respeito das justificativas de escolhas para as atividades de comparação, das alterações feitas nas atividades de correção e das construções realizadas pelos alunos. A análise referente aos resultados encontra-se na seção 3.4 do próximo capítulo.

4. RESULTADOS

4.1. Crítica à atividade de leitura do material didático

Conforme mencionamos na seção 2.2 deste trabalho, analisamos atividades destinadas à compreensão textual presentes em uma seção denominada “*Estudo do texto*” do livro didático *Português Linguagens*, de *William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães*, para o nono ano de escolaridade. Buscamos, sempre que possível, classificar as questões de acordo com os pressupostos de Applegate et al (2002). O texto que serviu de base para as questões é, conforme já mencionado, uma crônica de *Lourenço Diaféria*, chamada “*A primeira passeata de um filho*”, cuja transcrição se encontra abaixo.

A primeira passeata de um filho

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje... - ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

- Que folga é essa? - perguntou sorrindo.

O garoto da turma de humanas deu a resposta exata:

- Vou à passeata.

- Homessa! (Mesmo os pais modernos têm interjeições antigas.) Que besteira, menino. É assim que tudo começa. De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo. Que eu fui culpado. Você não sabe o estrago que faz um cassetete. Já vi esse filme. É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar na TV. Ou então, se não tiver nada que fazer, coce o saco. Pelo menos, não tem perigo.

Mas o pai (sujeito vivido) não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito. Essas coisas bobas de pai. O que tem de acontecer sempre acontece. Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que tragou um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

Mas aquela era a primeira passeata do menino.

- Mania que o Senhor tem de me chamar de menino!

A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido. Contará aos filhos e aos netos. Roncará papo, como fazem todos os velhinhos depois dos 30. Mas agora ele não passa de um garoto franzino, camiseta de algodão, nem se agasalha o porcaria do filho, uns tênis fedidos, e metido a querer traçar seu próprio destino. É muita presunção! Até outro dia, a única vez que desfilou com o povo foi atrás da bateria da torcida do Corinthians.

- Cuidado, filho. A rua tem perigos.

Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia. Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino). Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe a mocidade.

No alto da passeata, o sol fulgia.

Lourenço Diaféria. O imitador de gato e outras crônicas. São Paulo: Ática, 2001. p. 33-4

**Aspásia: Antiga marca de cigarro*

EMBEVECIDO: extasiado, deslumbrado.

FULGIR: Brilhar

HOMESSA: interjeição que exprime admiração, espanto, equivalente a ora essa, essa é boa.

PRESUNÇÃO: vaidade, pretensão, falta de modéstia. (CEREJA E MAGALHÃES, 2009, p. 126-127)

A seção “Estudo do texto” é dividida em três subseções. A primeira delas, denominada “Compreensão e Interpretação”, é composta por 10 itens. Transcreveremos abaixo essas questões, seguidas das repostas oferecidas pelo livro do professor, e faremos a análise de cada item.

Compreensão e Interpretação

Questão 1. *O texto narra as preocupações de um pai ao descobrir que o filho está deixando de ser criança. Na narrativa aparecem as vozes do pai, do filho, do narrador e as reflexões do pai. Identifique de quem é a voz ou o pensamento em cada um dos fragmentos a seguir.*

a) *“-Que folga é essa?”*

b) *“-Vou à passeata.”*

c) *“Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.”*

d) *“-Homessa! [...]. É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar pela TV.”*

Respostas do livro: *a) voz do pai; b) voz do filho; c) voz do narrador; d) reflexão do pai*

Análise: Trata-se de uma questão em que o aluno precisa voltar ao texto e identificar quem produziu as falas ou reflexões destacadas. Para isso, é necessário acionar o conhecimento linguístico sobre o uso do discurso direto, mais especificamente sobre o uso do travessão. Acionando esse conhecimento, o aluno poderá estabelecer a relação lógica de autoria das frases destacadas. É uma questão de segundo nível de leitura que diz respeito ao estabelecimento de relações lógicas. Embora seja de N2, ao não pedir qualquer justificativa para a resposta, a questão não leva o aluno a expor e a tomar consciência das pistas que utilizou para chegar as respostas dadas, dessa forma, perde-se a oportunidade de um trabalho metalinguístico com a questão.

Questão 2. *O pai percebe que o filho não vai à aula, mas lembra que, ele próprio, quando jovem, também cabulava aula.*

a) *Com que finalidade o pai faltava à aula?*

Resposta do livro: *Para ir ao cinema ou para assistir a jogos de futebol.*

Análise: Trata-se de uma questão de nível linear, pois a resposta encontra-se expressa na superfície textual, sendo necessário, apenas, que o aluno localize a informação e copie a resposta. Merece atenção o fato de a resposta oferecida pelo livro constituir-se de uma paráfrase de um trecho encontrado no texto: “*Cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério*”. Todavia, como o comando da questão não solicita que seja realizada a paráfrase, o aluno pode, perfeitamente, responder satisfatoriamente à questão através da cópia literal das informações encontradas no texto. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que essa questão poderia ser formulada de uma maneira que contribuísse, também, para o desenvolvimento metalinguístico do aluno no que concerne ao estabelecimento de relações lógicas, já que no trecho sobre o qual trata a questão há uma relação de meio – fim. Observa-se que, do jeito que a questão foi formulada, desperdiça-se a potencialidade do trecho em questão para um trabalho com as ações de leitura referentes ao estabelecimento das relações lógicas e à feitura de paráfrases.

b) *Em relação à finalidade, há diferença entre as faltas do pai à aula quando jovem e aquela falta do filho?*

Resposta do livro: *Sim. O pai faltava para divertir-se, e o filho resolve faltar para participar de uma passeata.*

Análise: Trata-se de uma questão que, de acordo com o gabarito, poderia ser classificada no segundo nível de leitura, pois pode suscitar o estabelecimento de relações lógicas. A resposta apresentada pelo livro mostra o estabelecimento da relação lógica de diferença entre as faltas do pai e aquela falta do filho. Porém, cabem ressalvas quanto ao comando da questão. Primeiro, por não solicitar ao aluno que expresse qual é a diferença entre as faltas do pai e a do filho. Da forma como a questão apresenta-se formulada, o aluno poderia respondê-la apenas com um “*Sim*”. Dessa forma, a questão perde a oportunidade de possibilitar que o aluno expresse os caminhos que percorreu para chegar à sua conclusão. Além disso, é possível perceber que a resposta apresentada pelo gabarito apresenta uma paráfrase, mas como o comando não orienta para a construção dessa paráfrase, o aluno poderia responder através de cópia e colagem,

escrevendo “Sim. O pai “cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério” enquanto o filho diz “vou à passeata”.

Questão 3. *O pai não aceita de imediato a decisão do filho.*

a) *Qual a preocupação do pai?*

Resposta do livro: *De que o filho se ferisse.*

Análise: Mais uma vez, a resposta do livro aponta para uma paráfrase, mas como o comando da questão não a solicita, trata-se de uma questão linear, podendo ser respondida com o trecho: “*Uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa...*”

b) *O que o pai preferia que o filho fizesse?*

Resposta do livro: *Que ele ficasse em casa lendo ou jogando, vendo a passeata pela TV, ou ocioso.*

Análise: Mais uma vez, a resposta do livro aponta para uma paráfrase não solicitada pelo comando da questão. Desta forma, trata-se de uma questão linear, podendo ser respondida com o trecho: “*É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar na TV. Ou então, se não tiver nada que fazer, coce o saco.*”

Questão 4. *O pai sabe que há na vida passagens que fazem parte do crescimento do jovem e não podem ser evitadas.*

a) *Que frase sintetiza esse pensamento dele?*

Resposta do livro: *O que tem de acontecer sempre acontece.*

Análise: Trata-se de uma questão linear, já que a resposta depende da localização e reprodução de um trecho explícito no sétimo parágrafo.

b) *Que fatos da juventude do pai exemplificam essa ideia?*

Resposta do livro: *Suas experiências com o bonde, com o cigarro e com o álcool.*

Análise: Trata-se de uma questão linear, podendo ser respondida com o trecho: “*A primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que trouxe um cigarrinho, bituca de Aspásia, e ficou com gosto de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça...*” Nota-se que a resposta do livro é uma espécie de resumo desses fatos, mas o comando da questão não solicita o resumo. Apenas requer que se copiem informações do texto.

Questão 5. *A reflexão do pai a propósito da ida do filho à passeata é contraditória.*
 a) *Ele valoriza a participação social da juventude? Justifique a sua resposta.*

Resposta do livro: *Sim, ao considerar que a primeira passeata não é uma coisa à toa e que o jovem se lembraria dela por toda a vida.*

Análise: Trata-se de uma questão classificada no terceiro nível de leitura, pois o aluno precisa estabelecer a relação entre dados explícitos no texto e o julgamento que ele considera que o pai tem a respeito da participação social da juventude. Ao solicitar que o aluno justifique a sua resposta, a questão possibilita que ele expresse as razões pelas quais optou por responder que o pai valoriza a participação social da juventude. Entretanto, apresentamos duas ressalvas quanto a essa questão:

A primeira ressalva é a de que consideramos ser mais adequado solicitar “... Justifique sua resposta associando seu conhecimento prévio a dados do texto”. Dessa forma, orienta-se o aluno a explicitar o julgamento feito à personagem através de elementos encontrados no texto, como sugeriu a resposta. A segunda ressalva diz respeito à resposta apresentada. O elaborador da resposta do livro chega à conclusão de que o pai valoriza a participação social da juventude porque atenta ao trecho em que o pai considera que a primeira passeata não é uma coisa à toa. Porém, se o aluno se basear nos trechos em que o pai reflete que seria melhor que o filho ficasse em casa e que resolve deixá-lo ir por não se poder “aparar as asas de um menino”, ele poderá chegar à conclusão oposta, ou seja, à conclusão de que o pai não valoriza a participação social da juventude. Acreditamos que, ao justificar sua resposta com esses elementos do texto, o aluno também apresentaria uma resposta coerente com o texto e com o comando da questão. Por isso, vemos a necessidade de o livro apresentar ao professor possibilidades de respostas que contemplem as leituras dos alunos.

b) *Ele acha o filho preparado para esse momento?*

Resposta do livro: *Não. Ele acha que o filho ainda é menino, um “garoto franzino”. Professor: chame a atenção dos alunos para o fato de que a insistência do pai em chamar o filho de menino tem relação com o medo que ele sente de que, ao viver como adulto, o filho sofra.*

Análise: O leitor precisa realizar certa inferência para perceber que o fato de o pai chamar o filho de “menino”, “frangote” e “garoto franzino” é devido a ele não achar o filho preparado para esse momento. Por isso, temos uma questão com potencial para o N2. O problema é a maneira como a questão foi formulada. O comando não solicita a justificativa para a resposta do aluno. Dessa forma, a questão poderia ser respondida apenas com um “Não”. A não solicitação da justificativa não contribui para que o aluno se dê conta das relações lógicas

que estabeleceu para chegar à conclusão de que o pai não acha o filho preparado para o momento, ou seja, a questão não trabalha o nível meta de linguagem.

Questão 6. *No decorrer do texto, o filho é descrito pela voz do narrador, mas sob a ótica do pai.*

a) *Como o filho é caracterizado?*

Resposta do livro: *Franzino, com camiseta de algodão, sem agasalho, usa tênis fedidos, tem voz desafinada.*

Análise: Trata-se de uma questão de nível linear, pois todas as características apontadas na resposta encontram-se escritas no texto.

b) *Na ótica do pai, o filho é presunçoso, porque é “metido a querer traçar seu próprio destino”. Essas características são típicas de um jovem específico ou são genéricas, isto é, se aplicam a todo jovem?*

Resposta do livro: *São genéricas, ou seja, se aplicam aos jovens em geral.*

Análise: Trata-se de uma questão que não requer a leitura do texto para ser respondida. Por isso, não podemos classificá-la dentro dos níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002). A resposta para essa questão encontra-se expressa na própria pergunta. O aluno precisa analisar as características apresentadas na pergunta e escolher uma das duas possibilidades fornecidas no próprio comando.

Questão 7. *Compare estas frases do texto:*

“Mas o pai [...] não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito.”

“Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia.”

O que as frases expressam quanto ao estado emocional do pai?

Resposta do livro: *Expressam preocupação e medo e, ao mesmo tempo, a decisão de não tolher a iniciativa do filho, não dizendo a ele o que pensava e sentia.*

Análise: Trata-se de uma questão que requer algumas inferências para que, através da comparação entre as duas frases, o leitor especule, acionando seu conhecimento pessoal a respeito de emoções, sobre o estado emocional do pai. Portanto, é uma questão que se enquadra no segundo nível de leitura e diz respeito à especulação.

Questão 8. *O pai refere-se ao filho como “franzino”, “porcaria”. Essas palavras correspondem a um desejo do pai de desvalorizar o filho, para fazer com que ele desistisse da passeata, ou disfarçar o orgulho que ele sentia do filho?*

Resposta do livro: *Disfarçar o orgulho que ele sentia do filho.*

Análise: Assim como na questão anterior, o aluno precisa especular, através das palavras citadas pelo pai para caracterizar o filho, sobre o desejo do pai ao usá-las. Nesse caso,

temos uma questão de nível 2. Vale a ressalva de que, na tentativa de direcionar a resposta do aluno, o comando da questão apresenta a resposta linearmente escrita. Dessa forma, o aluno precisa apenas decidir entre as duas opções fornecidas e copiar a resposta que melhor se encaixa. Repare que não é necessário, sequer, justificar a escolha.

Questão 9. *A ideia expressa pelo termo **frangote**, utilizado em referência ao jovem no início do texto, é retomada no penúltimo parágrafo. Por meio de que expressão é feita essa retomada?*

Resposta do livro: *as asas de um menino*

Análise: Trata-se de uma questão linear, ou seja, respondida através da localização e cópia da informação no texto.

Questão 10. *No final do texto, algumas imagens poéticas são associadas à participação do rapaz na passeata.*

- “Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitiçada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe a mocidade. ”
- “No alto da passeata, o sol fulgia. ”

a) *No contexto, qual sentido tem a palavra **mocidade**: uma fase da vida humana, um estado de espírito ou um período de irresponsabilidade?*

Resposta do livro: *um estado de espírito*

Análise: A questão solicita que o aluno especule sobre o sentido da palavra *mocidade* dentro do contexto. Para isso, ele precisa acionar seus conhecimentos a respeito dos sentidos dessa palavra e relacioná-los com os dados que formam o contexto. Temos, portanto, uma questão de nível 2, que trata de especulação. Mais uma vez, vale a ressalva sobre oferecer possibilidades de escolha ao aluno sem solicitar que ele justifique sua escolha.

b) *As imagens de cidade que sorri embevecida e de sol brilhando sobre a passeata revelam cumplicidade e satisfação ou desgosto por parte do pai e do narrador com a participação do jovem na passeata?*

Resposta do livro: *Revelam cumplicidade e satisfação.*

Análise: Mais uma questão de nível 2, que solicita especulação a partir de informações do texto. Novamente, são oferecidas possibilidades de resposta sem que seja necessário justificar a escolha.

A segunda subseção destinada ao estudo do texto chama-se “A linguagem do Texto”. Essa parte apresenta três itens que estão transcritos abaixo, acompanhados das respostas sugeridas. Seguiremos com a análise de cada uma das questões.

A Linguagem do Texto

Questão 1. *O texto é narrado em 3ª pessoa. Contudo, em alguns momentos, a voz do narrador se confunde com os pensamentos do pai.*

a) *Identifique um trecho em que isso ocorre.*

Resposta do livro: *No 6º parágrafo: “-Homessa! [...] Ques besteira, menino. É assim que tudo começa. [...] não tem perigo”. Ou no 10º parágrafo: “A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer [...] torcida do Corinthians”.*

Análise: Trata-se, claramente, de uma questão de nível linear. Como sugere a própria resposta do livro, basta transcrever o trecho em que a voz do narrador confunde-se com os pensamentos do pai.

b) *Que efeito de sentido esse recurso provoca no texto?*

Resposta do livro: *O recurso de incorporar o pensamento do pai à narração possibilita ao leitor ter a sensação de se aproximar mais do pai, isto é, de penetrar em sua mente e acompanhar tudo o que ele está pensando e sentindo.*

Análise: Nesse caso, a partir da resposta linear dada anteriormente, o aluno precisa especular sobre o efeito de sentido provocado pela mistura da voz do narrador aos pensamentos do pai. Dessa forma, temos uma questão de segundo nível de leitura que aborda o item das especulações. Contudo, o comando da questão é muito vago, não direciona o aluno para a resposta esperada, sobretudo porque o termo “efeito de sentido” é amplo e possibilita uma variedade de interpretações para a pergunta. O aluno poderia especular, por exemplo, que o texto é confuso ou que o narrador interfere para explicar os pensamentos do pai, como ocorre no 6º parágrafo no qual o narrador abre parênteses para fazer um comentário sobre a interjeição usada pelo pai.

Questão 2. *Ao falar das ações do jovem, o autor emprega em vários momentos um registro informal da linguagem.*

a) *Identifique no 1º parágrafo expressões que exemplifiquem esse registro.*

Resposta do livro: *mais cedo que o relógio, uma nota de dez paus, não deu a menor bola*

Análise: Questão linear. Basta localizar e copiar as informações.

b) Uniformize as formas de tratamento na seguinte passagem:

“De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.”

Resposta do livro: *...você cai ...pisa-o, amassa-o, sua avó vai brigar comigo./ tu caís... te pisa, te amassa, tua avó vai brigar comigo.*

Análise: Trata-se de uma questão que não é de leitura, pois não é necessária a leitura do texto para respondê-la. O conhecimento requerido, nesse caso, diz respeito às formas de tratamento empregadas em um trecho isolado, que poderia ser qualquer outro trecho, de qualquer texto. Portanto, não podemos atribuir a classificação proposta por Applegate *et al* (2002) para questões de leitura para essa questão.

c) Reescreva as frases abaixo, de acordo com a norma-padrão formal:

- *De repente dá uma confusão na praça.*
- *Tua vó vai brigar comigo.*
- *Você cai, me quebra a perna.*
- *Que eu que fui culpado.*

Respostas do livro: *De repente dá uma confusão na praça.
Tua avó vai brigar comigo.
Você cai, quebra a perna.
Eu fui culpado / eu é que fui o culpado.*

Análise: Essa questão também não pode ser considerada como uma questão de leitura. Ao solicitar que o aluno reescreva usando a norma-padrão formal, a questão não solicita uma paráfrase porque não relaciona os dados do texto com o conhecimento prévio do aluno. Certamente, a norma-padrão formal não é a variedade utilizada pelos alunos.

Questão 3. *Em três momentos, o narrador faz observações entre parênteses:*

- *“(Mesmo os pais modernos têm interjeições antigas.)” (6º parágrafo)*
- *“(Sujeito vivido)” (7º parágrafo)*
- *“(eterno menino)” (12º parágrafo)*

Considerando o contexto, responda: O que justifica o emprego dos parênteses nessas situações?

Resposta do livro: *Trata-se de comentários ou opiniões do narrador a respeito do pai ou a respeito do que o pai pensa sobre o filho. Por meio dos parênteses, o narrador isola seus comentários da narração propriamente dita.*

Análise: É uma questão que envolve o conhecimento linguístico do aluno a respeito do uso dos parênteses. Ao relacionar esse conhecimento com as informações do texto, o aluno está estabelecendo algumas inferências e especulando sobre os motivos do uso dos parênteses.

Trata-se de uma questão de nível 2 de leitura que, se fosse elaborada de uma maneira diferente, ou seja, possibilitando expressar como o aluno chegou às conclusões sobre os diferentes usos dos parênteses em cada um dos trechos, poderia contribuir com a promoção de um conhecimento metalinguístico.

A terceira subseção do estudo do texto é denominada “*Leitura Expressiva do Texto*”. Essa subseção se inicia com uma atividade que solicita uma leitura em voz alta de parte do texto estudado e termina com três questões em um tópico intitulado “*Trocando ideias*”. Abaixo, seguem as atividades seguidas das análises.

Leitura Expressiva do Texto

Reúna-se com um colega e preparem a leitura expressiva dos seis últimos parágrafos do texto, a partir de “Mas aquela era a primeira passeata do menino.”. Um lê a fala do narrador e os outros, as falas do pai e do filho.

Exercitem a entonação adequada, procurando exprimir o estado emocional do pai, entre preocupado e orgulhoso e, às vezes, brincalhão. Acentuem o tom independente do filho e fiquem atentos às mudanças no tom da voz do narrador, que acompanha de perto as aflições do pai.

Quando estiverem satisfeitos com o resultado, apresentem a leitura para a classe.

Professor: Faça uma leitura prévia com a classe, identificando as várias vozes presentes no texto. Isso facilitará a preparação da leitura expressiva do texto pelos alunos.

Análise: A leitura em voz alta e dramatizada pode contribuir bastante para a compreensão do texto, sobretudo quando há diálogos. Portanto, uma atividade como essa, apesar de não poder ser classificada de acordo com os níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002), tem um potencial para colaborar com o entendimento do texto.

Todavia, ao analisar mais detalhadamente o trecho selecionado para a leitura expressiva, percebemos que o trecho se constitui de turnos que intercalam somente a voz do narrador e as reflexões do pai, não possibilitando que os alunos atendam ao comando da atividade que solicita que “um lê a fala do narrador e os outros, as **falas do pai e do filho**”. Vejamos o detalhamento da atividade no parágrafo seguinte:

O comando da atividade solicita que a leitura se inicie em: “*Mas aquela era a primeira passeata do menino.*”. Essa frase é a voz do narrador e vem após outro parágrafo de voz do narrador, precedido de uma reflexão do pai. Em seguida, há a seguinte frase: “*- Mania que o senhor tem de me chamar de menino!*”. De acordo com o comando da atividade, essa seria uma fala do filho. Porém, a compreensão do contexto permite perceber que essa não pode ser uma

fala do filho, pois o pai não havia mencionado o termo “menino” anteriormente. Apenas havia feito reflexões, como aponta a resposta sugerida pelo livro na questão 1.c da parte de *Compreensão e Interpretação*. A frase, iniciada com travessão é, portanto, uma reflexão do pai. Ele, ao pensar no termo “menino”, já sabe qual seria o comentário do filho, que é expressado com essa reflexão iniciada com travessão. O parágrafo seguinte apresenta a voz do narrador, seguida de outra reflexão do pai: “- *Cuidado, filho. A rua tem perigos.*” E o texto termina com mais dois parágrafos com a voz do narrador. O primeiro deles começa, justamente, explicando que “*o pai nada falou...*”.

Como se pode perceber, pela análise acima, essa questão não contempla a compreensão do texto. Passemos à análise do tópico denominado *Trocando ideias*:

Trocando ideias

Questão 1. Na crônica, ao comparar sua juventude com a do filho, o pai deixa transparecer que, em sua época, os jovens eram mais despreocupados, não se envolviam com os problemas da sociedade.

E você e seus colegas? Têm se preocupado com os problemas do nosso país e do nosso mundo? Têm procurado ajudar a resolvê-los de alguma forma?

Análise: Essa questão usa o texto como “gatilho” para levantar questões pessoais a respeito do tema abordado no texto. Não é uma questão de leitura por não solicitar que o aluno mescle seus conhecimentos pessoais com as informações do texto. A resposta é tão independente do texto que o livro nem sugere uma resposta.

Questão 2. Seus pais costumam lembrar fatos da juventude? Se sim, conte uma passagem da vida deles que tenha chamado a sua atenção.

Análise: Mais uma pergunta pessoal para a qual a resposta independe da leitura.

Questão 3. Que “proezas” ou realizações suas você imagina que vai querer relatar aos seus futuros filhos e netos? Conte para os colegas.

Análise: Novamente, temos uma pergunta de cunho totalmente pessoal.

É interessante ressaltar que as três perguntas desse tópico “*Trocando ideias*” são questões de ativação de conhecimento prévio e, como aponta Vargas (2012), poderiam ser bem aproveitadas em um momento anterior à leitura do texto. Entretanto, na seção em que elas se apresentam (após o texto), “poderíamos chamá-las de questões de opinião, nas quais se pergunta

aos alunos a opinião deles sobre o tema do texto. Os textos acabam sendo utilizados como pretextos para discussões que independem de sua leitura” (VARGAS, 2012, p. 127).

4.1.1. Considerações a respeito do material analisado

A análise das atividades de compreensão leitora presentes no livro didático *Português Linguagens* do nono ano de escolaridade comprovam o que as pesquisas relacionadas aos materiais didáticos e mais especificamente as pesquisas relacionadas ao ensino de língua portuguesa como língua materna afirmam, ou seja, que as atividades focam majoritariamente no nível linear de leitura, apresentando atividades que solicitam, principalmente, a localização e extração de informações do texto. Foi possível constatar, também, que, entre as poucas atividades nas quais encontramos uma abordagem do segundo nível de leitura, os comandos não direcionavam os alunos para as respostas esperadas no gabarito.

Além disso, observamos grande quantidade de questões que não pode ser classificada como questões de leitura, uma vez que elas independem da leitura do texto para que possam ser respondidas. Há, inclusive, questões de ativação de conhecimento prévio que se encontram no final das atividades de compreensão leitora, perdendo todo o sentido. Ao nosso ver, essas questões, se estivessem colocadas antes da leitura do texto, poderiam contribuir com a compreensão do texto, pois se prestariam ao acionamento dos *frames* referentes ao assunto que seria abordado.

Com relação às ações de leitura que são o foco da nossa pesquisa, observamos uma única questão que aborda o estabelecimento das relações lógicas, a questão 1. Nessa questão a relação lógica de identidade é abordada ao solicitar que os alunos identifiquem a que personagens são atribuídos determinados trechos do texto. Verificamos, também, que o gabarito da questão 2b aponta para um estabelecimento de relações lógicas, mas o comando da questão não direciona o aluno para isso.

No que diz respeito à ação de leitura relacionada às paráfrases, observamos três questões nas quais o gabarito sugeria uma paráfrase, mas, como o comando da questão não a solicitava, ela poderia ser respondida satisfatoriamente no nível linear, ou seja, através da cópia de informações do texto. Nenhuma das questões solicitava ou direcionava para uma paráfrase.

No mais, a avaliação geral é a de que as atividades estão mais preocupadas em que os alunos apreendam os conteúdos referenciais do texto de alguma forma do que em ajudá-los a compreender os seus próprios processos de leitura. Não há atividades que solicitem

justificativas metalinguísticas, ou seja, justificativas que ajudem os alunos a percorrerem os caminhos que os levaram às suas respostas. Além disso, não há um trabalho que permita ao aluno ter consciência sobre os processos cognitivos empregados durante a realização da atividade. As atividades, ao focarem na transparência textual, ou seja, nos significados que emanam da leitura, e ao desprezarem os processos operados para a geração desses significados, deixam de possibilitar o controle consciente necessário ao aprimoramento das habilidades relacionadas às ações de leitura. Dessa forma, o aluno realiza as atividades de forma intuitiva e os processos são realizados inconscientemente, impossibilitando, assim, o seu gerenciamento. Defendemos a inclusão de atividades metacognitivas nos materiais pedagógicos destinados à compreensão leitora, atividades que foquem nos processos cognitivos envolvidos na compreensão textual e não apenas no resultado desses processos, pois acreditamos que o desenvolvimento das habilidades metacognitivas seja o principal papel das atividades escolares.

4.2. Proposta de Unidade Didática

Nesta seção, é apresentada, nos parágrafos que seguem, a unidade didática elaborada pela professora pesquisadora, seguindo os parâmetros anunciados na seção 2.3 do capítulo anterior. Como apresentado naquela seção, a unidade didática foi elaborada em três seções. A primeira destina-se à sistematização das atividades relacionadas ao estabelecimento de relações lógicas. A segunda destina-se à feitura de paráfrases. A terceira seção destina-se à aplicação das ações de leitura estudadas nas seções I e II dentro de um texto e utiliza, para a elaboração das questões de leitura propostas, o mesmo texto utilizado na atividade do livro didático que foi submetida à análise crítica feita na seção precedente.

CONSTRUINDO O CONCEITO DE RELAÇÕES LÓGICAS E DE PARÁFRASES

Nesta unidade, vamos aprimorar duas ações de leitura que contribuem para a compreensão textual. São elas: o estabelecimento das relações lógicas e a realização de paráfrases. Vamos começar pelas relações lógicas.

Seção I: O estabelecimento de relações lógicas

Durante a leitura de um texto, fazemos, inconscientemente, o estabelecimento das ligações entre as partes que o compõem. Buscamos, a todo instante, o fio condutor da organização das ideias. Dessa forma, vamos estabelecendo relações como as de:

- **tempo** – quando verificamos, por exemplo, se um fato é anterior ou posterior a outro;
- **identidade** – quando relacionamos as várias maneiras de se identificar um objeto de discurso apresentado no texto. Podemos, por exemplo, mencionar um *menino*, depois chamá-lo de *moleque*, *guri*, *garoto*, *ele*, etc;
- **causa e consequência** – quando percebemos que um fato gerou outro ou foi ocasionado por outro;
- **contraste** – quando notamos que uma ideia exclui a possibilidade de outra.

Esses são apenas alguns exemplos de relações que estabelecemos quando estamos lendo. É o texto que vai nos conduzindo através das suas pistas e, mesmo que sem perceber, vamos fazendo as ligações que permitem a sua lógica. Vejamos um exemplo através de uma notícia de jornal.

Flores de casamento causam acidente aéreo na Itália

Flores de casamento causam acidente aéreo na Itália. A tradição de jogar buquês de flores durante casamentos causou a queda de um avião na Itália, segundo o jornal "Corriere della Sera". O acidente aconteceu no parque Montioni, na cidade de Suvereto, na Toscana. De acordo com a publicação, o casal de noivos contratou um pequeno avião para jogar o ramalhete de flores para as mulheres convidadas. As flores, no entanto, teriam sido sugadas pelo motor do avião no momento em que foram jogadas, causando um incêndio e uma explosão na aeronave. O avião acabou caindo nas proximidades do lugar. O piloto, Luciano Nannelli, 61, escapou sem ferimentos. No entanto, o passageiro Isidoro Pensieri, 44, que era o responsável por jogar o buquê para os convidados, sofreu traumatismos no crânio e na face e fraturas em ambas as pernas.

(<http://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2009/07/14/ult4740u36577.jhtm>)

É possível perceber, nesse pequeno texto, uma série de ligações lógicas. Vejamos algumas:

1º - há uma relação de causa e consequência entre o acidente ocorrido e o uso das flores de casamento. Um fato está relacionado ao outro;

2º - é necessário relacionar o nome do jornal "Corriere della Sera" (na terceira linha) ao termo "a publicação" (na quarta linha), pois ambos se referem ao mesmo objeto de discurso;

3º - o leitor também precisa estabelecer a relação de contraste apresentada pelo uso de "no entanto" para perceber que as flores deveriam cair do avião, mas, ao invés disso, elas foram sugadas pelo motor;

4º - ao saber que as flores foram sugadas pelo motor, o leitor precisa relacionar essa informação, mais uma vez, à causa do acidente.

Como podemos perceber, se o leitor não fizer o estabelecimento dessas e de outras relações lógicas, os sentidos do texto não ficarão claros para ele.

✓ Vamos exercitar o estabelecimento de relações lógicas com as atividades abaixo.

Atividades – Relações lógicas

As atividades que se seguem têm o objetivo de nos fazer perceber o processo de estabelecimento das relações lógicas. Assim, poderemos monitorá-lo para melhor compreender o texto.

1 – Identifique a relação lógica que foi corretamente estabelecida e justifique sua resposta:

Observação: Trata-se de uma **atividade de comparação** entre relações lógicas bem e mal estabelecidas. Comparar estruturas bem e mal formuladas é uma ação cognitiva importante para o estudo e a compreensão de um assunto.

- a) Ao chegar em casa, Marina resolveu sair novamente.
 Marina resolveu sair novamente quando chegou em casa.
 Marina resolveu sair novamente porque chegou em casa.

Justificativa: _____

Há, no trecho original, uma relação de temporalidade e não de explicação.

- b) A confusão aconteceu devido ao grande número de pessoas querendo entrar na festa.
 Devido a uma grande confusão, muitas pessoas quiseram entrar na festa.
 O grande número de pessoas querendo entrar na festa ocasionou uma confusão.

Justificativa: _____

A relação de causa e consequência está invertida na primeira opção de resposta.

- c) Jonas era um rapaz muito bonito, no entanto não arrumava uma namorada.
 Mesmo sendo um rapaz muito bonito, Jonas não arrumava uma namorada.
 Se Jonas fosse um rapaz muito bonito, arrumaria uma namorada.

Justificativa: _____

Há uma relação de contraste entre as orações do trecho original.

2 – Aponte, sublinhando, onde está o problema de relação lógica nos textos abaixo. Altere de modo que o texto tenha sentido e justifique a alteração feita, explicando as relações lógicas estabelecidas.

Observação: Trata-se de uma **atividade de identificação de problema e correção**. É importante que, ao identificar um trecho problemático, se possa buscar uma solução. Além disso, justificar a alteração feita, explicando as relações lógicas estabelecidas, permite reconstruir os caminhos que levaram à solução do problema.

- a) O consumo de doces é prejudicial para a saúde dental, porque, se você não consegue se livrar das guloseimas, basta escovar os dentes após cada ingestão das gostosuras.

Correção: _____

Justificativa: _____

Correção: O consumo de doces é prejudicial para a saúde dental, no entanto, se você não consegue se livrar das guloseimas, basta escovar os dentes após cada ingestão das gostosuras.

Justificativa: Há uma relação lógica de contraste entre as duas primeiras orações. Para expressar esse contraste, foi realizada a troca de “*porque*” por “*no entanto*”.

(Ou)

Se você não consegue se livrar das guloseimas, basta escovar os dentes após cada ingestão de gostosuras porque o consumo de doces é prejudicial para a saúde dental.

Justificativa: A reorganização das orações nessa ordem permite uma relação lógica de explicação entre a última oração e a anterior.

(É relevante chamar atenção para o fato de que é possível mais de uma forma para manter a coerência do texto. O importante é que as ideias se relacionem de uma forma lógica.)

- b) O professor estava escrevendo sobre violência. Apesar disso, começou o parágrafo sobre as formas de violência ocorridas na antiguidade. Ele queria fazer uma comparação com as formas de violência atuais.

Correção: _____

Justificativa: _____

O professor estava escrevendo sobre violência. Por isso, começou o parágrafo sobre as formas de violência ocorridas na antiguidade. Ele queria fazer uma comparação com as formas de violência atuais.

Justificativa: Há uma relação lógica de causa e consequência entre as duas primeiras orações. Para expressar essa relação, foi realizada a troca de “*apesar disso*” por “*por isso*”.

(É relevante chamar atenção para o fato de que é possível o uso de outra conjunção para manter a coerência do texto. O importante é que as ideias se relacionem de uma forma lógica.)

- c) O otimista sempre vê o lado positivo da situação, mesmo que as coisas não estejam saindo como planejadas. Ele nunca sabe enxergar algo de bom para aproveitar.

Correção: _____

Justificativa: _____

O otimista sempre vê o lado positivo da situação, mesmo que as coisas não estejam saindo como planejadas. Ele sempre sabe enxergar algo de bom para aproveitar.

Justificativa: Há uma relação lógica de exemplificação entre os dois períodos. A troca de “*nunca*” por “*sempre*” é importante para manter essa relação lógica e não contradizer o período anterior.

3 – Ao ler os períodos abaixo, você, espontaneamente, irá estabelecer relações lógicas entre eles.

- Use conectivos para construir períodos compostos estabelecendo relações lógicas entre as orações. Altere estruturalmente as sentenças, quando necessário.
- Explique a relação lógica que você estabeleceu.

Observação: Trata-se de uma **atividade de construção de períodos**. Esta atividade permitirá a prática efetiva do estabelecimento de relações lógicas no uso da linguagem e também possibilitará uma reflexão a respeito dessa prática através da explicação sobre as relações lógicas que foram estabelecidas para a construção.

(É importante salientar que várias conjunções poderão servir para a construção dos períodos, desde que se mantenha a coerência.)

- a) Carolina foi a primeira a entregar a prova. Estava com pressa para sair da sala e rever o namorado.

Construção: _____

Relação lógica estabelecida: _____

Construção: Carolina foi a primeira a entregar a prova, porque estava com pressa para sair da sala e rever o namorado.

Relação lógica estabelecida: A segunda oração estabelece uma relação de explicação com a primeira.

- b) O filho de dona Maria sempre se dedicou aos estudos. O rapaz nunca conseguiu boas notas.

Construção: _____

Relação lógica estabelecida: _____

Construção: O filho de dona Maria sempre se dedicou aos estudos, mas nunca conseguiu boas notas.

Relação lógica estabelecida: A segunda oração estabelece com a primeira uma relação de quebra de expectativas.

- c) Miguel é um menino muito inteligente. Deverá ter um futuro promissor.

Construção: _____

Relação lógica estabelecida: _____

Construção: Miguel é um menino muito inteligente, portanto deverá ter um futuro promissor.

Relação lógica estabelecida: A segunda oração estabelece uma relação de conclusão com a primeira.

4 – Complete a notícia abaixo usando os referentes do quadro. Leia com atenção a manchete para conseguir estabelecer adequadamente a relação lógica de identidade apresentada na notícia.

**presidente – ciclista – petista – Dilma – pixuleco – Dilma Rousseff -
manifestante - presidente afastada**

Durante pedalada matinal em Brasília, Dilma "foge" de pixuleco

_____ Manifestante *fantasiado como o boneco tentou se aproximar da*
_____ presidente *afastada, mas foi contido por uma barreira de carros*

Por: Estadão Conteúdo

13/06/2016 - 12h25min | Atualizada em 13/06/2016 - 12h27min



Foto: DIDA SAMPAIO / ESTADÃO CONTEÚDO

Em seu tradicional passeio matinal de bicicleta, a _____ presidente foi surpreendida em Brasília por um manifestante com um boneco pixuleco de aproximadamente dois metros de altura, montado em uma pequena bicicleta. O _____ ciclista tentou se aproximar da _____ petista, que estava acompanhada por dois seguranças e seu personal trainer, mas foi contido por uma barreira de carros.

Ao avistar o _____ pixuleco, próximo ao hotel Royal Golden Tulip, _____ Dilma arrancou em velocidade com sua Specialized e desviou a direção, seguindo pela pista no sentido contrário. _____ Dilma Rousseff seguiu normalmente o seu passeio, passando em frente ao Palácio do Jaburu, até retornar ao Alvorada.

Fonte: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/politica/noticia/2016/06/durante-pedalada-matinal-em-brasilia-dilma-foge-de-pixuleco-5976014.html> Acesso em 13/06/2016. (Notícia adaptada para a atividade.)

Observação: A ordem em que os referentes aparecem no texto pode variar. O importante é que se estabeleça corretamente a relação de identidade das personagens envolvidas na notícia.

5 – Construa, a partir do tema apresentado, frases que evidenciem as relações lógicas contidas nas letras abaixo:

Tema: cultura do estupro¹

- a) Causa-consequência - _____
- b) Meio-fim - _____
- c) Contraste - _____
- d) Tempo - _____
- e) Identidade - _____

Respostas pessoais. Apresentamos alguns exemplos de respostas.

- a) A cultura do estupro é tão presente em nossa sociedade que algumas pessoas nem se dão conta de que ela existe.
- b) A conscientização da sociedade sobre a cultura do estupro pode ser o caminho para essa cultura deixe de existir.
- c) A conscientização da sociedade sobre a cultura do estupro pode ser o caminho para essa cultura deixe de existir.
- d) Quando as pessoas entenderem o que é consentimento, elas poderão refletir sobre a cultura do estupro.
- e) A cultura do estupro está presente em nossa sociedade. Esse mal precisa ser exterminado.

Seção II: A realização de paráfrases

Parafrasear um texto ou uma parte dele significa usar suas próprias escolhas de palavras e de estruturas linguísticas para transmitir a mesma mensagem.

Exemplo: Um amigo se dirige a outro e diz: “- *Entre! Venha se sentar ao meu lado.*”

Essa mesma informação dita de um amigo para o outro poderá ser parafraseada da seguinte forma: “- *Senta aqui comigo. Entra aí!*”

Na situação acima, a mensagem se manteve a mesma, porém as escolhas de palavras e a estrutura utilizada para organizar as sentenças foram outras. É importante observar que esse caso de paráfrase envolveu, inclusive, um menor grau de formalidade na escolha das palavras.

¹ Sugerimos a alteração do tema para, por exemplo, “*Manifestação*”, uma vez que houve mudança brusca de campo semântico com relação ao exercício anterior. Além disso, os alunos relataram dificuldade em desenvolver o tema “*Cultura do estupro, conforme relato da página 82*”.

É necessário estar sempre atento ao contexto e aos objetivos da paráfrase para fazer as escolhas mais adequadas à situação.

Vejamos mais um exemplo:

Trecho do texto *Um homem de consciência* – Monteiro Lobato

Chamava-se João Teodoro, só. O mais pacato e modesto dos homens. Honestíssimo e lealíssimo, com um defeito apenas: não dar o mínimo valor a si próprio. Para João Teodoro, a coisa de menos importância no mundo era João Teodoro. [...]

Trecho parafraseado

João Teodoro era o seu nome. Só isso e nada mais. Ele era o homem mais tranquilo e humilde de todos na face da Terra. Sempre muito honesto e leal. Só tinha uma falha: não ligava para ele mesmo. João se sentia a pessoa menos ilustre do mundo. [...]

Para criar uma paráfrase, você precisa:

1º - Compreender a informação a ser parafraseada;

2º - Buscar em sua memória:

- experiências que possam ser relacionadas à informação a ser parafraseada (situações do seu conhecimento de mundo no geral, algo vivido, visto na TV ou num filme, apenas conhecido, ouvido falar, imaginado, etc.);
- estruturas linguísticas comuns em sua prática comunicativa que permitam expressar a mensagem;

3º - Mesclar as informações do texto aos dados do seu conhecimento para fazer as escolhas que atinjam os seus objetivos ao parafrasear o texto ou a parte dele.

4º - Rer ler o trecho original e o trecho parafraseado para verificar se, efetivamente, foi possível transmitir a mesma mensagem através das suas palavras. Caso você considere que a essência da mensagem se “perdeu”, poderá fazer os ajustes necessários.

Observação: *Se for necessário, você pode consultar um dicionário para obter opções de escolhas para as palavras.*

Uma paráfrase pode ser realizada por:

- 1. Sinonímia lexical:** Quando há uma relação de semelhança entre os significados das palavras.

Exemplo: *O menino **andou** até o banco da praça.*

*O menino **caminhou** até o banco da praça.*

Nesse caso, **andou** e **caminhou** são sinônimos.

2. Sinonímia estrutural: Quando ocorre mudança na estrutura sintática da sentença, mas preservam-se as mesmas relações de participação dos objetos no processo descrito.

Exemplo: *Matemática é difícil de se estudar.*

Estudar Matemática é difícil.

Observação: Uma paráfrase pode ser feita através de sinonímia lexical e estrutural juntas.

Exemplo: *O menino **andou** até o banco da praça.*

*Até o assento da praça, o garoto **caminhou**.*

Repare que houve alteração na estrutura e na escolha das palavras.

- ✓ Vamos praticar o uso dessa ação de leitura nos exercícios seguintes. Neles, há paráfrases que misturam sinonímia lexical e estrutural:

Atividades – Paráfrases

1 – Compare o texto original às paráfrases realizadas. Marque a paráfrase que você considera mais adequada e justifique a sua escolha com elementos do trecho original:

Observação: *Trata-se de uma **atividade de comparação** entre paráfrases bem e mal formuladas. Comparar estruturas bem e mal formuladas é uma ação cognitiva importante para o estudo e a compreensão de um assunto.*

- a) Trecho original: *A professora chegou à escola e distribuiu as provas corrigidas. Uma das alunas deu um grito ao receber a prova. Ela havia recebido a nota máxima.*

(X) Ao chegar à sala de aula, a professora entregou as provas que tinha corrigido. Uma das alunas gritou quando recebeu sua prova. Ela tinha tirado a maior nota possível.

() A professora, chegando à escola, mandou que as provas fossem entregues. Uma das alunas comemorou porque tirou a nota mais alta.

() Ao chegar à escola, a professora entregou as provas devidamente corrigidas. Uma menina se assustou com sua nota e ficou muda.

Que dados do trecho original te levou a essa escolha? _____

Espera-se que o aluno perceba que a segunda opção de paráfrase não está adequada porque o texto original não aponta para a inferência de que a professora mandou que as provas fossem entregues. Já a terceira opção apresenta uma paráfrase equivocada, pois a reação de uma das alunas foi de grito e não de ficar muda.

b) Trecho original: *É entre os jovens que a atual escalada do desemprego faz seu maior estrago, podendo deixar, em alguns anos, um grupo de pessoas sem trabalho nem experiência para conquistar seus objetivos.*

() O índice de desemprego cresce entre os jovens atuais.

() O índice de desemprego está crescendo principalmente entre o público jovem. Esse fato pode ocasionar, dentro de alguns anos, pessoas desinteressadas e sem vontade de alcançar seus objetivos.

(X) O índice de desemprego está crescendo principalmente entre o público jovem. Esse fato pode ocasionar, dentro de alguns anos, cidadãos sem emprego e sem a experiência necessária para conquistar o trabalho que almejam.

Justificativa da escolha: _____

Espera-se que o aluno perceba que a primeira opção está incompleta, pois não transmite toda a mensagem original. Já a segunda, expressa inferências não autorizadas pelo texto original.

c) Trecho original: *As 900 crianças que estamos educando, oriundas de áreas perigosas, são orientadas a dedicar pelo menos uma fração de cada dia à prática do instrumento que estão aprendendo.*

() As muitas crianças que estamos ensinando, originárias de localidades arriscadas, são incentivadas a destinar ao menos uma parte de cada dia para treinar com o instrumento que estão aprendendo.

(X) Orientamos as 900 crianças que estamos educando, todas originárias de localidades de risco, a dedicarem ao menos uma parte das suas rotinas diárias para a prática do instrumento em aprendizado.

() As novecentas crianças que estamos educando, moradoras da redondeza, são obrigadas a dedicar pelo menos metade dos seus dias para praticarem o instrumento que desejam aprender.

Justificativa da escolha: _____

Espera-se que o aluno perceba que a primeira opção está incompleta por não apresentar o número exato de crianças que era mencionado na mensagem original. Já a terceira opção, apresenta escolhas de palavras que não possuem sentidos equivalentes aos da mensagem original. É o caso de *obrigadas*, no lugar de *orientadas*, por exemplo.

2 – Resolva o problema apresentado nas paráfrases abaixo, refazendo-as. Fique atento às relações lógicas que se estabelecem no trecho original e no trecho parafraseado. Ao final, explique o estabelecimento equivocado de relação lógica que levou ao erro na paráfrase.

Observação: Trata-se de uma **atividade de correção**. É importante que, ao identificar uma paráfrase problemática, se possa oferecer uma solução.

- a) Pedro não cuidava bem da própria alimentação. Preferia sempre os *fast foods* da vida à uma refeição saudável. Vegetais, no geral, passavam longe do seu cardápio.

Paráfrase com problema: Pedro não possuía hábitos alimentares muito saudáveis. Tinha preferência por lanches rápidos. Mas frutas, legumes e verduras faziam parte da sua dieta.

Correção: _____

Explicação do motivo do erro: _____

Correção: Pedro não possuía hábitos alimentares muito saudáveis. Tinha preferência por lanches rápidos. Frutas, legumes e verduras não faziam parte da sua dieta.

Explicação do motivo do erro: O último período do trecho original apresenta uma sentença que exemplifica os períodos anteriores, já no trecho parafraseado, o último período apresenta uma relação de contraste com os períodos anteriores. O contraste foi expresso pela conjunção “mas”.

(Há várias possibilidades para a reconstrução da paráfrase, mas é importante que o aluno identifique que o problema está no último período, pois contradiz a mensagem original.)

- b) Dona Maria, a professora de Geografia, estava séria. Distribuiu as avaliações em silêncio e avisou que seria permitido consultar somente os cadernos.

Paráfrase com problema: A professora de Geografia, dona Maria, nunca gostava de brincadeiras. Entregou as provas de modo silencioso e permitiu a consulta só aos cadernos.

Correção: _____

Explicação do motivo do erro: _____

A professora de Geografia, dona Maria, não estava para brincadeira. Entregou as provas de modo silencioso e permitiu a consulta só aos cadernos.

Explicação do motivo do erro: O final do primeiro período apresenta uma relação de estado transitório (estava séria), já o trecho parafraseado apresenta uma relação de estado permanente (...nunca gostava de brincadeiras).

(Há várias possibilidades para a reconstrução da paráfrase, mas é importante que o aluno identifique que o problema está no final do primeiro período, pois a mensagem original afirma que a professora **estava** séria. Não informa que ela **era** sempre assim.)

- c) Durante os finais de semana, o vizinho do senhor Arnaldo ouvia músicas a todo o volume. A situação estava ficando incômoda, mas foi resolvida após uma breve conversa. Hoje, Arnaldo e seu vizinho são bons amigos.

Paráfrase com problema: Durante toda a semana, o vizinho do senhor Arnaldo curtia um som em alto volume. Arnaldo já estava incomodado com a situação, mas conseguiu resolvê-la através de uma conversa rápida. Atualmente, há uma relação de boa amizade entre os vizinhos.

Correção: _____

Explicação do motivo do erro: _____

Nos fins de semana, o vizinho do senhor Arnaldo curtia um som em alto volume. Arnaldo já estava incomodado com a situação, mas conseguiu resolvê-la através de uma conversa rápida. Atualmente, há uma relação de boa amizade entre os vizinhos.

Explicação do motivo do erro: Houve um erro de interpretação da relação lógica de temporalidade no início do primeiro período. O trecho original aponta para “os finais de semana” e o trecho parafraseado indica “toda a semana”.

(Há várias possibilidades para a reconstrução da paráfrase, mas é importante que o aluno identifique que o problema está logo no início do primeiro período. O vizinho não ouvia som alto durante toda a semana, mas somente nos finais de semana.)

3 – Realize paráfrases para os trechos abaixo. Faça uso da sinonímia lexical, estrutural ou de ambas. Fique atento às relações lógicas que se estabelecem para não se equivocar em sua construção.

Observação: Trata-se de uma **atividade de construção de paráfrases**. Esta atividade permitirá a prática efetiva da feitura de paráfrases.

(As paráfrases abaixo podem ser realizadas de diversas maneiras, desde que a mensagem original consiga ser transmitida em outras palavras.)

- a) Mariana precisava entregar uma encomenda ao seu chefe. Já estava quase no fim do expediente e o patrão não retornava ao escritório. A secretária já estava ficando nervosa. Finalmente o chefe chegou.

- b) Algumas pessoas, mesmo se conhecendo há pouco tempo, possuem uma forte conexão. São coisas que não podemos explicar à luz da razão.

- c) O dia em que Pedro chegou à nova escola foi marcado por uma confusão geral. O rapaz se atrapalhou na hora de verificar o número da sala e foi parar em uma turma errada. Após dois tempos sem entender nada em uma aula cujo tema ele nunca havia ouvido falar, o menino percebeu a confusão e encontrou a sala em que deveria estar².

Seção III: Paráfrases e relações lógicas dentro de uma atividade de leitura

Agora, vamos realizar uma atividade de leitura que aborda, entre outras ações de leitura, o uso de paráfrases e de estabelecimento de relações lógicas para a compreensão textual.

- Antes de ler o texto, observe a imagem e responda às perguntas abaixo. Elas o ajudarão a captar, em sua memória, informações importantes para a compreensão.



1 – Você já viu uma passeata pela TV? Como era? _____

2 – Para que serve uma passeata? _____

3 – Você já participou de alguma passeata ou manifestação? Por quê? _____

² Após a realização das atividades sobre paráfrases, cabe uma discussão a respeito das paráfrases em texto literário. Vale discutir o que se perde ao parafrasear um texto literário.

4 - Se você desejasse participar de uma passeata em favor de algo que você acredita, seus pais permitiriam que você fosse? Por quê? _____

- ✓ Agora leia o texto a seguir e realize as atividades propostas:

A primeira passeata de um filho

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje... - ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

- Que folga é essa? - perguntou sorrindo.

O garoto da turma de humanas deu a resposta exata:

- Vou à passeata.

- Homessa! (Mesmo os pais modernos têm interjeições antigas.) Que besteira, menino. É assim que tudo começa. De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo. Que eu fui culpado. Você não sabe o estrago que faz um cassetete. Já vi esse filme. É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar na TV. Ou então, se não tiver nada que fazer, coce o saco. Pelo menos, não tem perigo.

Mas o pai (sujeito vivido) não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito. Essas coisas bobas de pai. O que tem de acontecer sempre acontece. Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que tragou um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

Mas aquela era a primeira passeata do menino.

- Mania que o Senhor tem de me chamar de menino!

A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido. Contará aos filhos e aos netos. Roncará papo, como fazem todos os velhinhos depois dos 30. Mas agora ele não passa de um garoto franzino, camiseta de algodão, nem se agasalha o porcaria do filho, uns tênis fedidos, e metido a querer traçar seu próprio destino. É muita presunção! Até outro dia, a única vez que desfilou com o povo foi atrás da bateria da torcida do Corinthians.

- Cuidado, filho. A rua tem perigos.

Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia. Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino). Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe a mocidade.

No alto da passeata, o sol fulgia.

Lourenço Diaféria. O imitador de gato e outras crônicas. São Paulo: Ática, 2001. p. 33-4

**Aspásia: Antiga marca de cigarro*

EMBEVECIDO: extasiado, deslumbrado.

FULGIR: Brilhar

HOMESSA: interjeição que exprime admiração, espanto, equivalente a ora essa, essa é boa.

PRESUNÇÃO: vaidade, pretensão, falta de modéstia.

- ✓ As atividades a seguir estarão divididas em duas partes. Leia atentamente os objetivos propostos em cada uma das partes.

Parte I – Relações lógicas

Conforme estudamos nesta unidade, quando lemos um texto, vamos estabelecendo relações lógicas entre as partes que o compõem. Esse processo é automático, ou seja, o fazemos de forma inconsciente. As atividades abaixo buscam fazê-lo perceber as relações estabelecidas na leitura do texto em questão.

Fique atento às ações que você precisará executar para realizar as questões!
 Nos exercícios 1 e 2, você vai fazer **comparações**;
 Nos exercícios 3 e 4, você vai **corrigir** relações lógicas incorretas;
 No exercício 5, você vai **construir**, ou seja, estabelecer relações lógicas entre as partes do texto.

1 – Relacione o título do texto ao primeiro parágrafo. Marque a opção que melhor estabelece a relação lógica entre eles e justifique sua escolha, comentando os enunciados que estão com problemas³.

() No primeiro parágrafo o rapaz muda a sua rotina porque não pretende assistir às aulas de química, português e geografia. Isso não tem relação com a passeata.

() O primeiro parágrafo não apresenta nenhuma relação com o título, pois o título fala de passeata e o parágrafo não menciona nada disso.

(X) No primeiro parágrafo o motivo que leva o rapaz a mudar sua rotina é a intenção de ir à passeata.

Justificativa: _____

Ao relacionar o título com o conteúdo do primeiro parágrafo, o leitor deduz que as ações descritas no primeiro parágrafo são motivadas pela passeata. A primeira opção de resposta está incorreta porque não relaciona o título ao parágrafo. A segunda opção de resposta também está incorreta porque afirma não existir relação entre o título e o parágrafo.

³ É importante que haja mediação do professor com relação aos comandos das questões. A intervenção do professor pode ajudar na compreensão dos comandos mais complexos e servir de incentivo à realização das atividades.

2 – Observe o trecho inicial do parágrafo abaixo (duas primeiras frases) e compare com a parte que vem logo após o travessão (recordações do pai). Marque a opção que estabelece adequadamente a relação lógica entre essas duas partes. Justifique sua escolha com palavras dos trechos.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje... - ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

(X) É estabelecida uma relação lógica de desconstrução, pois ao ler “*Esses filhos de hoje...*” o leitor constrói a ideia de que a geração de filhos “de hoje” mata aula por motivos fúteis e que a geração passada não fazia isso, mas as recordações que vêm logo a seguir revelam que o pai também faltava a aulas sem grandes motivos.

() É estabelecida uma relação lógica de afirmação, pois ao ler “*Esses filhos de hoje...*” o leitor presume irresponsabilidade por parte da geração do rapaz e isso se confirma no trecho que segue, mostrando que a geração dele mata aulas para ir ao cinema.

Justificativa: _____

A primeira opção é a mais adequada porque, no trecho analisado, a parte que vem logo após o travessão desconstrói a ideia construída com a leitura do trecho inicial. A segunda opção está incorreta porque sugere que, no trecho, a parte após o travessão se refere ao filho.

3 – Corrija a relação lógica sobre o texto que está mal estabelecida na afirmação abaixo:

Relação lógica mal estabelecida: Ao relacionar a resposta do filho “- *Vou à passeata.*” com as recordações do pai sobre as vezes em que faltava às aulas, o leitor percebe que pai e filho têm motivos semelhantes para deixar de comparecer às aulas.

Correção: _____

Ao relacionar a resposta do filho “- *Vou à passeata.*” com as recordações do pai sobre as vezes em que faltava às aulas, o leitor percebe que o filho apresenta motivos mais convincentes para deixar de comparecer às aulas.

4 – Releia algumas ações descritas no sétimo parágrafo ocorridas na juventude do pai:

Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esbarrachou na calçada. Como a primeira vez que tragou um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

No parágrafo abaixo há um erro na tentativa de explicar a relação lógica que se pode estabelecer entre esse trecho e a expressão “*Mas o pai (sujeito vivido) (...)*”. **Reescreva o parágrafo, corrigindo o erro:**

Relação lógica mal estabelecida: Há, entre o trecho em questão e a expressão “*Mas o pai (sujeito vivido) (...)*”, uma relação lógica de contraste, pois as ações descritas no trecho negam o fato de o pai ser um “*sujeito vivido*”, pois mostram que ele teve muitas experiências em sua juventude.

Correção: _____

Há, entre o trecho em questão e a expressão “*Mas o pai (sujeito vivido) (...)*”, uma relação lógica de exemplificação ou de afirmação, pois as ações descritas no trecho exemplificam e confirmam o fato de o pai ser um “*sujeito vivido*”, pois mostram que ele teve muitas experiências em sua juventude.

5 – Use um conectivo para construir um único período composto que demonstre a relação lógica entre os dois períodos abaixo. Fique atento às ideias do texto para estabelecer uma relação lógica que mantenha a coerência com o texto. Explique a relação lógica que você estabeleceu com base no texto.

a) *1º período:* A primeira passeata não é uma coisa à toa.

2º período: Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido.

Construção com uso de conectivo: _____

Relação lógica estabelecida: _____

Construção com uso de conectivo: A primeira passeata não é uma coisa à toa, **porque** daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido.

Relação lógica estabelecida: Relação de explicação. De acordo com o texto, o segundo período explica o porquê de a primeira passeata não ser uma coisa à toa.

(É importante mencionar que outros conectivos e outras relações lógicas são possíveis, como, por exemplo, a relação lógica de conclusão: “A primeira passeata não é uma coisa à toa, **logo** daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido.”)

b) *1º período:* Mas o pai nada falou.

2º período: Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino).

Construção com uso de conectivo: _____

Relação lógica estabelecida: _____

Construção com uso de conectivo: Mas o pai nada falou porque não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino).

Relação lógica estabelecida: Relação de consequência e causa. De acordo com o texto, a causa de o pai nada falar é que não se pode aparar as asas de um menino. Há, ainda, a possibilidade de relação lógica de explicação.

Parte II – Construindo Paráfrases

Conforme estudamos, parafrasear parte de um texto significa transmitir a mesma mensagem usando outras palavras. Esse processo permite que o leitor assimile melhor a mensagem, porque o direciona a unir os seus conhecimentos aos dados do texto. Nesta parte das atividades de leitura, todas as questões estão relacionadas a paráfrases do texto.

Fique atento às ações que você precisará executar para realizar as questões!
 Nos exercícios 1 e 2, você vai fazer **comparações**;
 No exercício 3, você vai **corrigir** as paráfrases incorretas;
 Nos exercícios 4 e 5, você vai **construir** paráfrases de partes do texto.

1 – Releia o primeiro parágrafo do texto e escolha a opção que apresenta a melhor paráfrase para ele. Justifique sua escolha:

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.

() O rapaz, que não gostava de acordar cedo, dessa vez acordou mais cedo que o relógio. Como não tinha boa higiene, mal lavou o rosto. Tomou café e queimou a língua. Colocou seu dinheiro no bolso, pegou a carteira de estudante e não ligou para a mochila. Não pretendia assistir às aulas de química, português e geografia.

(X) O rapaz acordou cedo. Arrumou-se rapidamente e tomou um café de forma ainda mais rápida. Pegou sua carteira de estudante e seu dinheiro. Ignorou os materiais escolares. Não pretendia ir à escola.

Justificativa: _____

A primeira opção não está adequada por apresentar informações que não estão presentes na mensagem original, como o fato de o rapaz não gostar de acordar cedo e não possuir boa higiene.

2 – Assinale a opção que apresenta, para o trecho abaixo, a paráfrase mais adequada ao sentido do texto. Justifique sua escolha com informações das frases.

“O pai ficou na marcação.”

(X) O pai ficou de olho no que o filho fazia.

() O pai permaneceu marcando o tempo em que o filho fazia as coisas.

Justificativa: _____

De acordo com o texto, o pai ficou atento ao que o filho fazia. Não ficou marcando a quantidade de tempo como sugere a segunda opção.

3 – As paráfrases abaixo apresentam problemas. Corrija-as para adequá-las.

a) *Trecho do texto:* “– Que folga é essa? – perguntou sorrindo”

Paráfrase com problema: O pai perguntou ao filho, sorridente, se ele estava de folga aquele dia na escola.

Correção da paráfrase: _____

O pai perguntou sorrindo: - Que abuso é esse?

b) *Trecho do texto:* “ O garoto da turma de humanas deu a resposta exata: ”

Paráfrase com problema: O rapaz que estudava em um dos cursos da área de ciências humanas deu a resposta errada:

Correção da paráfrase: _____

O rapaz que estudava em um dos cursos da área de ciências humanas deu a resposta precisa, direta.

Observação: Há várias possibilidades para a correção. O importante é que o aluno identifique o trecho que não condiz com a leitura e altere de modo que haja coerência com o texto.

4 – O texto é marcado por uma linguagem que apresenta o modo de pensar do pai, inclusive, com gírias e expressões da época em que o pai era jovem. Reescreva, com suas palavras, a seguinte passagem em que o pai se lembra da primeira vez que fez muita coisa em sua juventude.

Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que trouxe um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta.

Conforme já mencionamos, há várias possibilidades para a realização da paráfrase. É importante que se mantenha a mensagem original empregando escolhas pessoais. Apresentamos uma sugestão abaixo.

Como a primeira vez que pulou de um bonde em movimento e acabou se machucando. Como a primeira vez que fumou e ficou com um gosto horrível na boca.

5 – O pai fez muitas reflexões a respeito da ida do filho à passeata. Mas nada falou, pois “*Não se pode apagar as asas de um menino.*”. Construa uma frase que expresse o que o pai estava significando com essa expressão.

Espera-se que o aluno perceba que a frase revela que, apesar de o pai ficar preocupado com o filho, ele percebeu que não adianta tentar impedi-lo de participar das situações impostas pela vida e nem restringir a sua liberdade.

Avaliação da atividade: Você encontrou diferença entre essa atividade e as atividades de leitura que você já realizou nos livros didáticos? Se sim, que diferenças foram essas?

4.3. Relatos referentes à aplicação da unidade didática

4.3.1. Relatos da aplicação das seções I e II da unidade didática

Embora o principal objeto de análise desta pesquisa seja as respostas oferecidas pelos alunos às questões de compreensão textual contidas na seção III da unidade didática elaborada por nós, julgamos importante relatar como se deu a aplicação das seções I e II da unidade didática. Isso porque as seções I e II dizem respeito à explicação e exercitação das habilidades que serão cobradas nas atividades da seção III. Dessa forma, o relato referente à aplicação das seções I e II poderá nos permitir uma melhor compreensão a respeito das respostas da seção III. Portanto, relataremos como foi a aplicação das seções I e II, mas não contabilizaremos nem analisaremos detalhadamente suas respostas. Tal decisão também está pautada no fato de ter sido feita a correção das atividades junto aos alunos e isso, certamente, modificou muitas das respostas originais.

4.3.1.1. Relato referente à aplicação da seção I

A seção I da unidade didática, seção que trata do estabelecimento de relações lógicas, foi aplicada, no dia 21 de junho de 2016, a duas turmas de nono ano. Em cada uma das turmas, foram utilizados dois tempos de aula (50 minutos cada tempo). Um total de 54 alunos, com idades que variam entre 13 e 17 anos, participou das atividades nesse dia. Desse total, 28 pertencem à turma 902 e 26, à turma 903.

4.3.1.2. Quanto à parte descritiva da seção I

Após uma breve explicação sobre o que é estabelecer relações lógicas e sobre a importância desse estabelecimento para a compreensão textual, demos início a uma leitura compartilhada do conteúdo teórico da seção. Um aluno se ofereceu para iniciar a leitura e os demais foram acompanhando através de leitura silenciosa. A cada troca de parágrafo, a professora aplicadora e os alunos aproveitavam para fazer comentários, constatações, paráfrases e esclarecimento de dúvidas a respeito do trecho que foi lido. Essas pausas foram importantes para que os alunos pudessem expressar o entendimento e as dúvidas deles a respeito do conteúdo que estava sendo abordado. Essas pausas também foram oportunas para que outros alunos se oferecessem para dar continuidade à leitura. Dessa forma, ou seja, possibilitando a

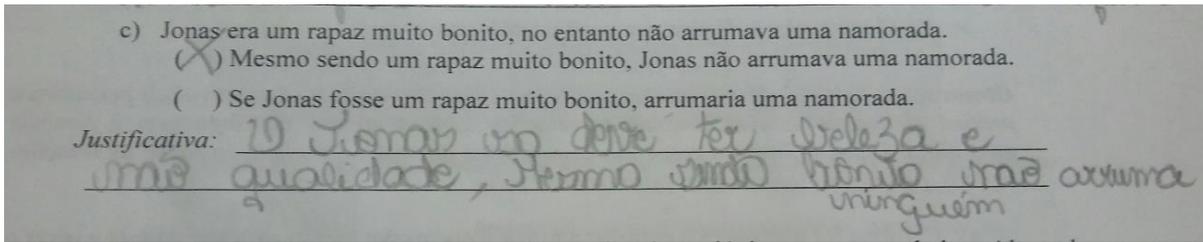
participação coletiva através da mudança de turno na voz de leitura e das contribuições geradas pelos comentários e perguntas dos alunos, esperamos ter contribuído com um ambiente favorável ao interesse pelo aprendizado que seria efetivamente construído na realização das atividades. Isso porque acreditamos que a simples leitura e observação do conteúdo da seção não constitui, por si só, o aprendizado do aluno, mas funciona como gatilho que vai despertar o interesse e direcionar o foco do aluno para o tópico da aula. Ao final da parte teórica, os alunos relataram ter sido possível, após o direcionamento dado dentro da seção, perceber as relações lógicas naturalmente estabelecidas por eles durante a leitura da notícia contida na seção.

4.3.1.3. Quanto à realização das atividades da seção I

A atividade 1 solicitava que os alunos identificassem, entre duas tentativas de paráfrases de um trecho original, aquela que apresentava a relação lógica corretamente estabelecida e que justificassem suas respostas. Os alunos foram unânimes na identificação das frases que continham a relação lógica condizente com o trecho original. Apesar disso, houve grande dificuldade em expressar as justificativas para as escolhas. Eles solicitaram ajuda, questionando “*Como eu vou justificar, professora? A resposta é a primeira porque a segunda não tem lógica*” ou informando “*Não é a segunda porque não tem nada a ver.*”

A explicitação dessas dúvidas possibilitou a oportunidade de orientar os alunos a usarem as palavras que foram determinantes em suas escolhas, tanto do trecho original quanto do trecho parafraseado, para compor as justificativas. Foi necessário, assim, elaborar a justificativa para a resposta da letra A em conjunto com as turmas. Essa primeira letra da atividade serviu como exemplo para que os alunos realizassem as atividades B e C.

Durante a correção das atividades B e C com as turmas, foi possível perceber que, mesmo depois do direcionamento para que os alunos usassem palavras das frases em suas respostas e da realização do primeiro item como exemplo, muitos alunos ainda acertavam na escolha, mas tinham dificuldade em expressar suas justificativas e usavam respostas vagas como “*A primeira é a que mais chega perto da frase original, ao contrário da segunda*” ou “*A segunda opção tem mais a ver com a frase original*”. Além disso, houve um número considerável de justificativas baseadas em inferências geradas pelas frases: cerca de 20% das respostas para letra C. Esse dado merece destaque. Vejamos um exemplo.



(O Jonas só deve ter beleza e não qualidade, Mesmo sendo bonito não arruma ninguém)

Figura 2 – Exemplo de justificativa baseada em inferência.

A aluna, em sua justificativa, produziu uma inferência a partir da opção que escolheu como resposta (*Jonas deve ter beleza e não qualidade*), mas não conseguiu expressar o motivo de essa opção ser a que expressa a mesma relação lógica contida na frase original.

Acreditamos que essa dificuldade de justificar metalinguisticamente a resposta tenha ocorrido por dois motivos: primeiro, pelo fato de não ser muito comum, nos livros didáticos, uma cobrança de justificativas para a resposta dos alunos que os levem a perceber que dados linguísticos contribuíram com suas respostas. Segundo, porque também não existe um trabalho sistematizado, nas atividades dos livros didáticos, que ajude os alunos a identificarem as inferências que eles geram durante o ato da leitura e quando essas inferências devem ou não ser usadas para compor suas respostas. Desta forma, salientamos que esses comportamentos que os alunos apresentaram com relação às justificativas dizem respeito a uma questão não de dificuldade cognitiva deles, mas sim metacognitiva, que é justamente a que precisa ser ensinada nas escolas. A respeito do papel da escola quanto ao aprimoramento das capacidades metalinguísticas da criança, Gombert (2003) afirma que, “contrariamente às habilidades epilinguísticas que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (GOMBERT, 2003, p. 21).

Através das justificativas, podemos constatar que os alunos estão reproduzindo o modelo de leitura proposto pela escola durante todo o Ensino Fundamental, ou seja, um modelo no qual a linguagem não é tratada na sua opacidade. Essa constatação se deve ao fato de que o único problema apresentado é o de encontrar explicações metalinguísticas para as ações percorridas. Interessante é que, mesmo tendo em mãos um inventário de relações lógico-semânticas, os alunos não contam com elas como subsídio para as respostas, preferindo buscá-las pensando nos conteúdos referenciais dos textos lidos, mantendo-se no nível da linguagem na sua transparência, ou seja, prendendo-se, unicamente, aos valores semânticos.

A nosso ver, essa constatação é importante porque mostra que não é suficiente as explicações metalinguísticas estarem nos materiais didáticos. Elas emergem na relação aluno-professor-objeto de conhecimento, pois o aprendizado se dá em uma relação que envolve os interactantes e os objetos cognoscíveis.

Com relação a essa primeira atividade, temos duas observações importantes: 1 – completar o comando da questão para que ele oriente os alunos a usarem as palavras que foram determinantes em suas escolhas na justificativa; 2 – apresentar um exemplo de resposta. Acreditamos que, dessa forma, a atividade contribuirá melhor com o aprendizado dos alunos.

A atividade 2 solicitava a identificação e a correção de um problema de estabelecimento de relações lógicas, além da explicação do motivo do erro. Mais uma vez, não houve grandes dificuldades na identificação dos problemas, mas surgiram muitas dúvidas sobre como resolvê-los e explicá-los. Nessa atividade, foi possível perceber a importância da interação com os colegas para a solução dos problemas. Como os alunos estavam sentados em duplas, alguns conseguiram dialogar e chegar a conclusões sobre como fazer a correção.

A atividade 3 solicitava a construção de períodos compostos através do estabelecimento de relações lógicas entre dois períodos simples com o auxílio de conectivos e a explicação da relação lógica estabelecida. Os alunos solicitaram exemplos de conectivos que os pudessem ajudar na realização da atividade. Por isso, elaboramos uma tabela no quadro com alguns exemplos de conectivos que poderiam ou não ser usados. A dificuldade em explicar a relação lógica estabelecida ainda permanecia em muitos alunos, mas alguns já foram capazes de sugerir respostas como “*É uma relação de explicação*”. A solicitação dos alunos por exemplos de conectivos nos sugere a necessidade de mais atividades de construção, associadas a atividades de explicação, pois sabemos que a correspondência conectivo – relação lógica não é de um pra um. É somente o agir metacognitivo com a linguagem que levará o aluno à constatação de que a relação estabelecida não se dá apenas porque o conectivo é deste ou daquele tipo.

A atividade de número 4 solicitava que os alunos completassem, em uma notícia de jornal, lacunas com referentes relacionados a dois objetos do texto diferentes (*um manifestante e Dilma Rousseff*). O objetivo era o de trabalhar a relação lógica de identidade. Os alunos não demonstraram grandes dificuldades em relacionar os referentes aos devidos objetos do discurso, exceto quando desconheciam o significado do referente. Alguns perguntaram o significado do termo “*petista*”. Só após os esclarecimentos é que conseguiram relacionar o termo ao objeto de discurso apropriado. As respostas revelaram que houve grande variação nos locais em que os

referentes foram usados, mas poucos foram os casos em que os alunos relacionaram o referente ao objeto de discurso errado.

A última atividade, a de número 5, só foi realizada na turma 902, porque a turma 903 necessitou de mais tempo para a realização e correção das atividades anteriores. Nessa atividade, solicitava-se, a partir de um tema, a construção de frases que evidenciassem relações lógicas como as de causa e consequência, meio e fim, contraste, tempo e identidade. O tema sugerido era “Cultura do estupro”. Muitos alunos relataram que era um tema difícil e que eles não saberiam o que dizer a respeito dele. Como o objetivo era o de trabalhar a língua em sua opacidade e não em sua transparência, optamos por trocar o tema. Os alunos da 902 sugeriram que o tema “*Violência*” seria mais fácil para que eles construíssem suas orações. Portanto, trocamos por esse tema.

Ocorre que, mesmo após o tema se tornar familiar aos alunos, a maior parte ainda não conseguia expressar suas ideias no papel. Muitos perguntaram “*Como assim, professora? Como eu vou fazer uma frase que mostre causa e consequência com o tema da violência?*”. A opção encontrada para ajudar os alunos em suas construções foi a de criar exemplos, através de um outro tema. O tema sugerido pelos alunos foi *música*. Dessa forma, criamos uma tabela no quadro com frases a respeito do tema *música* que evidenciassem as relações lógicas solicitadas na atividade. A criação dos exemplos facilitou a construção dos alunos. Mesmo assim, a análise das respostas mostra que ainda houve uma quantidade grande de alunos com dificuldade em expressar as relações lógicas solicitadas, sobretudo nas relações lógicas de causa – consequência e meio – fim. Acreditamos que essa dificuldade se deva ao fato de não ser comum, no nosso sistema de ensino, atividades que possibilitem aos alunos um agir metalinguístico, ou seja, atividades que permitam que os alunos pratiquem a linguagem, refletindo sobre as escolhas linguísticas que estão sendo usadas para o alcance dos objetivos propostos.

Dada a dificuldade que os alunos apresentaram na realização dessa atividade, fazemos duas sugestões para o melhor aproveitamento do exercício: colocar exemplos de construções a partir de um tema e exercitar as mesmas relações lógicas a partir de vários temas. Dessa forma, acreditamos que a atividade poderá contribuir com o real desenvolvimento metalinguístico das habilidades referentes ao estabelecimento das relações lógicas nos alunos.

4.3.1.4. Relato referente à aplicação da seção II

No dia 23 de junho de 2016, em mais dois tempos de aula (50 minutos cada tempo), demos continuidade às atividades da unidade didática nas turmas mencionadas, abordando a

seção II, que trata da feitura de paráfrases. Neste dia, 29 alunos estiveram presentes na turma 902 e 25, na 903, somando um total de 54 alunos.

4.3.1.5. Quanto à parte descritiva da seção II

Buscando partir do interesse e do conhecimento dos alunos, a professora aplicadora escreveu o título do assunto a ser abordado no quadro – paráfrases – e solicitou que eles comentassem se já o conheciam ou se já tinham ouvido esse termo. Alguns recordaram que o termo foi mencionado pela professora no dia em que ela explicou os objetivos das atividades que seriam realizadas, mas não souberam defini-lo. A grande maioria, porém, não se lembrou do termo e tendeu a pronunciar a palavra como paroxítone.

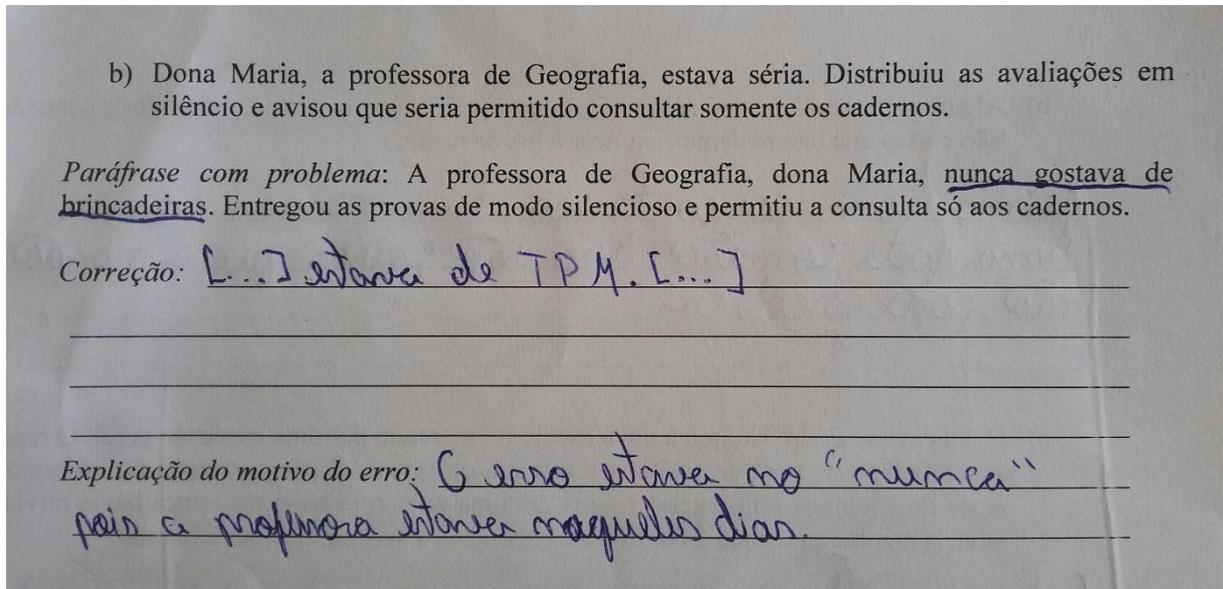
Após uma breve explicação sobre o termo, dando ênfase em sua pronúncia como proparoxítone, os alunos relataram que costumam fazer paráfrases, apenas não conheciam esse nome. Despertado o interesse por essa ação que, segundo os alunos, é comum em suas rotinas, demos início à leitura da parte teórica da seção. Mais uma vez, a parte teórica se mostrou eficiente em sistematizar o assunto abordado.

4.3.1.6. Quanto à realização das atividades da seção II

A atividade 1 solicitava que os alunos identificassem, entre três paráfrases de um trecho original, aquela que o aluno considerasse mais adequada e que justificasse a escolha com elementos do trecho original. A grande maioria da turma não apresentou dificuldades em identificar a paráfrase adequada, mas a justificativa com dados contidos nas frases ainda causou muita dificuldade. Mais uma vez, foi necessário montar a justificativa para a letra A em conjunto com a turma. Isso contribuiu para que muitos alunos conseguissem elaborar as justificativas para as letras B e C. Portanto, sugerimos, novamente, o acréscimo de exemplos de respostas.

A atividade de número 2 solicitava que os alunos resolvessem problemas apresentados em paráfrases, refazendo-as. Além disso, a atividade solicitava a explicação sobre o estabelecimento equivocado de relação lógica que levou ao erro na paráfrase. Os alunos relataram ser uma “*atividade quebra-cabeça*”, mas se sentiram desafiados e se empenharam em sua realização. A interação com os colegas foi fundamental para que os alunos encontrassem os problemas e chegassem a uma solução para eles. Mais uma vez, a maior dificuldade estava

em explicar os motivos do erro. Além disso, como podemos observar em um exemplo abaixo, alguns alunos usaram as inferências geradas pela leitura para compor as suas respostas.



([...] estava de TPM. [...])

O erro estava no "nunca" pois a professora estava naqueles dias.)

Figura 3 – Exemplo de correção e justificativa baseadas em inferência.

O trecho original informava que a professora “*estava séria*”. O aluno identificou que o problema na paráfrase estava no fato de ela informar que a professora “*nunca gostava de brincadeiras*”. Em sua sugestão de correção, o aluno sugeriu trocar a parte com problema e informar que a professora “*estava de TPM*”. A sugestão do aluno atendia a resolução do problema da relação lógica de tempo equivocada (*estava séria = naquele momento / nunca gostava de brincadeiras = em momento algum*), e a opção de correção dele constituía uma conclusão plausível a partir da leitura dos dois trechos. Foi necessário, porém, explicar que a opção apresentada por ele poderia ou não ser real e que, em uma paráfrase, não podemos usar as inferências que construímos, devemos, apenas, transmitir a mensagem original em outras palavras ou em outra estrutura.

Diante da observação das respostas inferenciais de alguns alunos e sabendo que as inferências são geradas naturalmente durante o processo de leitura, que pesquisas comprovam que são as inferências que ficam após a leitura e que nem a escola nem os alunos têm consciência do que estão fazendo com relação ao uso de inferências (VARGAS, 2012), acreditamos que seria necessário a construção de materiais didáticos que ajudassem os alunos a identificarem o que são inferências e quando e como elas podem ser usadas para compor respostas de questões. Estamos conscientes de que uma breve explicação, como a que foi

mencionada no parágrafo anterior, não é capaz de dar conta de um assunto tão amplo e importante para a tomada de consciência sobre os processos envolvidos na compreensão leitora.

A atividade 3 solicitava que os alunos construíssem paráfrases de trechos apresentados, fazendo uso de sinonímia lexical, estrutural ou de ambas. Alguns alunos se espantaram com o fato de poderem usar as suas escolhas para a reescrita e perguntaram “*Tem certeza que a gente pode reescrever do nosso jeito? Não é obrigado a usar a linguagem formal?*”. Essas perguntas, ao nosso ver, são reveladoras da exclusão que a escola pratica com os aprendizes, pois mostram que a visão de escola, para esses alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental, é a de um lugar onde se deve praticar a linguagem de um jeito que não é o deles. Com isso, o que se estuda a respeito da linguagem formal não passa a integrar suas opções linguísticas fora do ambiente escolar.

Diante de tais perguntas, foi necessário reforçar que o importante da atividade era transmitir a mesma mensagem de uma forma diferente e que as escolhas linguísticas deles eram válidas desde que dessem conta de parafrasear os trechos originais. A observação das respostas revelou que grande parte dos alunos se mostrou tímida em reescrever os trechos através de suas escolhas, realizando apenas pequenas substituições de itens lexicais, poucas inversões estruturais e muita cópia dos trechos originais. Mais uma vez, também apareceram respostas baseadas em inferências geradas pela leitura. Como a observação dessas respostas aconteceu em um momento posterior ao término da aula, não foi possível chamar a atenção dos alunos para esse fato.

4.3.1.7. Considerações a respeito da aplicação das seções I e II

Durante a aplicação das seções I e II, constatamos que as partes descritivas se mostraram favoráveis para despertar o interesse e direcionar o foco de atenção dos alunos para os tópicos das aulas.

Com relação às atividades, percebemos que a gradação no nível de dificuldade das questões dessas seções, com atividades de comparação e identificação, correção e construção, se mostrou importante para o processo de aprendizado dos alunos, pois partiu do mais simples para o mais complexo, mantendo, assim, um real interesse em prosseguir com as atividades. A cobrança por justificativas para as respostas, apesar de ser a tarefa que gerou mais dúvidas, constituiu-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento do trabalho metalinguístico, pois possibilitou aos alunos a oportunidade de refletirem sobre os processos com os quais operaram para chegarem às conclusões que os levaram às respostas.

As dificuldades apresentadas pelos alunos, sobretudo em relação às justificativas, sugerem que atividades metalinguísticas precisam ser mais exploradas nas aulas de língua portuguesa. Os alunos não demonstraram grandes dificuldades no estabelecimento das relações lógicas e na realização de paráfrases, porém demonstraram que não possuem consciência a respeito dessas habilidades e tiveram dificuldade em realizar as justificativas. Dessa forma, por ainda não terem consciência sobre os processos com os quais operam, os alunos não puderam monitorá-los para adequá-los às suas necessidades comunicativas nas atividades de construção. A discrepância observada entre o desempenho nas atividades de comparação e identificação e o nas atividades de construção torna essa constatação evidente e indica a principal necessidade dos alunos com relação ao ensino de língua portuguesa, ou seja, a necessidade de ter consciência a respeito dos processos com os quais operam no uso da linguagem.

A estranheza e a timidez dos alunos diante de atividades que possibilitavam seus usos linguísticos nas respostas denunciam a grave exclusão dos saberes dos alunos praticada pelo sistema educacional e revelam a visão que a escola oferece aos aprendizes. A visão de um lugar desassociado de tudo o que praticam fora dos muros da escola, lugar de uso de uma linguagem formal que não se integra às suas vidas e que, conseqüentemente, fica restrita às respostas oferecidas nas atividades da escola.

Encerradas as atividades referentes à aplicação das seções destinadas ao trabalho sistematizado das ações de leitura referentes ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases, seguiremos com o relato referente à aplicação da seção III.

4.3.2. Relato referente à aplicação da seção III

As atividades referentes à seção III da unidade didática foram aplicadas às duas turmas participantes da pesquisa no dia 29 de junho de 2016. Estiveram presentes 49 alunos, sendo 23 pertencentes à turma 902 e 26 pertencentes à turma 903. Conforme mencionamos no capítulo de metodologia, as atividades da seção III são destinadas à corroborar a premissa de que os alunos apresentam bons desempenhos em questões que envolvem as ações de leitura estudadas nas seções I e II, estabelecimento de relações lógicas e feitura de paráfrases, dentro de uma atividade de compreensão leitora oferecida como parte de uma unidade didática que busque trabalhar essas ações de leitura sistematicamente e promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Tendo em vista o objetivo de fazer uma análise das respostas dos alunos para questões de interpretação textual relacionadas a essas duas ações de leitura, a

professora aplicadora informou aos alunos que as atividades deveriam ser feitas de forma individual e que a professora não daria explicações durante a realização da tarefa para não influenciar nas respostas. O tempo destinado à realização das atividades dessa seção se mostrou pequeno e alguns alunos não conseguiram realizar as atividades finais. Passaremos, na próxima seção, a uma análise das atividades desta seção e aos resultados apresentados.

4.4. Análise das atividades e dos resultados referentes à seção III

A primeira página da seção III está destinada à ativação do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema que será abordado no texto base para as questões – *A primeira passeata de um filho*, de *Lourenço Diaféria*. Por essa razão, essa página contém uma imagem referente a uma passeata, além de quatro perguntas relacionadas ao tema.

Antes de ler o texto, responda às perguntas abaixo. Elas o ajudarão a captar, em sua memória, informações importantes para a compreensão.



1. *Você já viu uma passeata pela TV? Como era?*
2. *Para que serve uma passeata?*
3. *Você já participou de alguma passeata ou manifestação? Por quê?*
4. *Se você desejasse participar de uma passeata em favor de algo que você acredita, seus pais permitiriam que você fosse? Por quê?*

Não temos o objetivo, nesta pesquisa, de fazer uma análise detalhada das respostas dadas a essas questões, pois, apesar da sua relevância, elas não constituem o foco deste trabalho. Portanto, apenas mencionaremos, brevemente, o resultado de cada uma delas.

Dos 49 alunos participantes, 44 relataram já terem visto uma passeata e souberam informar como era. Quanto aos objetivos de uma passeata, 45 alunos souberam informar para que serve, informando que pode ser realizada para lutar por direitos, protestar por algo, divulgar uma ideia, etc. Quanto a já terem participado de uma passeata, apenas 4 alunos responderam afirmativamente e relataram motivos relacionados à pregação do evangelho e ao apoio a candidatos políticos. Os demais alunos informaram que nunca tiveram oportunidade, vontade ou permissão para a participação em uma passeata. Sobre a permissão dos pais, 28 alunos informaram que seus pais não permitiriam a participação em uma passeata porque a consideram como algo perigoso e por motivos de os pais terem medo de que aconteça alguma confusão.

Acreditamos que as respostas dadas a essas questões de ativação de conhecimento prévio, somadas à leitura da imagem presente na primeira página da atividade, tenham contribuído para a ativação dos *frames* relacionados a passeatas e à visão dos pais sobre a participação dos filhos em tais eventos, facilitando, assim, a mesclagem das informações presentes no texto com o conhecimento prévio dos alunos. Passaremos, nas próximas seções, à análise dos resultados apresentados em cada questão. Porém, antes disso, faremos uma breve definição dos termos utilizados para a classificação dos dados.

4.4.1. Definição dos termos usados na análise

Dedicaremos as seções seguintes à definição dos termos que usaremos para classificar as diferentes respostas fornecidas pelos alunos às atividades da seção III da unidade didática. Entendemos que a definição dos termos contribuirá para a clareza de nossa análise.

4.4.1.1. Questões de comparação e identificação de opção correta

Para as respostas que envolvem a comparação entre itens e a escolha de opção correta, adotaremos as definições de *escolha correta* para a marcação correspondente ao item do gabarito e de *escolha incorreta* para a marcação que não estiver de acordo com o gabarito. A adoção das nomenclaturas mencionadas acima está relacionada ao fato de termos construído as opções de resposta com apenas um item que atendesse aos comandos solicitados nas questões.

Quanto às justificativas apresentadas, adotaremos o termo *metalinguística* para aquela que expressa os elementos linguísticos que levaram o aluno à determinada escolha, no caso, aquela que demonstra as buscas textuais que o aluno fez para responder à questão. A fim de ilustração, podemos imaginar um texto informando que a maturidade depende mais da bagagem de cada um do que da idade. Associado ao texto, imaginamos uma questão sobre paráfrases que apresenta duas opções de resposta, a primeira informando que a maturidade está intimamente relacionada à quantidade de anos vividos e a segunda informando que a maturidade de uma pessoa não está relacionada à sua idade cronológica, mas às experiências que viveu. Na situação imaginada, um exemplo de justificativa metalinguística eficaz para demonstrar o porquê da escolha da segunda opção em detrimento da primeira, seria:

A primeira opção está incorreta porque afirma que a maturidade está relacionada à quantidade de anos vividos e o texto informa que a maturidade depende mais da bagagem vivida do que da idade.

Em nossa análise, uma justificativa como a apresentada acima seria chamada de *metalinguística* porque permitiria descobrir que o aluno percebeu exatamente o trecho da primeira opção que contradizia o texto e inviabilizava a escolha da opção.

Chamaremos de *justificativa insatisfatória* aquela que não for precisa em apontar as pistas textuais que levaram o aluno à resposta. O uso do termo *insatisfatória* se aplica porque tais justificativas não permitem que o aluno percorra de volta os caminhos construídos para a tomada de decisão, ou seja, não permitem o gerenciamento do processo. Dessa forma, essas justificativas não contribuem para o aprimoramento das estratégias que o aluno utilizou, ou seja, não atendem ao propósito do presente trabalho. Além disso, se a conclusão do aluno estiver equivocada, nem o professor nem o próprio aluno poderão, através desse tipo de justificativa, identificar o motivo do equívoco.

Dentre as justificativas insatisfatórias, percebemos a necessidade da adoção de nomenclaturas que esclarecessem a natureza de cada tipo. Adotaremos, portanto, os termos *vaga*, *baseada em conclusão*, *ausente* e *baseada em cópia*. Vejamos alguns casos abaixo.

Se tomarmos como exemplo a situação imaginada anteriormente, as seguintes justificativas seriam classificadas como vagas:

*A primeira está diferente do texto.
A segunda tem mais a ver com o texto.*

Tal classificação decorre do fato de que as justificativas acima, apesar de coerentes, não mostram o porquê de a primeira estar diferente e de a segunda ter mais a ver com o texto.

No caso de o aluno apresentar, no lugar de uma justificativa para a sua escolha, uma conclusão gerada a partir da leitura do texto ou até da leitura das opções de respostas, usaremos o termo *baseada em conclusão*. Ainda com o exemplo imaginado em mente, poderíamos citar:

*Um jovem pode ter muita bagagem cultural.
Eu conheço gente jovem que pensa como velho.*

Respostas como as mencionadas acima podem até constituir inferências geradas a partir da leitura, mas não justificam a escolha de determinada opção.

Adotaremos o termo *ausente* quando o aluno marcar uma das opções, mas deixar o espaço das justificativas em branco. Para os casos de tentativas de justificativa através de cópia de trechos do texto, usaremos o termo *baseada em cópia*. Acreditamos que as ausências e as tentativas de justificativa através de cópia estejam relacionadas à influência do modelo de cognição escolar, modelo que não costuma oferecer possibilidade de justificativa para as questões de múltipla escolha e que enfatiza as questões de nível 1 em atividades de compreensão leitora.

4.4.1.2. Questões de correção de assertivas mal formuladas

Nas atividades que envolvem a correção de assertivas mal formuladas a respeito do texto, adotaremos os usos de *ausência de resposta*, *não atendeu ao comando* e *correção satisfatória*.

O uso de *ausência de resposta* se aplicará em questões em que o aluno, por algum motivo, seja ele relacionado à não compreensão da questão, à dificuldade em perceber o erro na assertiva ou à falta de tempo para responder, deixou o espaço da correção em branco.

O uso de *não atendeu ao comando* se aplicará aos casos em que o aluno escreveu uma resposta, mas não realizou a correção da assertiva. Nesses casos, tentaremos enquadrar o tipo de resposta oferecida pelo aluno dentro de classificações que buscam agrupar as tentativas de resposta. As classificações adotadas dependerão da especificidade de cada questão, pois cada uma suscitou diferentes tipos de respostas. Como exemplos, podemos citar casos de não atendimento ao comando porque a resposta apresentava uma frase *baseada em conclusão a respeito da leitura*, mas não a correção do trecho em questão, casos de *paráfrase do trecho que deveria ser corrigido*, casos de *cópia de parte do texto* e até casos em que o aluno tentou corrigir a assertiva mal formulada, mas *realizou coerência local*, ou seja, reescreveu a assertiva de modo que ela, se lida isoladamente, apresentasse coerência, porém, dentro do contexto da leitura realizada, a assertiva não se relaciona com a coerência global do texto base.

O termo *correção satisfatória* será usado para os casos em que o aluno tenha conseguido realizar a correção da assertiva mal formulada, contemplando a coerência global do texto. Nesse caso, também procuraremos classificar as diferentes maneiras utilizadas para a correção das assertivas. A classificação dependerá, novamente, da especificidade de cada questão. Como exemplos, citamos casos em que foi possível realizar a correção através do *uso do advérbio NÃO antes de um verbo*, da *troca de um adjetivo pelo seu antônimo*, por *paráfrase de trecho do texto*, por *alteração do trecho problemático* ou até mesmo por frases que apresentavam *explicação do motivo do erro*.

Os motivos para a adoção das diferentes classificações mencionadas acima, tanto para as respostas satisfatórias, quanto para as que não atenderam ao comando, tornar-se-ão mais claros dentro da análise de cada uma das questões, pois as especificidades de cada uma delas, somadas às experiências de cada aluno, é que conduziram a maneira como os alunos desenvolveram seus raciocínios para a elaboração das respostas.

4.4.1.3. Questões de construção de sentenças e paráfrases

Devido às diferenças dos tipos de processos empregados para a construção de uma sentença que demonstre o estabelecimento das relações lógicas entre duas partes do texto e a construção de uma paráfrase para um trecho do texto, verificamos a necessidade da adoção de nomenclaturas diferentes para classificarmos as respostas que envolvem as questões de construção.

Na atividade que envolve a construção de sentenças que demonstram o estabelecimento entre as relações lógicas de dois trechos do texto, adotaremos o uso de *estabeleceu relação entre os trechos* e *não estabeleceu relação entre os trechos*. A adoção dessas nomenclaturas está relacionada ao fato de que, enquanto algumas respostas apresentam construções que relacionam os dois trechos, estejam tais construções atendendo ou não à coerência global do texto, outras respostas nem sequer estabelecem uma relação entre os dois trechos.

Dentre as construções que estabelecem relação entre as duas partes do texto, precisaremos adotar os usos de *construção satisfatória*, para a construção que atende à coerência global do texto e *construção insatisfatória*, para a construção que relaciona os dois trechos, mas não atende à coerência global do texto. Destacaremos, também os conectivos usados para demonstrar o estabelecimento das relações lógicas.

Entre as respostas que não estabelecem nenhuma relação entre os trechos, usaremos *ausência de resposta* e *resposta baseada em conclusões a respeito da leitura*. Adotaremos esses termos porque, nesses casos, ou a questão ficou em branco ou a frase de resposta não se refere ao estabelecimento de relações entre os dois trechos apresentados.

Para as questões que solicitam a construção de paráfrases para trechos do texto, adotaremos os termos *ausência de resposta*, *paráfrase insatisfatória* e *paráfrase satisfatória*. Nos casos de paráfrase insatisfatórias, procuraremos classificar os tipos de respostas através dos motivos que levaram à essa classificação. Nos casos de paráfrases satisfatórias, procuraremos identificar como a paráfrase foi construída, ou seja, se foi elaborada através do *uso exclusivo de sinonímia lexical* ou através do *uso de sinonímia lexical e estrutural*.

4.4.1.4. Sumarizando as nomenclaturas utilizadas

A fim de tornar mais eficiente a identificação das nomenclaturas que utilizaremos em nossa análise, apresentamos, resumidamente, no quadro abaixo, as nomenclaturas e suas respectivas definições.

Nomenclaturas usadas para a classificação das respostas obtidas	
Questões de comparação e identificação	
Escolha correta	Marcação correspondente ao item do gabarito.
Escolha incorreta	Marcação que não corresponde ao gabarito.
Justificativas para as escolhas	
Metalinguística	Expressa os elementos linguísticos que levaram o aluno à escolha.
Insatisfatória	Não é precisa em apontar as pistas textuais que levaram à escolha, podendo ser vaga, baseada em conclusão, baseada em cópia ou ausente .
Questões de correção	
Ausência de resposta	Não realiza a atividade.
Não atendeu ao comando	Escreve resposta, mas não corrige a assertiva. A resposta pode ser uma conclusão a respeito da leitura, paráfrase do trecho com problema, cópia de parte do texto, ou coerência apenas local .
Correção satisfatória	Realiza correção da assertiva mal formulada, contemplando a coerência global do texto.
Questões de construção envolvendo relações lógicas	
Estabelece relação entre os termos	Constrói oração que demonstra estabelecimento de relações entre as partes, podendo a construção ser satisfatória ou insatisfatória .
Não estabelece relação entre os termos	Ausência ou resposta baseada em conclusão que não relaciona os dois termos.
Questões de construção de paráfrases	
Ausência de resposta	Não realiza a atividade.
Paráfrase insatisfatória	Realiza troca de pessoa do discurso ao tentar parafrasear.
Paráfrase satisfatória	Realiza paráfrase por sinonímia lexical, estrutural ou ambas.

Quadro 1 – Nomenclaturas usadas na análise

4.4.2. Análise das questões da Parte I – Relações lógicas

Questão 1

A atividade 1 solicita que o aluno escolha, entre três opções, a que demonstra o estabelecimento das relações lógicas existentes entre o título e o primeiro parágrafo do texto, ou seja, uma atividade de comparação e identificação. Além disso, solicita uma justificativa pautada em informações das opções de escolha.

Questão 1 – Relacione o título do texto ao primeiro parágrafo. Marque a opção que melhor estabelece a relação lógica entre eles e justifique sua escolha, comentando os enunciados que estão com problemas.

() No primeiro parágrafo o rapaz muda a sua rotina porque não pretende assistir às aulas de química, português e geografia. Isso não tem relação com a passeata.

() O primeiro parágrafo não apresenta nenhuma relação com o título, pois o título fala de passeata e o parágrafo não menciona nada disso.

(X) No primeiro parágrafo o motivo que leva o rapaz a mudar sua rotina é a intenção de ir à passeata.

Justificativa: Ao relacionar o título com o conteúdo do primeiro parágrafo, o leitor deduz que as ações descritas no primeiro parágrafo são motivadas pela passeata. A primeira opção de resposta está incorreta porque não relaciona o título ao parágrafo. A segunda opção de resposta também está incorreta porque afirma não existir relação entre o título e o parágrafo.

O quadro abaixo resume o desempenho apresentado na questão. Esses dados serão detalhados em seguida.

Respostas para a questão 1 – 49 alunos				
Escolhas corretas 38 (77,6% do total)				
Justificativas <u>metalinguísticas</u>	Justificativas <u>insatisfatórias</u>			
8 (21,1%)	30 (78,9%)			
	Vagas	Baseadas em cópia	Baseadas em conclusões	Ausentes
	18 (60%)	1 (3,3%)	11 (36,7%)	0
Escolhas incorretas 11 (22,4% do total)				
Tentativa de justificativas <u>metalinguísticas</u>	Justificativas <u>insatisfatórias</u>			
8 (72,7%)	3 (23,7%)			
	Vagas	Baseadas em cópia	Baseadas em conclusões	Ausentes
	0	2 (66,7%)	0	1 (33,3%)

Quadro 2 – Respostas para a questão 1

Com relação à questão 1, verificamos que, dos 49 alunos participantes, 38 marcaram a opção sugerida como correta pelo gabarito. Se compararmos o total de escolhas corretas e incorretas, veremos que o desempenho da questão foi bastante satisfatório: 38 acertos (77,55%) contra 11 erros (22,45%). O gráfico 1 ilustra esse dado.

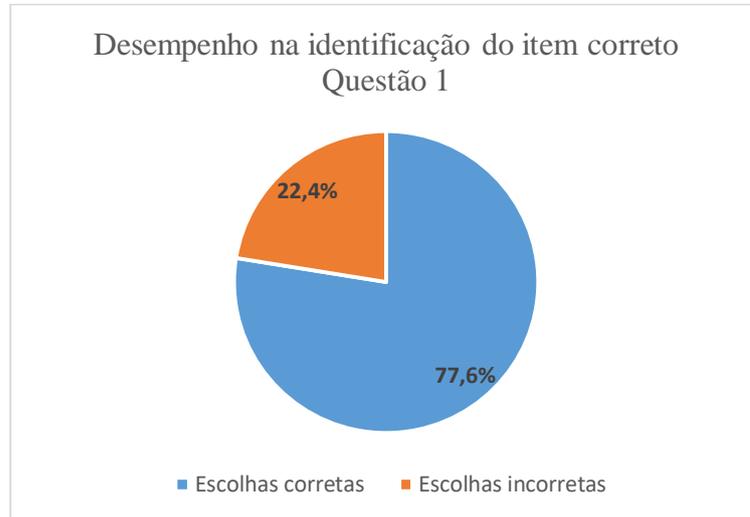


Gráfico 1 - Desempenho na identificação do item correto na questão 1

Do total de 38 escolhas corretas, apenas 8 alunos (21,1%) apresentaram justificativa metalinguística, como no exemplo abaixo.

“38- No primeiro parágrafo, o menino muda sua rotina pois quer ir a passeata, então não é a 1ª alternativa. E na 2ª diz que não tem nada haver com o título, mais tem, pois a sua rotina muda por causa da passeata”

Os demais 30 (78,9%) que escolheram a opção correta, mas não conseguiram justificar satisfatoriamente, apresentaram justificativas vagas ou baseadas em conclusões geradas pela leitura como um todo. Eis um exemplo de justificativa considerada vaga.

“32- Eu escolhi essa porque tem mais a ver com o texto”

O exemplo abaixo representa uma justificativa baseada em conclusões geradas pela leitura como um todo.

“8- Ele queria ver como é uma passeata como ele só via pela TV”.

Entre essas justificativas insatisfatórias, contabilizamos 18 alunos (60%) para justificativa vaga e 11 alunos (36,7%) para justificativa baseada em conclusões geradas pela

leitura. Houve, ainda, um aluno (3,3%) que marcou corretamente, mas apresentou a cópia de um trecho do texto no local da justificativa.

Conforme já mencionamos em nosso relato, a dificuldade que os alunos apresentaram em justificar suas respostas através dos elementos que os levaram a fazer as escolhas está relacionada não a uma dificuldade cognitiva dos alunos, mas a uma deficiência do sistema escolar em trabalhar as competências metacognitivas e metalinguísticas. Esses alunos, que estão finalizando o Ensino Fundamental, passaram nove anos praticando atividades de compreensão leitora que, conforme pudemos constatar pela análise do material do livro didático, tratam a linguagem apenas em sua transparência, ou seja, prendem-se apenas aos valores semânticos dos textos e desprezam a oportunidade de tratá-la, ao menos durante as aulas de língua materna, em sua opacidade e de possibilitar o desenvolvimento metalinguístico.

Entre os 11 alunos (22,4% do total) que escolheram opções que não estavam de acordo com o gabarito, 3 (27,3%) tentaram justificar através das informações que os levaram às escolhas, como se pode verificar no exemplo abaixo.

“33- Na primeira diz que não tem relação a passeata sendo que tem, na terceira diz algo que não aparece no 1º parágrafo”

Esse dado nos chama a atenção para a importância das justificativas metalinguísticas, pois elas possibilitam que o professor entenda os caminhos que o aluno percorreu para chegar à resposta. Somente dessa forma é que o professor poderá intervir, exercendo o seu papel dentro da relação de aprendizado escolar que envolve aluno-professor-objeto de conhecimento.

Entre os 8 demais alunos que também não escolheram a opção do gabarito, 5 (62,5%) apresentaram respostas vagas, 2 (25%) justificaram através de cópia de trechos do texto e 1 (12,5%) deixou a justificativa em branco. Acreditamos que as tentativas de justificar através de cópia de partes do texto estejam relacionadas ao modelo de atividades de compreensão leitora praticado na escola durante todo o Ensino Fundamental que, conforme já mencionamos, são atividades majoritariamente de cópia-colagem.

Quanto aos tipos de escolhas e justificativas apresentadas, podemos observar o detalhamento no gráfico a seguir.

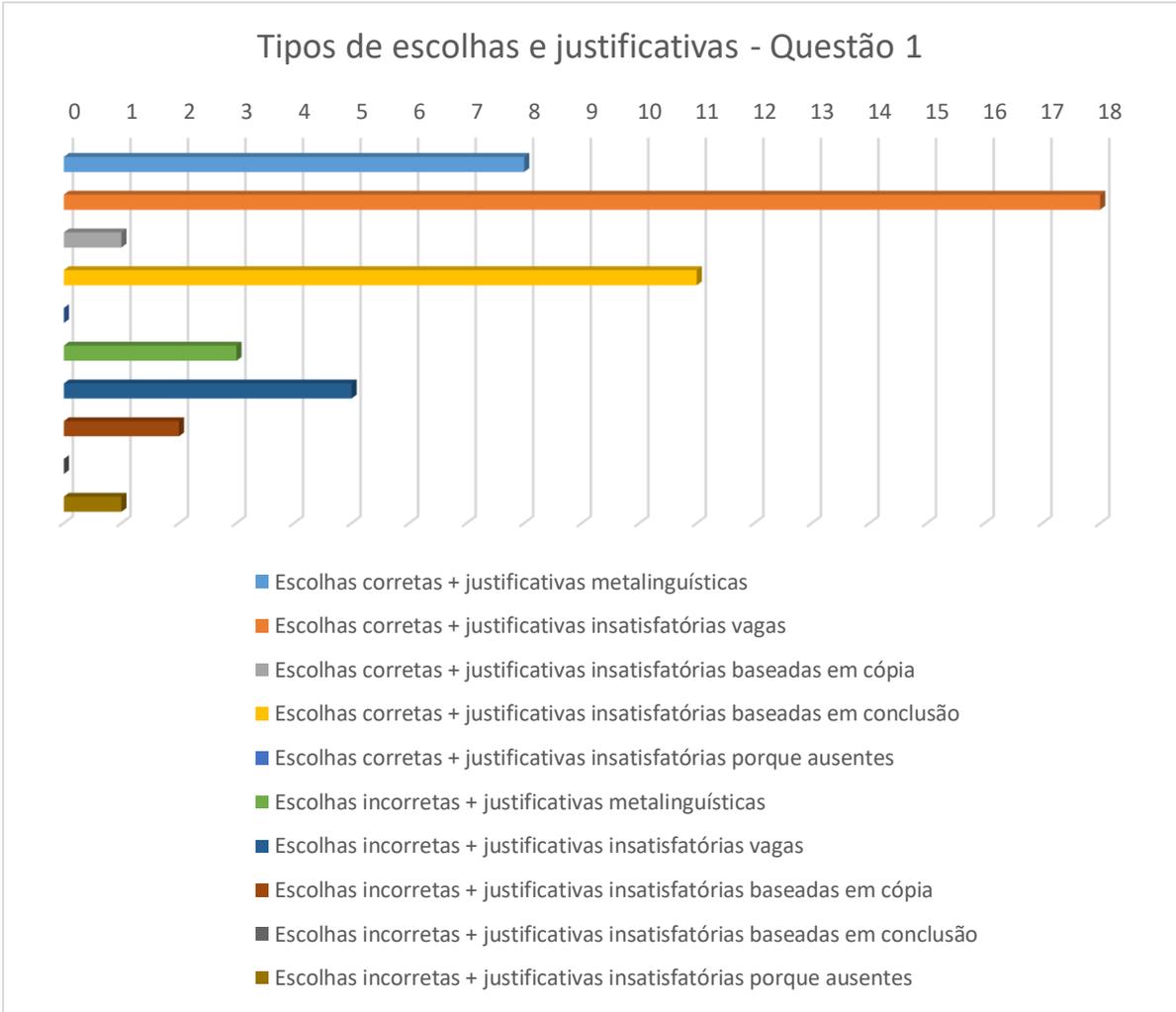


Gráfico 2 - Detalhamento das escolhas e justificativas na questão 1

Se somarmos as quantidades de justificativas metalinguísticas, independentemente da opção marcada, veremos que poucos alunos puderam expressar, metalinguisticamente, os motivos de suas escolhas na questão 1. O gráfico abaixo ilustra esse dado.

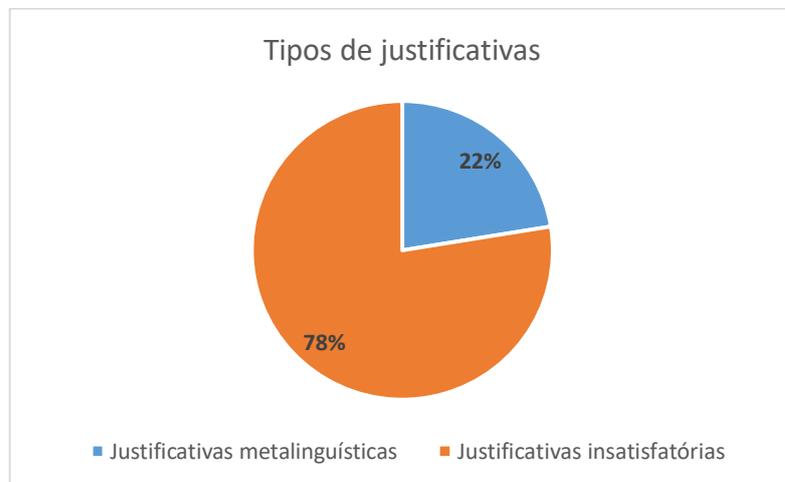


Gráfico 3 – Tipos de justificativas apresentadas na questão 1

Questão 2

A atividade 2 solicita que o aluno escolha, entre duas opções, a que demonstra o estabelecimento das relações lógicas existentes entre a parte inicial e a parte final de um fragmento do texto. Além disso, solicita uma justificativa pautada em informações das opções de escolha.

Questão 2 – Observe o trecho inicial do parágrafo abaixo (duas primeiras frases) e compare com a parte que vem logo após o travessão (recordações do pai). Marque a opção que estabelece adequadamente a relação lógica entre essas duas partes. Justifique sua escolha com palavras dos trechos.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje... - ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

(X) É estabelecida uma relação lógica de desconstrução, pois ao ler “Esses filhos de hoje...” o leitor constrói a ideia de que a geração de filhos “de hoje” mata aula por motivos fúteis e que a geração passada não fazia isso, mas as recordações que vêm logo a seguir revelam que o pai também faltava a aulas sem grandes motivos.

() É estabelecida uma relação lógica de afirmação, pois ao ler “Esses filhos de hoje...” o leitor presume irresponsabilidade por parte da geração do rapaz e isso se confirma no trecho que segue, mostrando que a geração dele mata aulas para ir ao cinema.

Justificativa: A primeira opção é a mais adequada porque, no trecho analisado, a parte que vem logo após o travessão desconstrói a ideia construída com a leitura do trecho inicial. A segunda opção está incorreta porque sugere que, no trecho, a parte após o travessão se refere ao filho.

Para essa questão, verificamos que 1 aluno (2%) a deixou em branco, 34 (69,4%) fizeram a escolha correta e 14 (28,6%) marcaram a opção que não estava de acordo com o gabarito.

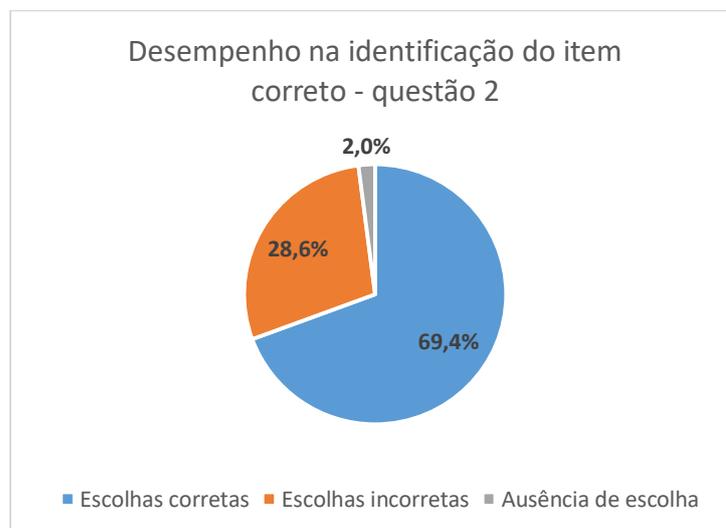


Gráfico 4 – Desempenho na identificação do item correto na questão 2

Os dados referentes ao desempenho da questão 2 estão resumidos no quadro abaixo e detalhados em seguida.

Respostas para a questão 2 – 49 alunos			
Escolhas corretas 34 (69,4% do total)			
<u>Justificativas metalinguísticas</u>	<u>Justificativas Insatisfatórias</u>		
11 (32,4%)	23 (67,6%)		
	Vagas	Baseadas em conclusões	
	9 (39,1%)	14 (60,9%)	
Escolhas incorretas 14 (28,6% do total)			
<u>Justificativas metalinguísticas</u>	<u>Justificativas insatisfatórias</u>		
3 (21,4%)	11 (78,6%)		
	Vagas	Baseadas em conclusões	Ausentes
	5 (45,5%)	5 (45,5%)	1 (9,1%)
Ausência de escolha 1 (2% do total)			

Quadro 3 – Respostas para a questão 2

Do total de 34 escolhas corretas, constatamos que 11 (32,4%) apresentaram justificativas metalinguísticas, como se pode observar no exemplo abaixo.

“34- Pois (no trecho original) quando você lê ‘Esses filhos de hoje...’ você constrói um tipo de ideia, mas, quando você lê o resto te da uma ideia totalmente contrária (ideia de desconstrução que aparece na primeira opção).”

Vale destacar que os trechos entre parênteses, (*no trecho original/ ideia de desconstrução que aparece na primeira opção*), foram acrescentados por nós. Nosso acréscimo decorre da constatação de que o aluno marcou a resposta correta, a primeira, e justificou, mostrando o motivo de a opção escolhida estar correta (a primeira fala sobre a relação lógica de desconstrução).

Observamos, em várias justificativas metalinguísticas, a ausência de elementos que podem ser facilmente inferidos pelo professor, como no caso acima. Acreditamos que as ausências de elementos que podem ser facilmente inferidos nas justificativas decorram da falta de prática em justificar metalinguisticamente. Percebemos que as atividades referentes às seções I e II da unidade didática se mostraram eficientes em direcionar as justificativas dos alunos para o nível meta de linguagem. Porém, estamos conscientes da necessidade de um

refinamento dos tipos de justificativas apresentadas. Acreditamos que, uma atividade que use as próprias justificativas apresentadas pelos alunos possa contribuir para o aprimoramento das respostas apresentadas, pois pode levar à comparação entre justificativas que, ao apontar os caminhos percorridos, estejam completas ou que apresentem elementos ausentes, como no caso descrito. Pode-se, além disso, aproveitar as justificativas apontadas como incompletas para uma atividade em que se solicite o preenchimento dos elementos ausentes. Dessa forma, os alunos estariam aprimorando a habilidade de justificar metalinguisticamente.

Feita a observação acima, prosseguiremos detalhando as justificativas apresentadas. Ainda entre as 34 marcações corretas, observamos 23 (47,1%), justificativas consideradas insatisfatórias, das quais 9 (39,1%) eram justificativas vagas, como no exemplo abaixo.

“4- Pois a primeira alternativa esta mais correta conforme o texto”

As demais 14 (60,9%) justificativas insatisfatórias estavam baseadas em conclusões gerais a respeito da leitura como um todo, como no exemplo abaixo.

“6- O pai não pode criticar o filho por ser irresponsável porque ele também foi irresponsável.”

Do total de 14 alunos que escolheram a opção que não estava de acordo com o gabarito, 3 (21,4%) apresentaram justificativas metalinguísticas, como no caso abaixo.

“27- A segunda está errada porque ela diz ‘que a geração dele (menino) mata aula para ir ao cinema’ mas (o texto informa que) ele está faltando para ir à passeata”

Essa justificativa metalinguística permite identificar que o motivo da escolha incorreta foi a não atenção ao comando da questão que solicitava que marcasse a opção que estabelece *adequadamente* a relação lógica estabelecida. O aluno identificou que a segunda opção estava errada, mesmo assim, a marcou. Constata-se, portanto, o quanto a justificativa metalinguística é importante para que aluno e professor compreendam o motivo do acerto ou do erro e possam gerenciar o processo de construção de conhecimento. Vale destacar que o trecho (*o texto informa que*) foi acrescentado por nós, pois pode ser facilmente inferido na resposta do aluno.

Entre os demais 11 alunos que não marcaram conforme o gabarito, 1 (9,1%) não justificou, 5 (45,5%) apresentaram justificativas vagas e 5 (45,5%) usaram justificativas baseadas em conclusões gerais a respeito da compreensão do texto como um todo, mas que não mostram os motivos da escolha daquele item.

O gráfico abaixo detalha os tipos de escolhas e de justificativas apresentadas na segunda questão.

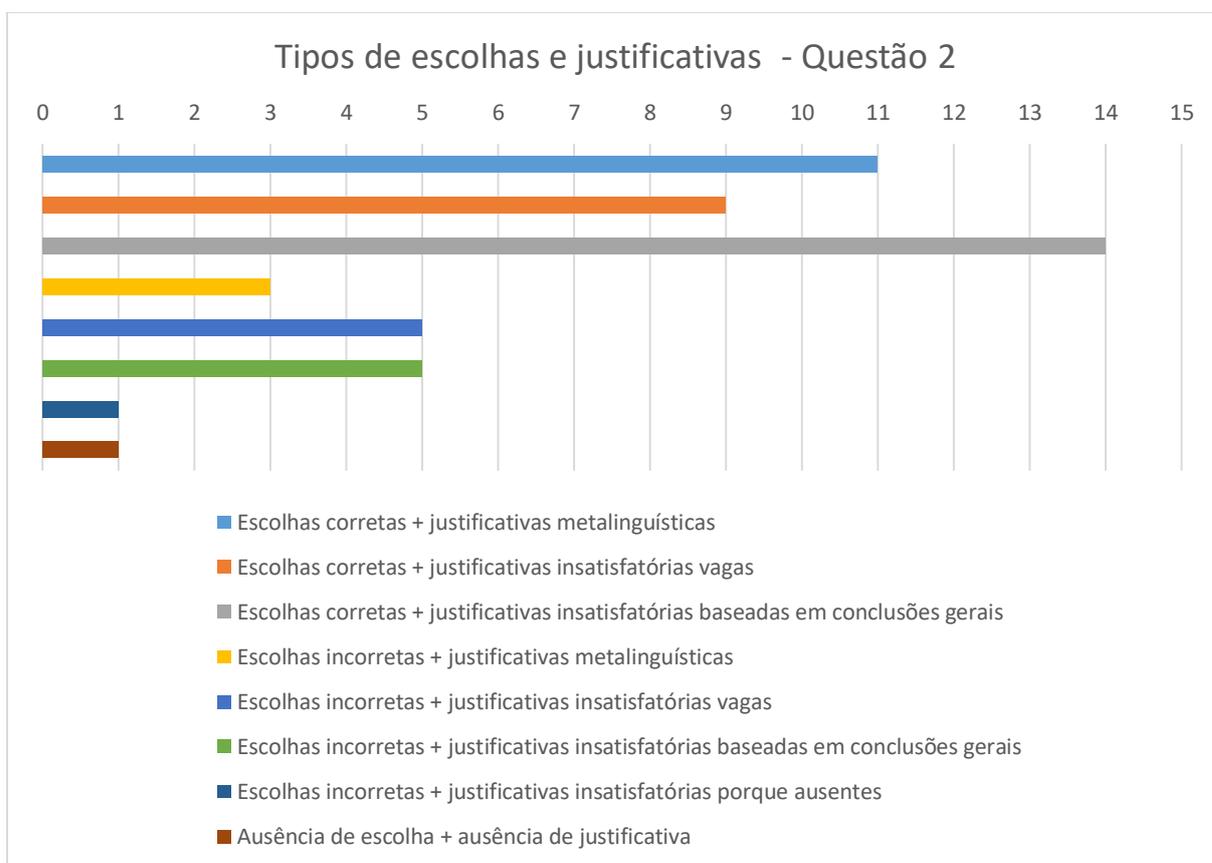


Gráfico 5 – Detalhamento das escolhas e justificativas na questão 2

Se somarmos as quantidades de justificativas metalinguísticas, independente da opção marcada, veremos que apenas 14 alunos (28,6%) puderam expressar, metalinguisticamente, os motivos de suas escolhas na questão 2. Conforme já mencionamos, a dificuldade em justificar metalinguisticamente as escolhas não está relacionada a problemas cognitivos dos alunos, mas à ausência de atividades escolares, durante todo o Ensino Fundamental, que pudessem possibilitar o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. O gráfico abaixo ilustra a quantidade de justificativas metalinguísticas e insatisfatórias fornecidas para as escolhas na questão 2.

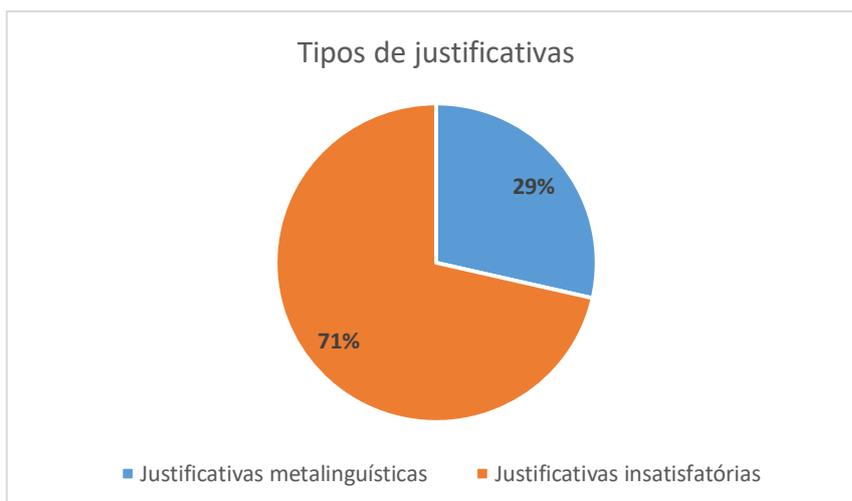


Gráfico 6 – Justificativas metalinguísticas e insatisfatórias apresentadas na questão 2

Questão 3

A questão 3 solicita a correção de um estabelecimento de relações lógicas mal formulado em uma afirmação a respeito do texto.

Questão 3 – Corrija a relação lógica sobre o texto que está mal estabelecida na afirmação abaixo:

Relação lógica mal estabelecida: Ao relacionar a resposta do filho “- Vou à passeata.” com as recordações do pai sobre as vezes em que faltava às aulas, o leitor percebe que pai e filho têm motivos semelhantes para deixar de comparecer às aulas.

Correção: Ao relacionar a resposta do filho “- Vou à passeata.” com as recordações do pai sobre as vezes em que faltava às aulas, o leitor percebe que o filho apresenta motivos mais convincentes para deixar de comparecer às aulas.

O desempenho para essa questão resumido no quadro abaixo e detalhado em seguida.

Respostas - questão 3 – 49 alunos				
Ausência de resposta	Não atendeu ao comando		Correção satisfatória	
	9 (18,4%)		38 (77,6%)	
2 (4,1%)	Paráfrase do trecho que deveria ser corrigido	Conclusão a respeito da leitura do trecho	Usou o advérbio <i>não</i>	Trocou o adjetivo <i>semelhantes</i> por <i>diferentes</i>
	4 (44,4%)	5 (55,6%)	22 (57,9%)	16 (42,1%)

Quadro 4 – Respostas para a questão 3

Do total de 49 alunos que participaram da pesquisa, 2 (4,1%) não realizaram a atividade, deixando-a em branco ou escrevendo “1- Não encontrei o erro”.

Nove respostas (18,4%) não atenderam ao comando da questão, das quais 4 (44,4%) apresentaram paráfrases do trecho com problema, como no exemplo abaixo.

“49- O leitor percebeu que o pai e o filho tem os mesmos motivos para não comparecer nas aulas”.

As demais 5 (55,6%) respostas que não atenderam ao comando, apresentaram conclusões gerais a respeito da leitura, como no exemplo abaixo.

“12- O pai e o filho cabulavam a aula por motivos idiotas”

As respostas acima sugerem que o motivo do erro foi a não atenção ao comando da questão que solicitava a correção da afirmação. A não atenção ao comando de correção pode estar relacionada ao fato de atividades de correção não serem muito frequentes em materiais pedagógicos.

Apesar de a solicitação de correção não ser muito comum em atividades escolares, a grande maioria dos alunos, 38 (77,6%), conseguiu compreender o comando, identificar e corrigir o erro presente na afirmativa. Destacamos que a forma sugerida por nós para a correção da afirmativa “(...) o leitor percebe que o filho apresenta **motivos mais convincentes** para deixar de comparecer às aulas” não foi utilizada pelos alunos. Eles usaram duas estratégias para a correção do trecho. A primeira estratégia, usada por 22 alunos (57,9%) foi a inserção do advérbio *não* antes do trecho problemático.

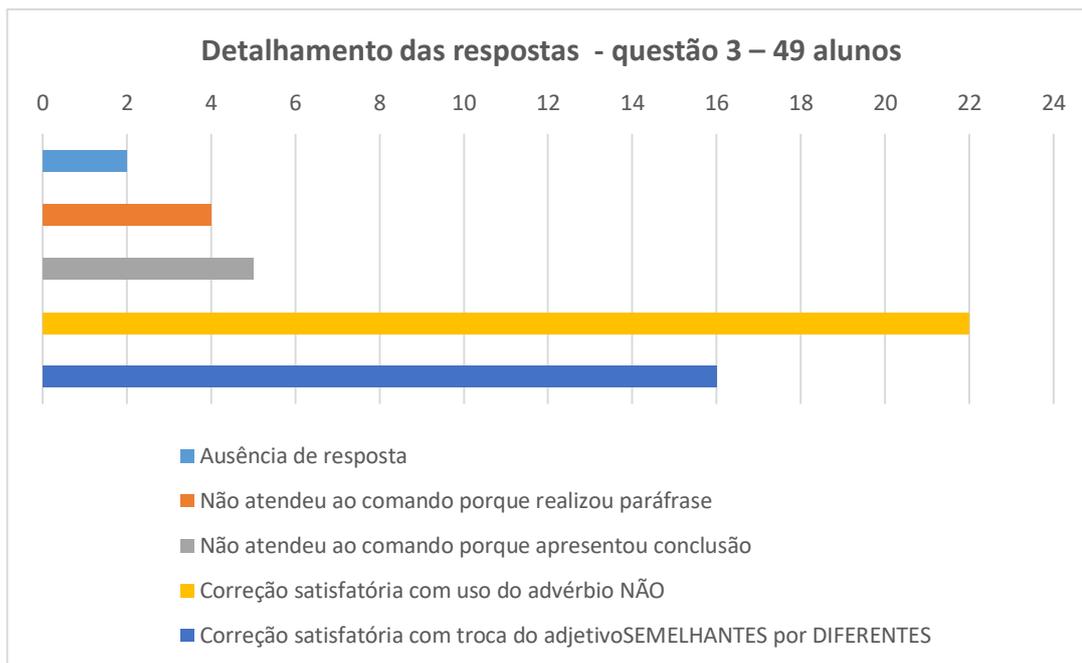
“13- (...) o leitor percebe que pai e filho **NÃO** têm motivos semelhantes para deixar de comparecer às aulas”

A segunda estratégia, usada por 16 (42,1%) alunos, foi a troca do adjetivo *semelhantes* pelo adjetivo *diferentes*.

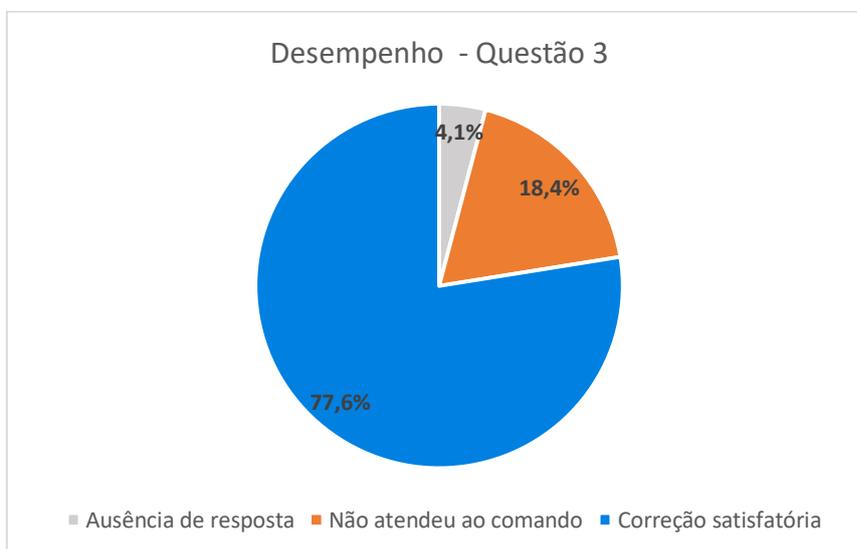
“14- (...) o leitor percebe que pai e filho têm motivos **DIFERENTES** para deixar de comparecer às aulas”.

Consideramos as estratégias utilizadas pelos alunos satisfatórias para atender aos objetivos propostos e sugerimos a flexibilização da sugestão de resposta presente em nosso gabarito.

O gráfico abaixo ilustra os tipos de respostas oferecidas.



Se contabilizarmos o total de correções satisfatórias apresentadas na questão 3, veremos que o desempenho foi satisfatório, atingindo 77,6% do total de respostas.



Questão 4

A questão 4 solicita a releitura de ações descritas no sétimo parágrafo e a correção de um erro presente em um parágrafo que intenciona explicar a relação lógica estabelecida entre o parágrafo lido e a expressão *sujeito vivido*, presente no texto. O comando da questão solicita que o aluno reescreva o parágrafo, corrigindo o erro.

Questão 4 – Releia algumas ações descritas no sétimo parágrafo ocorridas na juventude do pai:

Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que trouxe um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

No parágrafo abaixo há um erro na tentativa de explicar a relação lógica que se pode estabelecer entre esse trecho e a expressão “Mas o pai (sujeito vivido) (...)”.

Reescreva o parágrafo, corrigindo o erro:

Relação lógica mal estabelecida: Há, entre o trecho em questão e a expressão “Mas o pai (sujeito vivido) (...)”, uma relação lógica de contraste, pois as ações descritas no trecho negam o fato de o pai ser um “sujeito vivido”, pois mostram que ele teve muitas experiências em sua juventude.

Correção: Há, entre o trecho em questão e a expressão “Mas o pai (sujeito vivido) (...)”, uma relação lógica de exemplificação ou de afirmação, pois as ações descritas no trecho exemplificam e confirmam o fato de o pai ser um “sujeito vivido”, pois mostram que ele teve muitas experiências em sua juventude.

O quadro abaixo resume os tipos de respostas que serão analisadas detalhadamente em seguida.

Respostas - questão 4 – 49 alunos					
Ausência de resposta	Não atendeu ao comando			Correção satisfatória	
1 (2%)	13 (26,5%)			35 (71,4%)	
	Realizou coerência local	Usou cópia de parte do texto	Apresentou conclusão a respeito da leitura	Reescreveu, corrigindo o erro	Explicou os motivos do erro
	4 (44,4%)	4 (30,8%)	3 (23,1%)	19(54,3%)	16 (45,7%)

Quadro 5 – Respostas para a questão 4

Mais uma vez, 1 aluno (2%) deixou a atividade em branco. O fato de esse mesmo aluno ter informado, na questão anterior, “*Não achei o erro*”, associado ao fato de o aluno ter respondido as demais atividades, nos leva a crer que o motivo da não realização da questão foi a real dificuldade em admitir que um enunciado presente em atividade pedagógica possa estar errado. Como as atividades pedagógicas não costumam trabalhar a partir de erros, o aluno tende a achar que, se houver alguma incoerência na leitura, ela resulta sempre do não entendimento do aluno e nunca de problemas estruturais do texto.

Além do aluno que não realizou a questão, 13 (26,5% do total) não atingiram os objetivos propostos pelo comando. Entre as respostas que não atendiam ao comando da questão,

verificamos 6 (46,2%) afirmando que o pai *não teve muitas experiências em sua juventude*. Esse dado nos revela que esses alunos conseguiram identificar e corrigir a incoerência local apresentada no trecho com relação lógica mal estabelecida. Percebemos que o trecho corrigido por eles apresenta coerência quando lido independente do texto, conforme se observa no exemplo abaixo.

“2- Há, entre o trecho em questão e a expressão ‘Mas o pai (sujeito vivido) (...)’, uma relação lógica de contraste, pois as ações descritas no trecho negam o fato de o pai ser um ‘sujeito vivido’, pois mostram que ele não teve muitas experiências em sua juventude.”

O que levou tais alunos ao erro nessa questão não foi uma dificuldade em identificar e corrigir a incoerência decorrente do mal estabelecimento das relações lógicas, mas a não atenção ao comando que pedia para relacionar as ações descritas no sétimo parágrafo, parágrafo que mostrava várias experiências vividas pelo pai, com a expressão *sujeito vivido*.

Entre os demais alunos que também não atenderam ao comando da questão, 3 (23,1%) apresentaram respostas baseadas em conclusões a respeito do trecho lido.

“10- (...) ele teve muitas coisas erradas em sua juventude”

Além disso, 4 alunos (30,8%) apresentaram cópias de partes do texto relacionadas aos trechos em questão, numa tentativa de apresentar uma resposta baseada em cópia-colagem.

“44- Mas o pai (sujeito vivido) não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito”.

As respostas baseadas em cópias ou baseadas em conclusões a respeito da leitura, mais uma vez, são reveladoras do modelo de atividade de compreensão textual praticado nas escolas: atividades de cópia-colagem e que se prendem somente na transparência textual, ou seja, nos valores semânticos construídos a partir da leitura. O fato de esses alunos terem passado nove anos praticando esse tipo de atividade na escola justifica esse tipo de resposta, pois mostra que o aluno assimilou o modelo de cognição escolar.

Apesar da influência do modelo de cognição escolar, verificamos que 35 alunos (71,4% do total) acertaram parcialmente a questão. Parcialmente porque o parágrafo problemático apresenta dois trechos que precisam ser corrigidos. O primeiro diz respeito à afirmação de que a relação lógica existente entre os dois trechos é de *contraste*, uma correção de cunho metalinguístico, portanto. O segundo item a ser corrigido diz respeito à afirmação de que as informações do parágrafo *negam* o fato de o pai ser um sujeito vivido, uma correção de cunho semântico. Nenhum dos alunos realizou a correção metalinguística. Todos os 35 que acertaram parcialmente essa questão ativeram-se ao segundo item, ou seja, focaram a informação

semântica. Esse dado também nos remete à reprodução do modelo de cognição escolar, pois, conforme já mencionamos, as atividades de compreensão leitora praticadas na escola não costumam abordar metalinguisticamente os textos e prendem-se aos valores semânticos construídos na leitura, ou seja, à transparência textual.

Observamos, ainda, que, dos 35 alunos que identificaram o trecho semanticamente incoerente, 16 (45,7%) deram explicações sobre o motivo do erro, mas não realizaram a correção solicitada. Como o objetivo da questão era o de avaliar a percepção sobre o estabelecimento de relações lógicas mal realizadas, consideramos tais respostas satisfatórias, pois elas mostram que os alunos foram capazes de apontar os estabelecimentos de relações lógicas que contradiziam o texto, ou seja, eles estabeleceram corretamente as relações e perceberam os caminhos que levaram ao erro no trecho problemático. Ressaltamos, porém, que essas respostas podem ser refinadas em uma atividade que as contraste com o comando da questão. Eis um exemplo de explicação sobre os motivos do erro.

“9- No trecho não negam o fato de o pai ser um sujeito vivido”

Os demais 19 alunos (54,3% dos que identificaram a incoerência na parte final do trecho) conseguiram corrigir a parte final, usando a estratégia de reescrever o trecho problemático, trocando o termo *negam* por *confirmam* ou similares. Destaca-se que a parte inicial, a que necessitava de uma correção de cunho metalinguístico, pois requeria a troca do nome da relação lógica estabelecida, foi ignorada por todos os alunos. Eis um exemplo.

“15- (...) uma relação lógica de contraste pois as ações descritas no trecho afirma o fato de o pai der um ‘sujeito vivido’, pois mostram que ele teve muitas experiências em sua juventude.”

O resultado apresentado no desempenho para essa questão é bastante revelador do modelo de atividades de compreensão leitora praticado nas escolas. Como a questão apresentava dois tipos de problemas, um de cunho metalinguístico e outro de cunho referencial-semântico, os alunos visualizaram somente o que estão acostumados a realizarem nas atividades de leitura, ou seja, somente os conteúdos referenciais do texto. Como a escola não costuma cobrar uma reflexão metalinguística durante as atividades, os alunos não a perceberam.

O detalhamento das respostas para essa questão pode ser observado no gráfico a seguir.

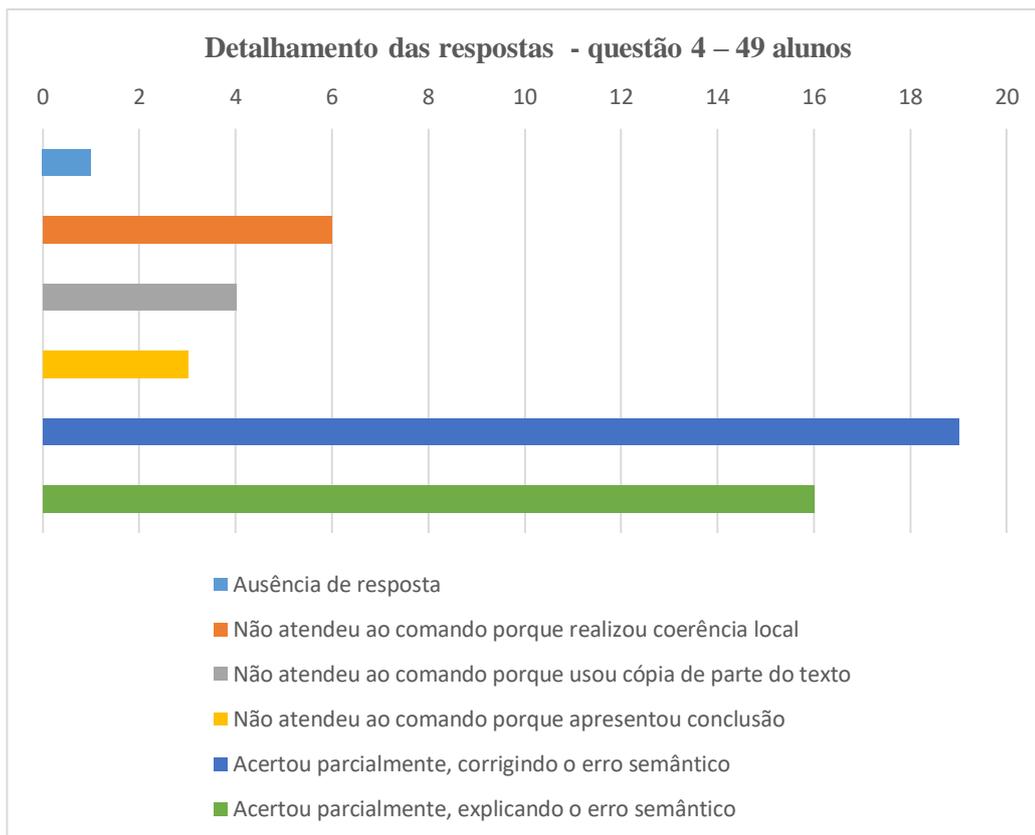


Gráfico 9 – Detalhamento das respostas para a questão 4

Quanto ao total de acertos, ainda que parciais, percebemos que 71,4% dos alunos acertaram parcialmente a questão porque identificaram a incoerência semântica presente no trecho problemático.

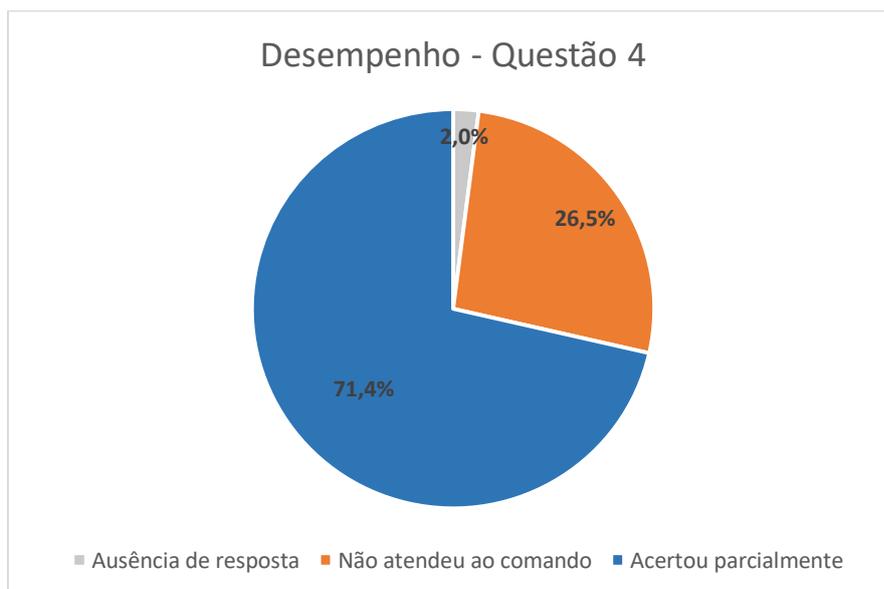


Gráfico 10 – Desempenho na questão 4

Questão 5

A atividade 5 solicita a construção de um período composto que demonstre o estabelecimento de relações lógicas entre períodos simples presentes no texto. Além disso, a atividade solicita que o aluno explique a relação lógica estabelecida. A questão está dividida em dois itens, letras *a* e *b*, que serão analisados separadamente devido às suas peculiaridades.

Questão 5 – Use um conectivo para construir um único período composto que demonstre a relação lógica entre os dois períodos abaixo. Fique atento às ideias do texto para estabelecer uma relação lógica que mantenha a coerência com o texto. Explique a relação lógica que você estabeleceu com base no texto.

a) 1º período: A primeira passeata não é uma coisa à toa.

2º período: Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido.

Construção com uso de conectivo: A primeira passeata não é uma coisa à toa, **porque** daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido.

Relação lógica estabelecida: Relação de explicação. De acordo com o texto, o segundo período explica o porquê de a primeira passeata não ser uma coisa à toa.

(É importante mencionar que outros conectivos e outras relações lógicas são possíveis, como, por exemplo, a relação lógica de conclusão: “A primeira passeata não é uma coisa à toa, **logo** daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido.”)

Começamos com o quadro que resume as respostas oferecidas para o item *a*.

Respostas para a questão 5a – 49 alunos			
Estabeleceu relação entre os trechos 44 (89,9%)			
Construções <u>insatisfatórias</u>		Construções <u>satisfatórias</u>	
13 (29,5%)		31 (70,5%)	
Elemento usado na construção		Elemento usado na construção	
porém	1 (7,7%)	porque	8 (25,8%)
mas	7 (53,8%)	logo	1 (3,2%)
ausência de conectivo	5 (38,5%)	então	4 (12,9%)
		e	4 (12,9%)
		pois	10 (32,3%)
		talvez	4 (12,9%)
Relações lógicas demonstradas nas justificativas			
Relações <u>insatisfatórias</u>		Relações <u>satisfatórias</u>	
5 (11,4%)		39 (88,6%)	
contraste	1 (20%)	explicação	23 (59%)
afirmação	1 (20%)	conclusão	7 (17,9%)
ausência	3 (60%)	causa	2 (5,1%)
		acréscimo	4 (10,3%)
		dúvida	3 (3,77%)
Não estabeleceu relação entre os trechos 5 (10,1%)			
Ausência de resposta		Resposta baseada em conclusão	
1 (20%)		4 (80%)	

Quadro 6 – Respostas para a questão 5a

Dos 49 alunos participantes, 44 (89,9%) construíram períodos que relacionavam os dois trechos e 5 (10,1%) não construíram períodos que relacionavam os dois trechos.

Entre os 44 alunos (89,9%) que construíram períodos relacionando os trechos, verificamos um uso bastante diversificado de conectivos e até de outras possibilidades para a construção do período composto (*e, mas, porém, pois, porque, então, logo, talvez, ausência de conectivo*). Consideramos insatisfatórios, para demonstrar o estabelecimento das relações lógicas entre os períodos do item *a*, os usos de *mas, porém* e *ausência de conectivo*. Esses usos, que não demonstram um estabelecimento de relação lógica plausível com o texto, apareceram em 13 respostas, o que representa 29,5% dos alunos que construíram períodos estabelecendo alguma relação entre os trechos. Eis um exemplo.

“1- A primeira passeata não é uma coisa atoa mas daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala ...”

A grande maioria dos alunos, 31 (70,5% dos que construíram períodos relacionando os trechos), fez uso de termos que demonstraram um estabelecimento de relações lógicas compatíveis com o texto, considerados satisfatórios (*e, pois, porque, então, logo, talvez*).

Contabilizamos 4 usos (12,9% dos satisfatórios) de *e*, justificados pela explicitação da relação lógica de acréscimo, ou seja, esses alunos perceberam que o segundo período poderia estar acrescentando informações ao primeiro, uma relação lógica condizente com o texto.

“34- A primeira passeata não é uma coisa a toa, e daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, ...”

O uso de *talvez*, apesar de não figurar em inventários de conectivos possíveis quando se estuda a formação de períodos compostos, apareceu em 4 respostas (12,9% das satisfatórias), sendo justificado pelo estabelecimento da relação lógica de dúvida. De fato, ao acrescentarmos o advérbio *talvez* entre os períodos, podemos estabelecer essa relação lógica. O erro, nessa construção, estaria no uso da pontuação, pois continuaríamos a ter dois períodos simples, unidos pela ausência do ponto ao final do primeiro.

“33- A primeira passeata não é uma coisa à toa, talvez, daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada (...)”

Como o foco dessa questão reside em uma ação de leitura, mais especificamente no estabelecimento de relações lógicas, e estas independem da presença de conectivos, consideramos a resposta como satisfatória e salientamos que a questão e a resposta dos alunos renderiam, inclusive, como ponto de partida para uma aula sobre limites de períodos e sobre pontuação, ou seja, uma aula sobre escrita.

O uso do conectivo *logo* apareceu em apenas 1 das respostas (3, 23% das satisfatórias). O curioso é que a explicitação da relação lógica de *conclusão* esteve presente em 7 justificativas. Os demais alunos que explicitaram observar um estabelecimento da relação de conclusão, usaram *ausência de conectivo*, *então*, *porque* e até mesmo *mas*. Esse dado sugere que, apesar de conseguirem estabelecer uma relação lógica coerente com o texto, os alunos ainda apresentam dificuldade em construir enunciados capazes de demonstrar suas ideias. Acreditamos que isso ocorra devido ao baixo número de atividades pedagógicas que permitam aos alunos um papel agentivo com relação à linguagem, colocando-os apenas como meros reprodutores ou classificadores de enunciados já construídos.

O conectivo *então* apareceu em 4 respostas (12, 9% das satisfatórias), sendo associado às relações lógicas de conclusão ou de explicação. Os conectivos mais usados foram *porque* 8 (25,81% dos satisfatórios) e *pois* 10 (32,26% dos satisfatórios), associados, em sua maioria, às relações lógicas de *explicação*, *conclusão* e *causa*.

Quanto à explicitação da relação lógica, entre as 44 respostas que apresentaram construções de períodos, verificamos 39 (88,6%) consideradas satisfatórias à coerência do texto e 13 (11,4%) consideradas incoerentes.

Entre as justificativas de relações lógicas consideradas satisfatórias para o item, estão: *explicação*, *conclusão*, *causa*, *acréscimo* e *dúvida*, sendo que a de *explicação* foi a que mais apareceu nas respostas. Entre as justificativas insatisfatórias, estão as que apontam as relações lógicas de *contraste* e de *afirmação* e as ausências de justificativas.

Os gráficos abaixo ilustram os elementos usados para a construção do período composto e as relações lógicas demonstradas na questão 5a.



Gráfico 11 – Elementos usados na construção do período - questão 5a

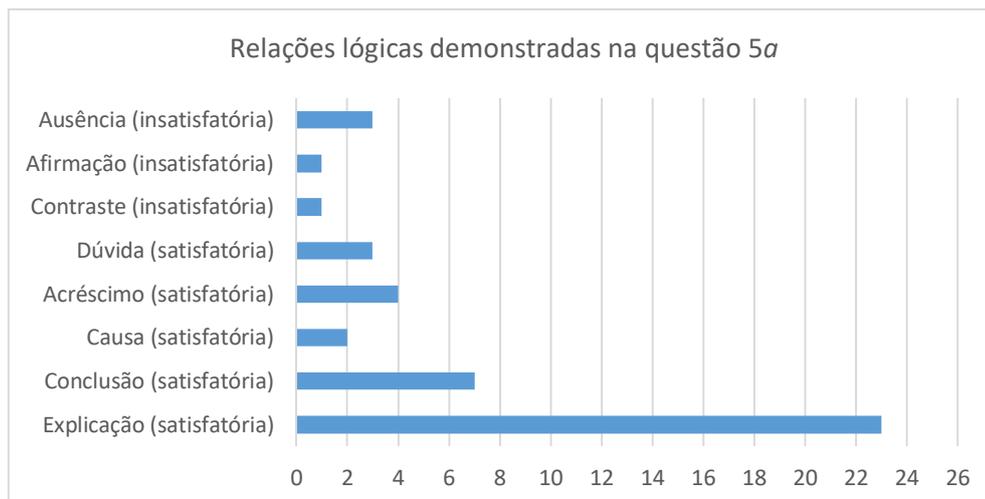


Gráfico 12 – Relações lógicas demonstradas na questão 5a

O desempenho na questão 5a pode ser ilustrado pelo gráfico abaixo.

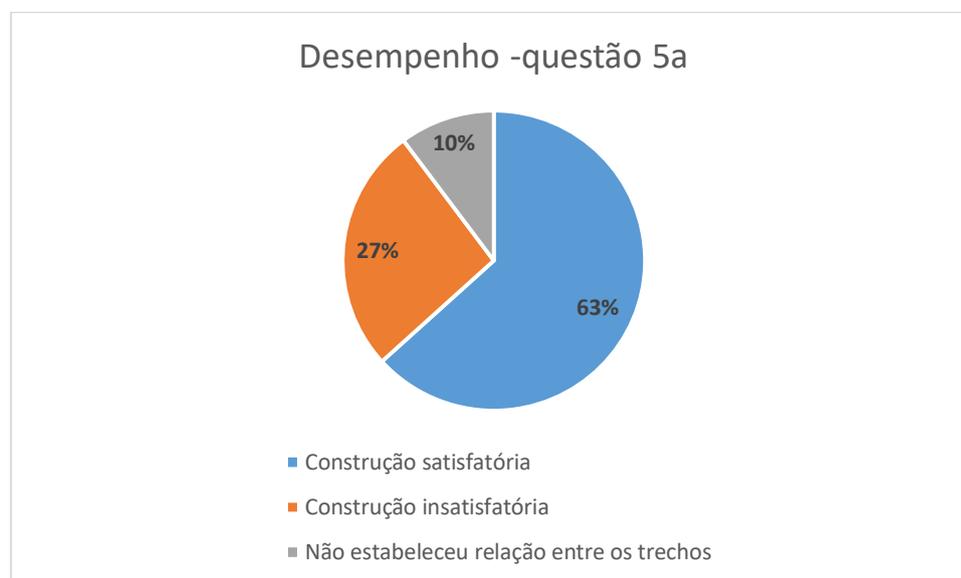


Gráfico 13 - Desempenho na questão 5a

Transcrevemos, abaixo, o item *b* da atividade 5 e seguimos com a análise.

b)1º período: Mas o pai nada falou.

2º período: Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino).

Construção com uso de conectivo: Mas o pai nada falou porque não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino).

Relação lógica estabelecida: Relação de consequência e causa. De acordo com o texto, a causa de o pai nada falar é que não se pode aparar as asas de um menino. Há, ainda, a possibilidade de relação lógica de explicação.

Assim como no item *a*, 1 aluno deixou a atividade em branco e 4 não construíram períodos que demonstrassem, unicamente, o estabelecimento de relações lógicas entre os

trechos. Apresentaram conclusões geradas a partir da leitura dos períodos lidos, como se pode observar no exemplo abaixo.

“17- Mas o pai nada falou. Respeito a decisão dele, não se pode aparar as asas de um menino”

Novamente, contabilizamos 44 alunos (89,9%) que tentaram construir um período composto para demonstrar o estabelecimento das relações lógicas entre os dois trechos apresentados. Os dados referentes a essas respostas serão resumidos no quadro abaixo e analisados, detalhadamente, em seguida.

Respostas para a questão 5b – 49 alunos			
Estabeleceu relação entre os trechos			
44 (89,9% do total)			
<u>Construções insatisfatórias</u>		<u>Construções satisfatórias</u>	
14 (31,8%)		30 (68,2%)	
Elemento usado na construção		Elemento usado na construção	
mas	2 (14,3%)	pois	7 (23,3%)
porém	3 (21,4%)	porque	22 (73,3%)
e	2 (14,3%)	que	1 (3,3%)
então	5 (35,7%)		
ausência	2 (14,3%)		
<u>Relações lógicas demonstradas nas justificativas</u>			
<u>Relações insatisfatórias</u>		<u>Relações satisfatórias</u>	
20 (45,5%)		24 (54,5%)	
comparação	3 (15%)	explicação	24 (100%)
negação	1 (5%)		
conclusão	4 (20%)		
contraste	4 (20%)		
afirmação	3 (15%)		
ausência	5 (25%)		
Não estabeleceu relação entre os trechos			
5 (10,1%)			
Ausência de resposta		Resposta baseada em conclusão do sobre o trecho	
1 (20%)		4 (80%)	

Quadro 7 – Respostas para a questão 5b

Dos 49 participantes, 44 (89,9%) construíram períodos que demonstravam estabelecimento de relação lógica entre os dois trechos e 5 (10,1%) não realizaram construção de período que demonstrassem as relações lógicas entre os trechos.

Quanto aos elementos usados para a construção do período, mais uma vez, observamos grande variedade (*e, mas, que, pois, porque, então, porém, ausência de conectivo*). Podemos considerar como satisfatório, para a construção em questão, o uso de *porque, pois* e *que*, expressando a relação lógica de *explicação*. Esses usos satisfatórios somam 30 respostas (68,2%), das quais 22 (73,3%) apresentam o uso de *porque*, 7 (23,3%) de *pois* e 1 (3,3%) de *que*, conforme exemplos abaixo.

“16- *Mas o pai nada falou porque, não se pode apara as asas de um menino (eterno menino).*”

“24- *Mas o pai nada falou pois não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino)*”

“16- *Mas o pai nada falou. Que não se pode apara as asas de um menino (...).*”

Entre as 14 construções consideradas insatisfatórias, 2 (14,3%) usaram o conectivo *mas*, 3 (21, 4%) *porém*, 5 (35,7%) *então* e 2 (14,3%) usaram o conectivo *e*. Houve, ainda, 2 construções (12,3%) que apresentaram ausência de conectivo. Vejamos alguns exemplos.

“2- *Mais o pai nada falou mas não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino).*”

“27- *Mas o pai nada falou porém não se pode (...)*”

“1- *Mas o pai nada falou então não se pode apara as asas de um menino (eterno menino).*”

Quanto às explicitações de relações lógicas estabelecidas, percebemos que a relação de *consequência/causa*, primeira opção sugerida por nós no gabarito, não apareceu entre as respostas. Já a segunda possibilidade sugerida pelo gabarito, *explicação*, foi a que apresentou maior índice entre as respostas que apresentaram construções com os dois trechos, 24 (54,5%). Essa foi, portanto, a única relação lógica considerada como satisfatória. As demais relações lógicas demonstradas não condiziam com a coerência textual. Elas se dividiram entre *comparação, negação, conclusão, contraste* e *afirmação*. Houve, ainda, um percentual de ausência de explicitação de relação lógica.

A diversidade no uso de conectivos e a variedade de respostas para tentar explicitar as relações lógicas sugerem a dificuldade do sistema de ensino em trabalhar as habilidades metalinguísticas dos alunos. Eles estabelecem coerentemente as relações lógicas durante a leitura dos textos, mas não são capazes de explicitar, metalinguisticamente, essas relações.

Os gráficos abaixo ilustram os tipos de conectivos usados para a construção do período e as relações lógicas explicitadas.

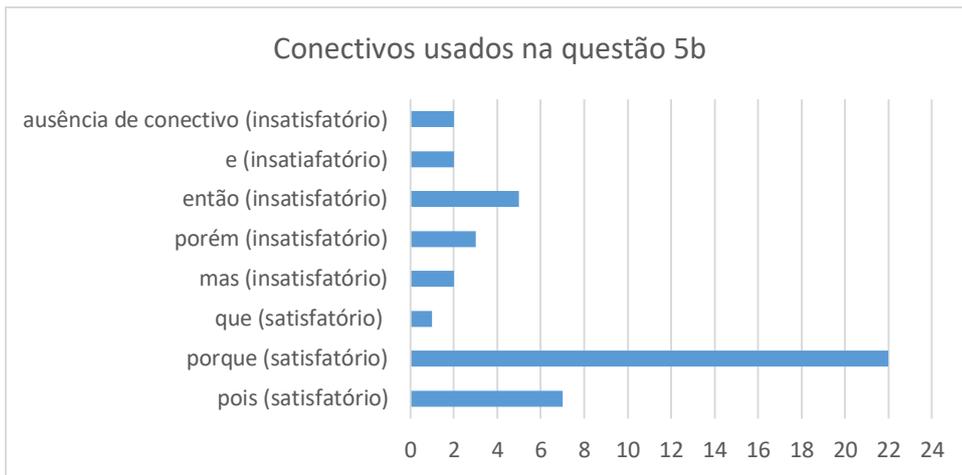


Gráfico 14 - Conectivos usados na construção do período - questão 5b

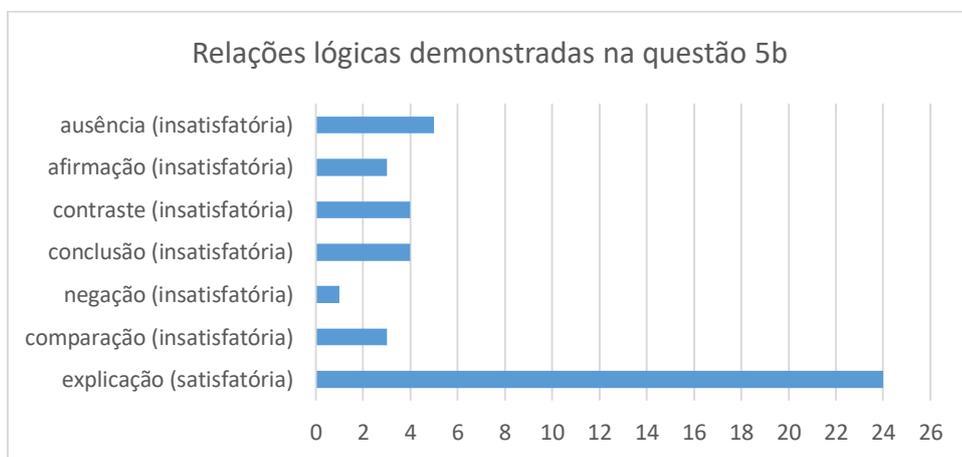


Gráfico 15 - Relações lógicas demonstradas na questão 5b

Finalmente, apresentamos um gráfico que ilustra o desempenho na questão 5b.

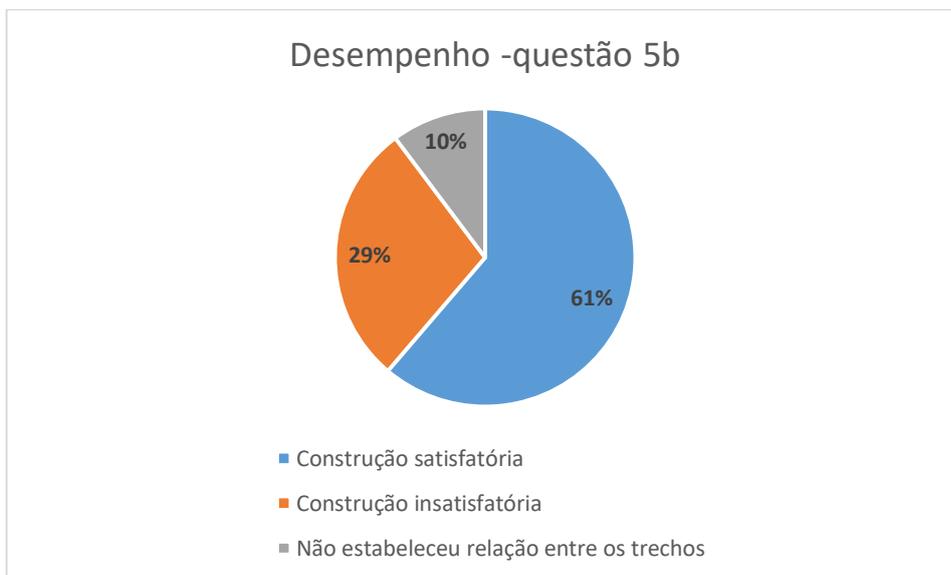


Gráfico 16 - Desempenho na questão 5b

4.4.3. Considerações a respeito do desempenho geral em relações lógicas

A análise das respostas referentes às questões sobre o estabelecimento das relações lógicas entre as partes do texto revelou, primeiramente, um grande engajamento por parte dos alunos na realização das atividades. O número de ausência de respostas foi bastante pequeno, sinalizando que a abordagem sistematizada dessa ação de leitura, somada à colocação dos problemas de comparação, identificação, correção e construção podem ser estratégias motivacionais importantes dentro de uma atividade de compreensão leitora.

Quanto ao aproveitamento nas questões, verificamos que o desempenho foi bastante satisfatório, atingindo valores que variam entre 62 e 77 pontos percentuais. Consideramos, para esses percentuais, os índices de escolhas corretas, correções e construções satisfatórias, independente da justificativa apresentada. Tal consideração se deve ao fato de acreditarmos que as justificativas sejam, essencialmente, ferramentas indispensáveis para que alunos e professores compreendam e monitorem os caminhos percorridos para a tomada de decisão diante do problema oferecido por uma questão, ou seja, as justificativas devem servir para contribuir com a resposta e ajudar no gerenciamento das mesmas. Elas não devem constituir o principal objeto de avaliação da questão.

Com a relação às justificativas, foi possível comparar os tipos de justificativas oferecidos e constatar a extrema relevância das justificativas metalinguísticas. As respostas analisadas evidenciam que, enquanto as justificativas vagas e as baseadas nos conteúdos referenciais do texto não possibilitam mapear os caminhos percorridos para uma resposta, as metalinguísticas permitem que aluno e professor gerenciem o processo de construção de uma resposta e, dessa forma, eles podem intervir, refazendo os caminhos percorridos ou consolidando a estratégia que se mostrou eficaz. De posse dessas observações, passaremos a um apanhado do desempenho e a algumas considerações.

As questões 1 e 2 exigem a comparação entre assertivas bem e mal formuladas sobre as relações lógicas que se estabelecem no texto. O desempenho nessas questões foi de 76% e 69,4%, respectivamente.

As questões 3 e 4 apresentam assertivas mal formuladas sobre as relações lógicas que se estabelecem entre partes do texto e exigem a correção das mesmas. O desempenho nessas questões foi de 77,6% e 71,4%.

A atividade que apresentou o menor percentual de aproveitamento, 62,3% (média entre os itens *a* e *b*), foi a questão 5. Essa atividade exige a construção de períodos compostos que

demonstrem o estabelecimento de relações lógicas entre dois outros períodos do texto, através do uso de conectivos. O índice apresentado, ainda que não seja baixo, aponta para uma das maiores dificuldades do sistema de ensino de língua portuguesa como língua materna: permitir que o aluno tenha um papel ativo no uso da linguagem, deixando de ser apenas reproduzidor ou classificador de uma linguagem que já vem pronta e que não se integra aos usos cotidianos do aluno. Outro dado que nos chama a atenção, na análise dessa questão, é a grande variedade de possibilidades com relação aos usos de conectivos e a constatação de que diferentes relações lógicas estabelecidas pelos alunos estavam de acordo com a coerência local e global do texto. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de questões e de gabaritos que abram espaço para essas diferentes leituras possíveis que emanam da interação entre o leitor e o texto.

O gráfico a seguir resume o aproveitamento nas questões sobre o estabelecimento de relações lógicas.

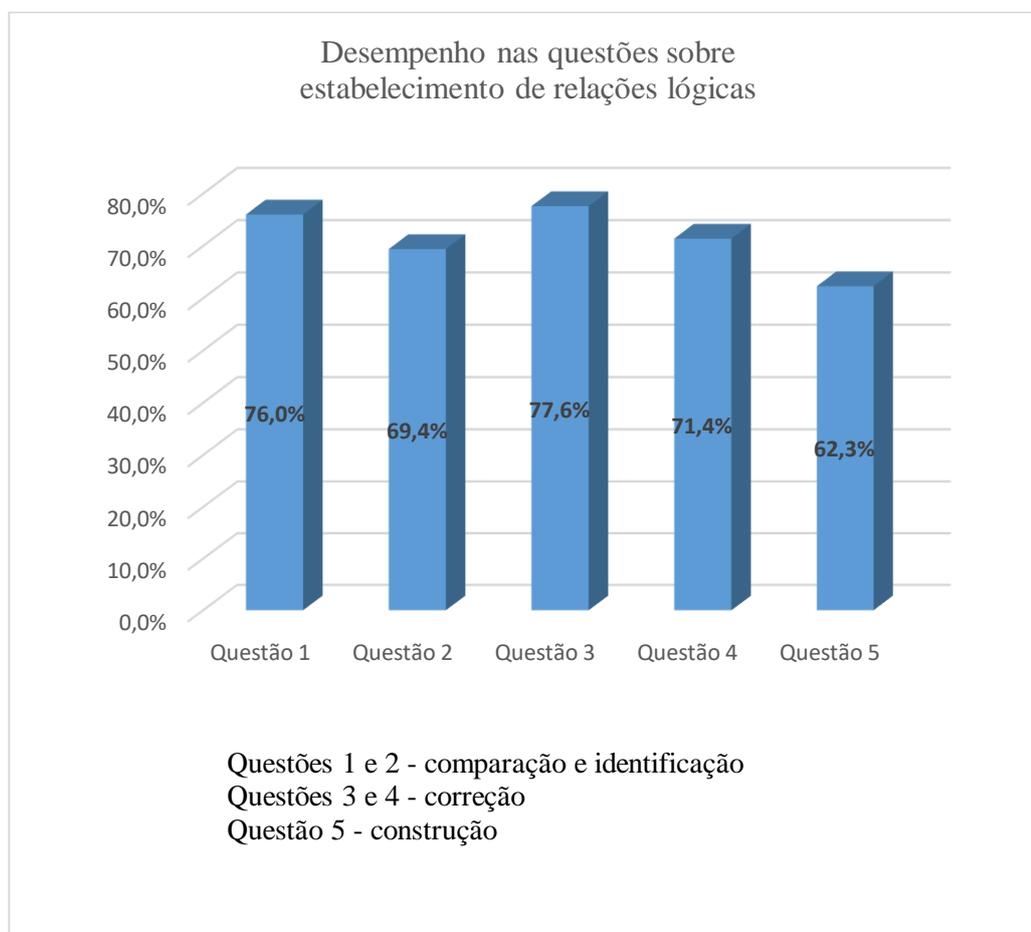


Gráfico 17 - Desempenho nas questões sobre estabelecimento de relações lógicas

4.4.4. Análise da Parte II – Construindo paráfrases

Questão 1

A questão 1 da parte destinada à feitura de paráfrases destina-se à comparação entre duas paráfrases para o primeiro parágrafo do texto e à escolha da melhor paráfrase para o trecho. Além disso, a questão solicita uma justificativa feita com base em informações dos trechos de opções.

1 – Releia o primeiro parágrafo do texto e escolha a opção que apresenta a melhor paráfrase para ele. Justifique sua escolha:

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.

() O rapaz, que não gostava de acordar cedo, dessa vez acordou mais cedo que o relógio. Como não tinha boa higiene, mal lavou o rosto. Tomou café e queimou a língua. Colocou seu dinheiro no bolso, pegou a carteira de estudante e não ligou para a mochila. Não pretendia assistir às aulas de química, português e geografia.

(X) O rapaz acordou cedo. Arrumou-se rapidamente e tomou um café de forma ainda mais rápida. Pegou sua carteira de estudante e seu dinheiro. Ignorou os materiais escolares. Não pretendia ir à escola.

Justificativa: A primeira opção não está adequada por apresentar informações que não estão presentes na mensagem original, como o fato de o rapaz não gostar de acordar cedo e não possuir boa higiene.

Quanto à escolha entre as duas opções de resposta, contabilizamos 35 (71,4%) marcações corretas contra 14 (28,6%) escolhas incorretas. O gráfico abaixo ilustra esse dado.

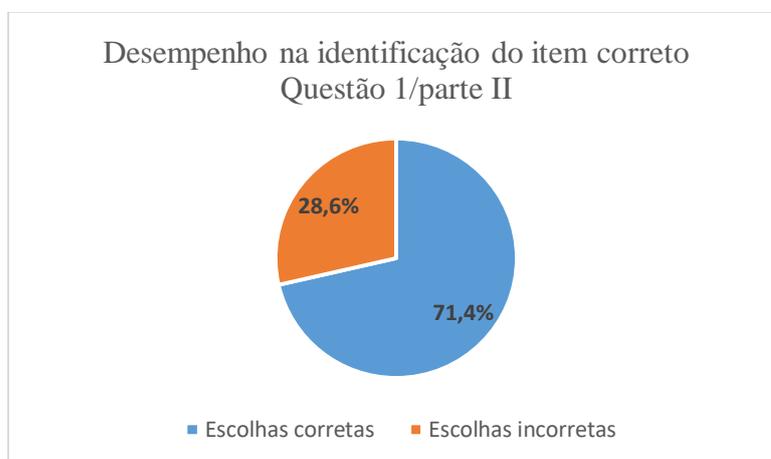


Gráfico 18 - Desempenho na questão 1/parte II

Os tipos de escolhas e de justificativas para essa questão estão resumidos no quadro abaixo e serão analisados em seguida.

Respostas para a questão 1/parte II – 49 alunos			
Escolhas corretas 35 (71,4% do total)			
Justificativas <u>metalinguísticas</u>	Justificativas <u>insatisfatórias</u>		
22 (62,9%)	13 (37,1%)		
	Vagas	Baseadas em conclusões	Ausentes
	7 (53,8%)	2 (15,4%)	4 (30,8%)
Escolhas incorretas 14 (28,6% do total)			
Justificativas <u>metalinguísticas</u>	Justificativas <u>insatisfatórias</u>		
3 (21,4%)	11 (78,6%)		
	Vagas	Baseadas em conclusões	Ausentes
	5 (45,5%)	6 (54,5%)	0

Quadro 8 – Respostas para a questão 1/parte II

Com relação às justificativas, dentre as escolhas corretas, contabilizamos 22 (62,9%) justificativas metalinguísticas.

“32- Eu marquei a 2ª, porque na 1ª diz que ‘ele não tinha boa higiene’ e no texto não diz isso”.

Esse tipo de justificativa, conforme já mencionamos, contribui para que aluno e professor compreendam os motivos de determinada escolha.

Quanto às 13 justificativas (37,1%) consideradas insatisfatórias, verificamos 7 (53,8%) tidas como vagas, como no exemplo abaixo.

“41- A 1ª não tem nada a ver”

Ainda entre as insatisfatórias, 2 (15,4%) estavam baseadas em conclusões a respeito da leitura. Tais justificativas podem ser consideradas inferências, mas não justificam a escolha de uma ou de outra opção.

“11- Ele fez essas coisas porque ele queria ir a passeata e não ver a aula”

Além desses tipos de justificativas, contabilizamos 4 (30,8%) ausências, ou seja, esses alunos marcaram corretamente, mas não souberam explicar os motivos de suas escolhas.

Dentre as escolhas incorretas, percebemos 3 (21,4%) justificativas metalinguísticas e 11 (78,6%) insatisfatórias, das quais 5 (45,5%) são vagas e 6 (54,5%) são baseadas em conclusões a respeito da leitura dos trechos.

Salientamos que, mais uma vez, as justificativas metalinguísticas foram essenciais para a identificação dos motivos das escolhas incorretas, revelando-se ferramentas importantíssimas para o aprendizado. Vejamos um exemplo.

“22- Não é a 2ª porque no texto diz que ele queimou a língua mas na 2ª não diz isso”

Podemos observar, no exemplo acima, que o motivo da decisão de marcar a primeira opção foi a não compreensão da correlação entre *“Engoliu o café queimando a língua”* e *“tomou o café de forma ainda mais rápida”*. O aluno deteve-se no sentido literal da primeira expressão e não identificou a paráfrase possibilitada pelo contexto, pois, apesar de as expressões não serem sinônimas, a coerência textual permite a troca de uma expressão por outra, uma vez que a intenção ao narrar o modo como as ações no início do parágrafo ocorreram era a de mostrar a pressa da personagem.

O gráfico a seguir detalha as escolhas e os tipos de justificativas apresentadas nessa questão.

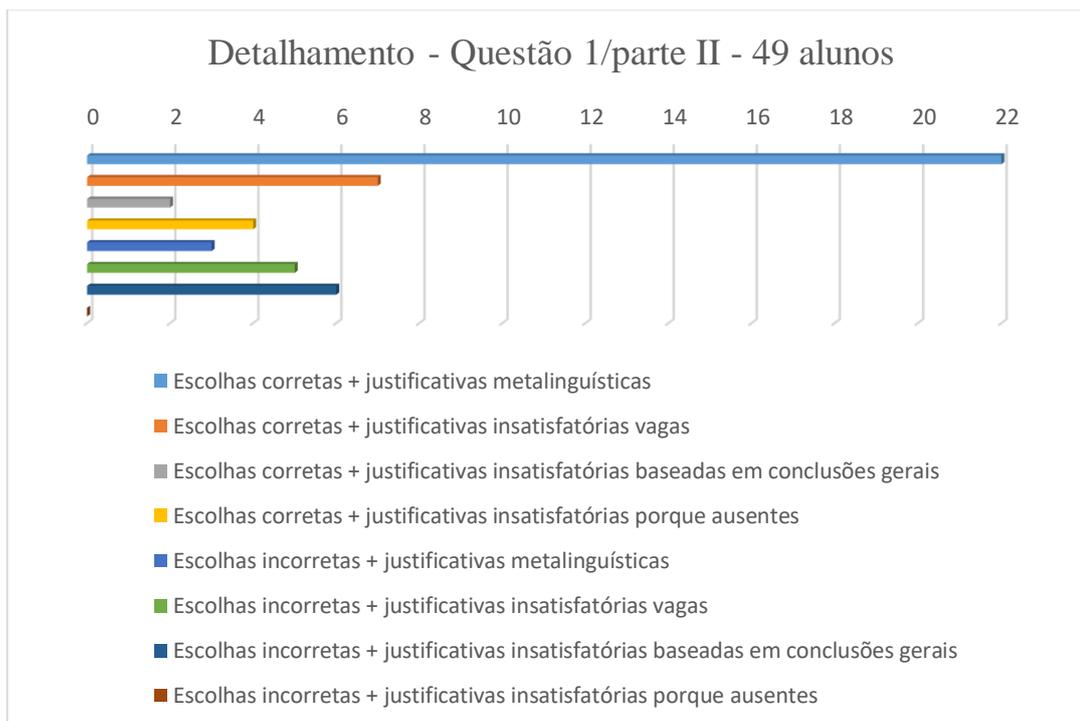


Gráfico 19 - Detalhamento das respostas na questão 1/parte II

Quanto às justificativas apresentadas, somadas independentemente da opção de escolha, verificamos um aumento na quantidade de justificativas metalinguísticas, conforme se observa no gráfico abaixo.

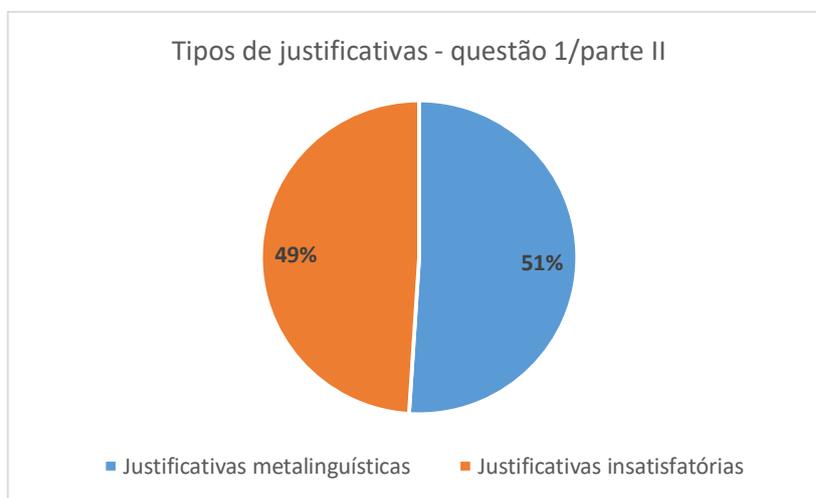


Gráfico 20 - Tipos de justificativas para a questão 1/parte II

Questão 2

A segunda questão relacionada às paráfrases também solicita a comparação entre duas paráfrases para um trecho do texto e a identificação da melhor delas.

Questão 2 – Assinale a opção que apresenta, para o trecho abaixo, a paráfrase mais adequada ao sentido do texto. Justifique sua escolha com informações das frases.

“O pai ficou na marcação.”

- (X) O pai ficou de olho no que o filho fazia.
 () O pai permaneceu marcando o tempo em que o filho fazia as coisas.

Justificativa: De acordo com o texto, o pai ficou atento ao que o filho fazia. Não ficou marcando a quantidade de tempo como sugere a segunda opção.

Como podemos observar, o trecho em questão, se for lido isoladamente, pode suscitar mais de uma interpretação. O objetivo da questão é a escolha da paráfrase que expresse a compreensão do trecho dentro da coerência global do texto. Contabilizamos, entre os 49 informantes, 43 (87,8%) escolhas corretas. Esse número, bastante satisfatório, sugere que o texto foi compreendido em sua globalidade. As justificativas apresentadas para essa escolha demonstram essa compreensão global do texto, como se pode observar abaixo.

“37- Porque no sentido que ele (o pai) se referiu, a palavra marcação não marcava tempo e sim que ele vigiava seu filho e estava ligado no que ele fazia”.

O gráfico abaixo ilustra o desempenho na questão.

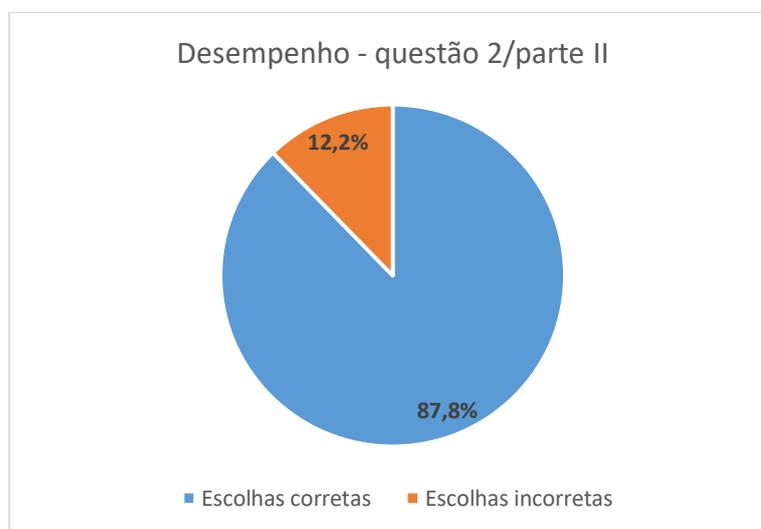


Gráfico 21 - Desempenho na questão 2/parte II

Quanto aos tipos de respostas, o quadro abaixo dá uma visão geral do que será detalhado na análise.

Respostas para a questão 2/parte II – 49 alunos			
Escolhas corretas 43 (87,8% do total)			
Justificativas <u>metalinguísticas</u>	Justificativas <u>insatisfatórias</u>		
25 (58,1%)	18 (41,9%)		
	Vagas	Baseadas em conclusões	Ausentes
	4 (22,2%)	13 (72,2%)	1 (5,6%)
Escolhas incorretas 6 (12,2% do total)			
Justificativas <u>metalinguísticas</u>	Justificativas <u>insatisfatórias</u>		
2 (33,3%)	4 (66,7%)		
	Vagas	Baseadas em conclusões	Ausentes
	2 (50%)	2 (50%)	0

Quadro 9 – Respostas para a questão 2/parte II

Entre o total de escolhas corretas, contabilizamos 25 (58,1%) metalinguísticas, e 18 (41,9%) insatisfatórias, entre as quais verificamos uma ausência de justificativa, 4 (22,2%) foram consideradas vagas, 13 (72,2%) estavam baseadas em conclusões gerais a respeito da leitura, sem explicitar os motivos da escolha.

O alto número de acertos e o aumento no número de justificativas metalinguísticas sugere que, conforme os alunos vão praticando esse tipo de justificativa, eles vão percebendo que justificar metalinguisticamente constitui uma estratégia eficaz para explicitar a compreensão do texto. Vejamos um exemplo.

“12 – Porque o texto original não dirige a palavra ‘marcação’ como tempo e o segundo parágrafo (a segunda opção de escolha) dirige”.

Destacamos, mais uma vez, a necessidade de refinamento das justificativas metalinguísticas apresentadas pelos alunos. O trecho entre parênteses (a segunda opção de escolha) foi acrescentado por nós porque percebemos que, ao mencionar “o segundo parágrafo”, o aluno estava, na verdade, referindo-se à segunda opção de resposta.

Entre os 6 alunos (12,2%) que não escolheram a opção do gabarito, verificamos 2 (33,3%) justificativas metalinguísticas, como se pode ver no exemplo abaixo.

“22- Não é a 1ª porque no texto não diz que ficou de olho”.

Essa justificativa permite perceber que o motivo do erro está relacionado ao desconhecimento da expressão “*ficar de olho*” significando *vigiar* ou *ficar atento*.

Além disso, verificamos 4 justificativas insatisfatórias, das quais 2 (50%) foram consideradas vagas e 2 (50%) estavam baseadas em conclusões gerais e não explicitavam os motivos da escolha.

O gráfico a seguir ilustra os tipos de escolhas e de justificativas para a questão.

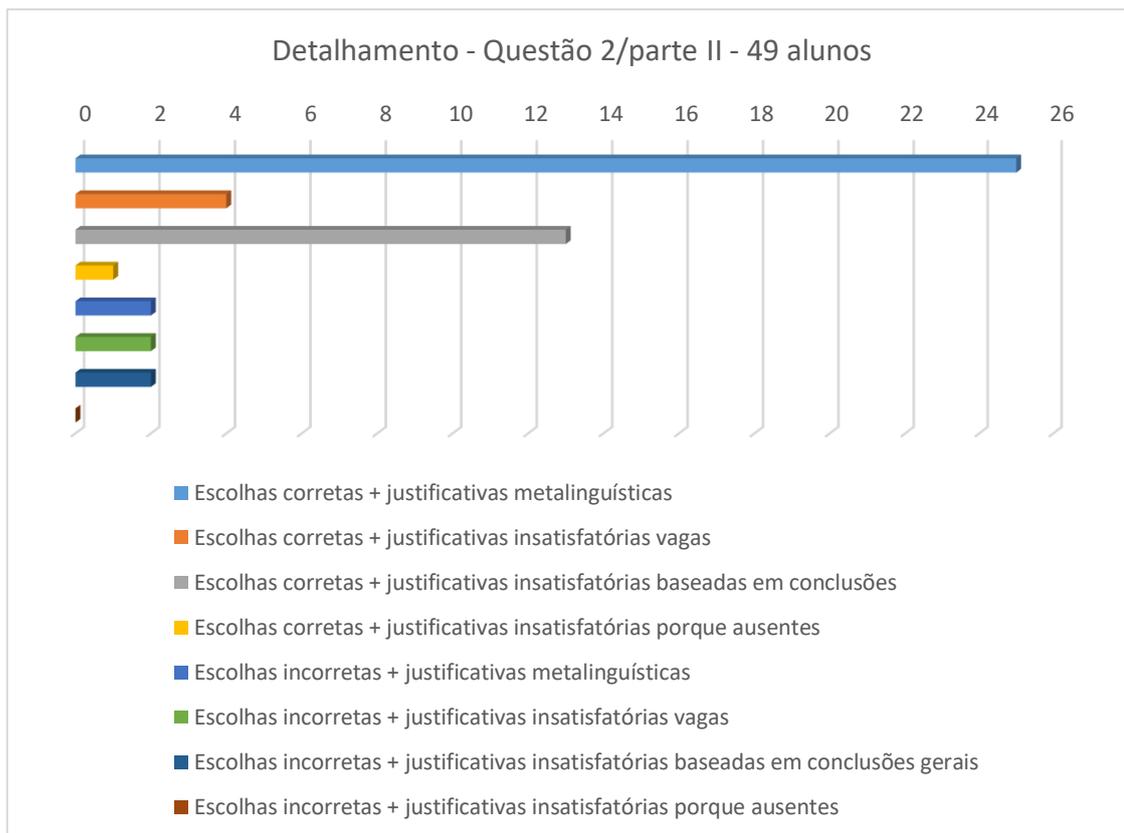


Gráfico 22 - Detalhamento das respostas na questão 2/parte II

Quanto aos tipos de justificativas, mais uma vez, notamos um aumento na quantidade de justificativas metalinguísticas. O gráfico a seguir nos permite visualizar o percentual de justificativas metalinguísticas e insatisfatórias.

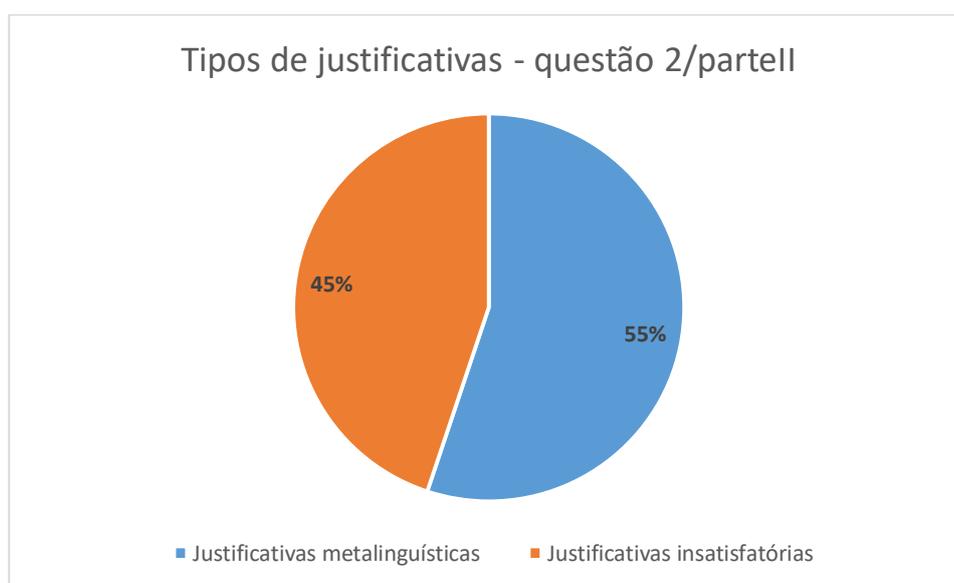


Gráfico 23 - Tipos de justificativas na questão 2/parte II

Questão 3

A terceira questão relacionada às paráfrases solicita a correção de paráfrases mal formuladas a respeito de trechos do texto. A questão é dividida em item *a* e *b*. Devido às particularidades desses itens, as respostas serão analisadas separadamente.

3 – As paráfrases abaixo apresentam problemas. Corrija-as para adequá-las.

a) *Trecho do texto:* “– Que folga é essa? – perguntou sorrindo”

Paráfrase com problema: O pai perguntou ao filho, sorridente, se ele estava de folga aquele dia na escola.

Correção da paráfrase: O pai perguntou sorrindo: - Que abuso é esse?

O trecho original do item *a* apresenta uma pergunta do pai. Essa pergunta demonstra o uso do sentido conotativo da palavra *folga* que, se lida isoladamente, apresenta sentidos variados, podendo denotar uma folga no ajuste de um parafuso, por exemplo, ou uma folga relacionada a uma dispensa de trabalho ou de estudos. Contudo, a leitura do texto como um todo direciona a interpretação dessa expressão para o entendimento de que o pai estava achando o filho um *folgado*, ou seja, um *abusado* por não se preparar para ir à escola. Para realizar a correção solicitada por essa questão, os alunos precisam, portanto, da compreensão global do texto, do conhecimento do significado da expressão “*Que folga é essa?*” e da identificação do trecho causador do erro na paráfrase mal formulada, ou seja, do trecho final da paráfrase apresentada como sugestão, que relacionava o sentido da expressão *folga* a uma *dispensa* na escola.

Apesar de todas essas variáveis, verificamos que a maior parte dos alunos conseguiu atender ao que foi solicitado pela questão, demonstrando a compreensão do texto. O quadro abaixo resume o desempenho.

Respostas - Questão 3a/parte II – 49 alunos				
Ausência de resposta	Não atendeu ao comando		Correção satisfatória	
	19 (38,8%)		27 (55,1%)	
3 (6,1%)	Paráfrase do trecho que deveria ser corrigido	Conclusão equivocada a respeito dos trechos	Paráfrase do trecho original	Correção do trecho problemático
	17 (89,5%)	2 (10,5%)	11 (40,7%)	16 (59,3%)

Quadro 10 – Respostas para a questão 3a/parte II

As correções satisfatórias somaram 27 respostas, o que representa 55,1% do total. Entre essas respostas satisfatórias, contabilizamos 16 (59,3%) respostas de alunos que optaram por reescrever o trecho mal parafraseado, trocando a parte final e problemática por termos que se ajustavam à coerência global.

“44- O pai perguntou ao filho, sorridente. Que falta de responsabilidade”.

As demais correções satisfatórias, 11 (40,7%), revelam que parte os alunos optou por ignorar a construção mal formulada para construir paráfrases do trecho original que estivessem coerentes com a leitura do texto, como podemos observar abaixo.

“49- Que palhaçada é essa?”

Destacamos que o termo usado pelo gabarito, *“Que abuso!”*, só apareceu em 2 das respostas que parafrasearam o trecho original.

Entre as 19 (38,8%) respostas que não atenderam ao comando, verificamos que a maior parte, 17 (89,5%), realizou paráfrase do trecho que deveria ser corrigido, como no exemplo abaixo.

“14- O pai sorridente perguntou ao filho, se ele estava de folga naquele dia.”

As demais respostas, 2 (10,5%), demonstraram conclusão equivocada a respeito dos trechos, como se pode constatar na resposta 17.

“17- O pai não perguntou sorridente”.

Houve, ainda, 3 (6,1%) ausências de respostas. Acreditamos que essas ausências possam ter ocorrido devido ao nível de dificuldade da questão e pelo fato de que, conforme mencionamos no relato da seção 3.3.2, o tempo destinado à realização das atividades se mostrou insuficiente para parte dos alunos. Alguns deles optaram por deixar as atividades que julgaram mais difíceis para o final e acabaram não tendo tempo de realizá-las. O gráfico a seguir ilustra os tipos de respostas.

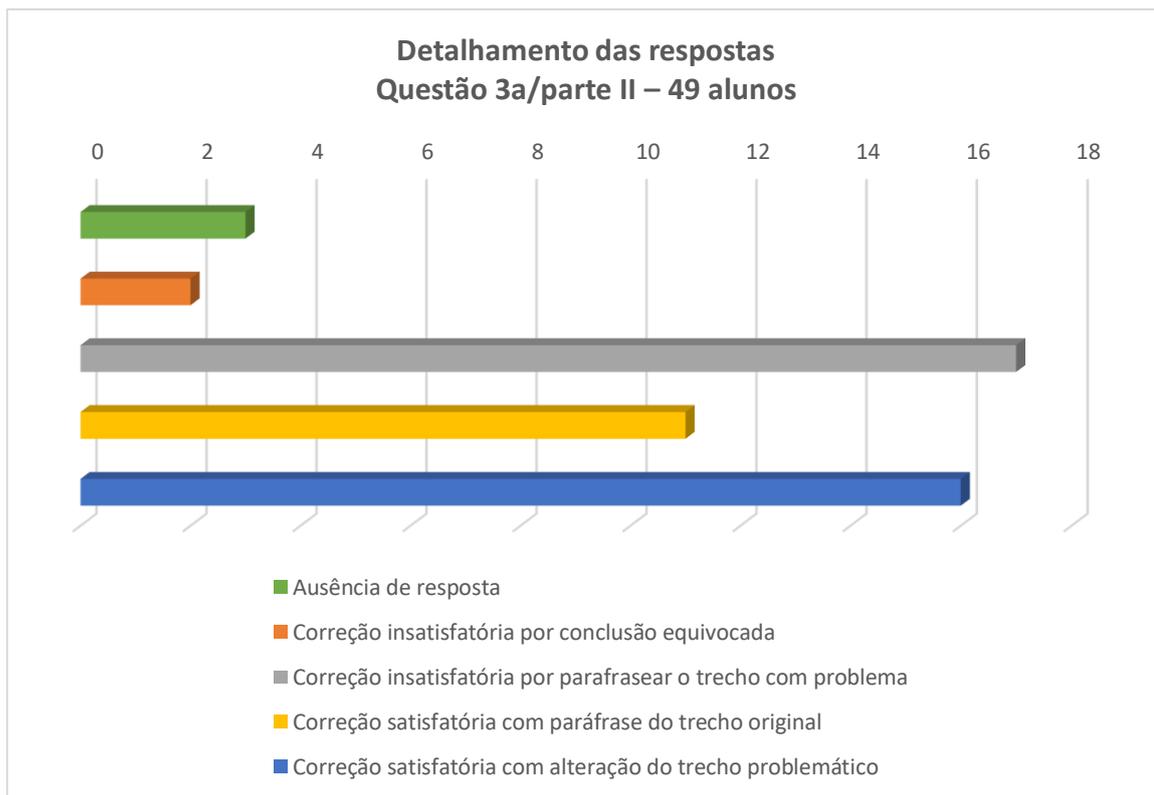


Gráfico 24 - Detalhamento das respostas na questão 3a/parte II

Se considerarmos o número de correções satisfatórias contra o número de respostas que não atenderam ao comando da questão e o de ausências, veremos que o desempenho foi regular. O gráfico abaixo ilustra essa informação.

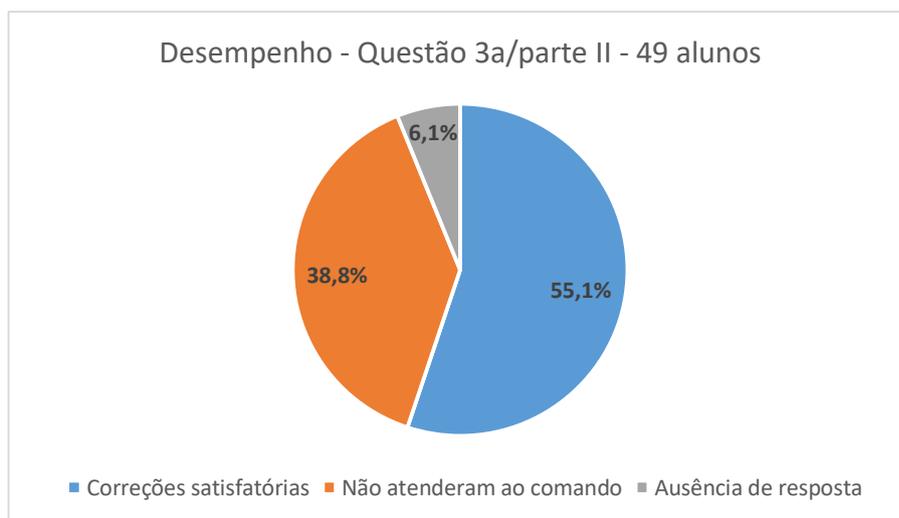


Gráfico 25 - Desempenho na questão 3a/parte II - 49 alunos

Para o item de letra *b*, o motivo do erro na paráfrase a ser corrigida diz respeito à troca do adjetivo *exata*, no sentido de *precisa*, pelo adjetivo *errada*, como se pode observar na transcrição a seguir.

b) *Trecho do texto*: “O garoto da turma de humanas deu a resposta exata: ”

Paráfrase com problema: O rapaz que estudava em um dos cursos da área de ciências humanas deu a resposta errada:

Correção da paráfrase: O rapaz que estudava em um dos cursos da área de ciências humanas deu a resposta precisa, direta.

Observação: Há várias possibilidades para a correção. O importante é que o aluno identifique o trecho que não condiz com a leitura e altere de modo que haja coerência com o texto.

O desempenho está resumido no quadro abaixo e será detalhado em seguida.

Respostas - Questão 3b/Parte II – 49 alunos				
Ausência de resposta	Não atendeu ao comando		Correção satisfatória	
	12 (24,5%)		34 (69,4%)	
3 (6,1%)	Paráfrase do trecho que deveria ser corrigido	Conclusão equivocada	Paráfrase do trecho original	Correção do trecho problemático
	0	12 (100%)	6 (17,6%)	28 (82,4%)

Quadro 11 – Respostas para a questão 3b/parte II

As correções satisfatórias somaram 34 (69,4%) respostas, das quais 28 (82,4%) apresentaram a correção do trecho mal parafraseado através da substituição do termo incoerente por adjetivos que atendiam à coerência textual, tais como resposta *precisa, exata, certa*. As demais 6 (17,6%) respostas apresentaram paráfrases próprias para o trecho original, como se pode observar abaixo.

“37- O menino deu a resposta com bastante convicção”.

As 12 (24,5%) respostas que não atenderam ao comando da questão apresentaram conclusões equivocadas a respeito dos trechos, como no exemplo abaixo em que o aluno compreendeu que o personagem respondia à resposta de sua professora.

“22- A professora fez uma pergunta e o garoto da turma de humanas deu a resposta exata”

O número de ausências se manteve o mesmo apresentado no item *a*, 3 (6,1%). Acreditamos que os motivos sejam os mesmos mencionados no item anterior.

O gráfico a seguir ilustra os tipos de respostas referentes à questão *3b*.

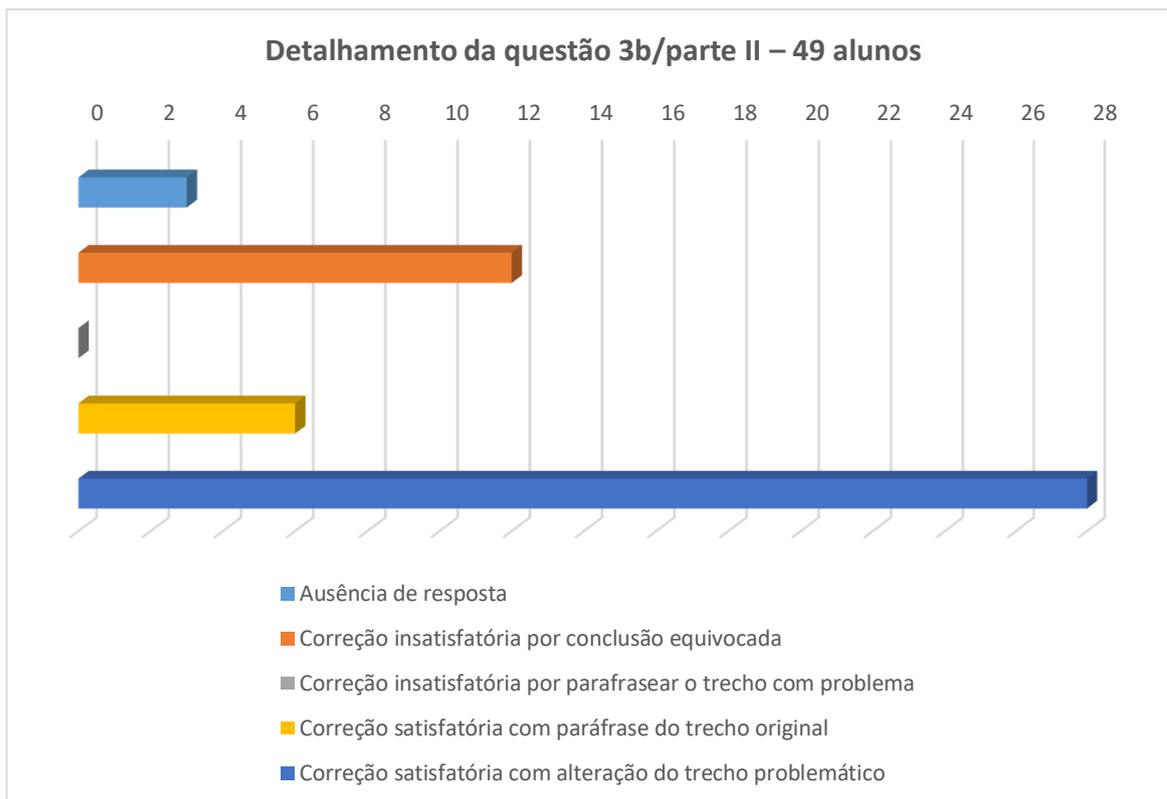


Gráfico 26 - Detalhamento da questão 3b/parte II – 49 alunos

Se considerarmos os números de correções satisfatórias, veremos que o desempenho para o item *b* foi considerado satisfatório.

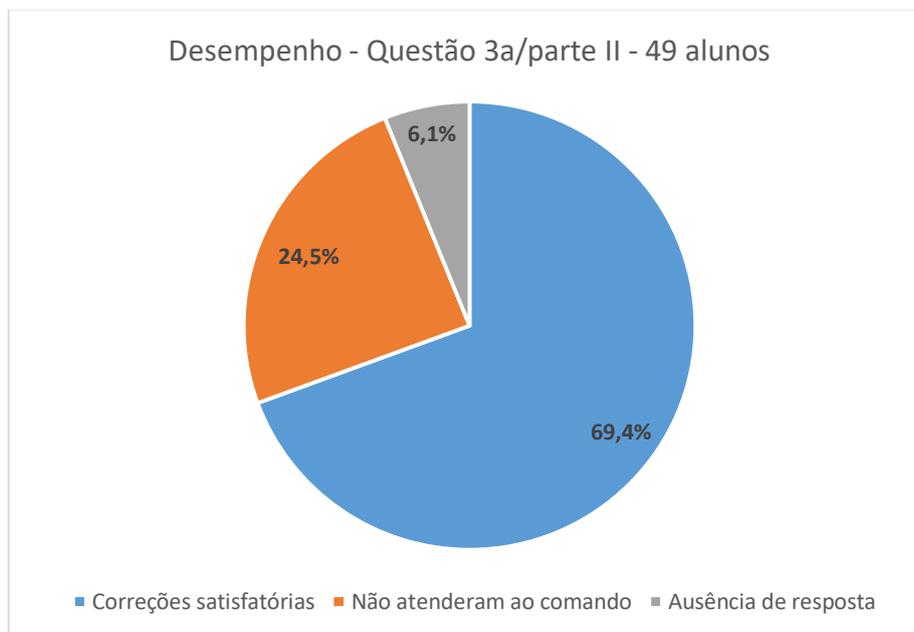


Gráfico 27 -Desempenho na questão 3b/parte II - 49 alunos

Questão 4

A quarta questão da parte II solicita a construção de paráfrase para um trecho do texto. Para a realização da questão, é necessária a compreensão das gírias apresentadas no trecho e a transposição do mesmo para uma linguagem familiar ao aluno.

Questão 4 – O texto é marcado por uma linguagem que apresenta o modo de pensar do pai, inclusive, com gírias e expressões da época em que o pai era jovem. Reescreva, com suas palavras, a seguinte passagem em que o pai se lembra da primeira vez que fez muita coisa em sua juventude.

Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que tragou um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta.

Conforme já mencionamos, há várias possibilidades para a realização da paráfrase. É importante que se mantenha a mensagem original empregando escolhas pessoais. Apresentamos uma sugestão abaixo.

Como a primeira vez que pulou de um bonde em movimento e acabou se machucando. Como a primeira vez que fumou e ficou com um gosto horrível na boca.

A análise dos resultados mostrou que o desempenho para essa questão foi satisfatório, superando 70% de aproveitamento. Os números estão resumidos no quadro abaixo e serão detalhados em seguida.

Detalhamento das respostas - Questão 4/Parte II – 49 alunos			
<u>Ausência de resposta</u>	<u>Paráfrase insatisfatória</u>	<u>Paráfrase satisfatória</u>	
5 (10,2%)	9 (18,4%)	35 (71,4%)	
		Uso exclusivo de sinonímia lexical	Uso de sinonímia lexical e estrutural
		31 (88,6%)	4 (11,4%)

Quadro 12 – Respostas para a questão 4/parte II

Conforme já mencionamos no relato da seção 3.2.2, o tempo destinado à realização das atividades da seção se mostrou insuficiente para alguns alunos. Acreditamos que esse tenha sido o motivo de 5 (10,2%) ausências de respostas para essa questão.

Consideramos insatisfatórias 9 (18,4%) tentativas de paráfrases porque realizaram a substituição da terceira para a primeira pessoa do discurso, como se pode observar no exemplo abaixo.

“27- Igual a primeira vez que soltei do bonde andando e me esculhambei no chão. Como a primeira vez que fumei um cigarro e aquele gosto de cabo de guarda chuva ficou durante uma semana na minha garganta”

É possível observar que o aluno fez o uso adequado de sinonímia lexical em vários termos: *como a > igual a; saltar do bonde > soltar do bonde; esborrachar > esculhambar; tragar > fumar; cigarrinho > cigarro*. Dessa forma, o aluno demonstrou entendimento sobre o que é parafrasear. O único equívoco foi a alteração para a primeira pessoa do discurso: *saltou > soltei; se esborrachou > me esculhambei; tragou > fumei*. Provavelmente, esse equívoco se deva a uma má compreensão no comando da questão. Acreditamos que, ao ler “Reescreva, **com suas palavras**, a seguinte passagem..”, o aluno tenha compreendido que era para inserir-se no discurso.

Para a prevenção desse equívoco, sugerimos o acréscimo de uma atividade na seção II da unidade didática que solicite a construção de paráfrases em trechos que demonstrem o uso de várias pessoas do discurso. Acreditamos que essa atividade possa favorecer o aparecimento do mesmo mal-entendido na compreensão do comando da questão ainda nas atividades de exercitação da ação relacionada às paráfrases. Dessa forma, professor e alunos terão a oportunidade de se depararem com esse novo problema diante da tentativa de realização de uma paráfrase e de esclarecerem sobre a importância da manutenção da mesma pessoa do discurso.

As paráfrases satisfatórias somaram 35 respostas (71,4%), entre as quais houve predominância maciça para o uso exclusivo de sinonímia lexical, 31 (88,6%). Apenas 4 respostas (11,4%) apresentaram pequenas alterações estruturais, tais como o uso de um tempo verbal composto no lugar de um simples ou a troca de posição de um elemento que se encontrava no final, colocando-o antes da marcação temporal. Eis alguns exemplos.

*“31- A primeira vez que **foi saltar** do bonde andando e caiu na calçada. Como a primeira vez que apertou um balão e ficou com gosto de cabo de guarda chuva uma semana”*

*“40- Como a primeira vez que pulou do bonde andando e caiu na calçada. Como a primeira vez que fumou um cigarrinho e ficou **com a boca** com gosto estranho durante uma semana”*

Acreditamos que a preferência pela sinonímia lexical esteja relacionada, primeiramente, à composição semântica do trecho original. A presença de gírias e de expressões mais antigas convida à substituição das mesmas por itens lexicais mais atuais. Além disso, acreditamos que a paráfrase por sinonímia lexical seja a mais fácil de ser realizada.

A média de substituições dos itens lexicais no trecho em questão foi de 4,4 itens. A sugestão oferecida por nós no gabarito apresentava seis alterações no trecho. Consideramos a

média apresentada pelos alunos satisfatória. Citamos, como exemplo, uma paráfrase que apresenta 5 sinonímias lexicais para itens do trecho original.

*“5- Como a primeira vez que **pulou** do bonde **correndo** e se **quebrou** na calçada. Como a primeira vez que **fumou** um cigarrinho, bituca de Aspásia, e ficou com um gosto de **caldo verde** uma semana na garganta”*

O gráfico a seguir ilustra a quantidade de itens lexicais substituídos entre as 35 paráfrases consideradas satisfatórias.

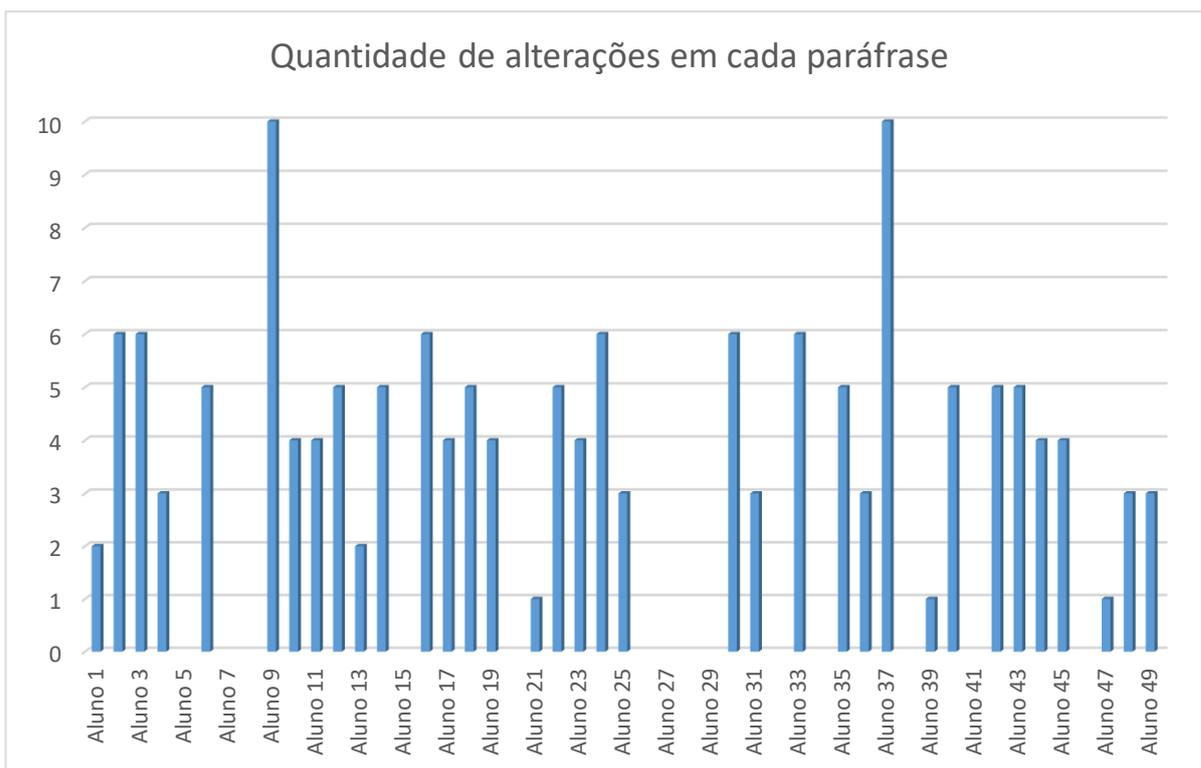


Gráfico 28 - Quantidade de alterações por paráfrase satisfatória questão 4/parte II

O gráfico nos permite observar que, enquanto a maioria das paráfrases mantiveram a média de 4,4 alterações de itens lexicais, 2 delas, as dos alunos 9 e 37, se destacaram, revelando uma apropriação do trecho. Vejamos.

*“9- **igual** na primeira vez que **saiu** do bonde **em movimento** e **caiu de cara** no **chão**. Como **naquela vez** que **fumou** um **cigarro**, bituca de Aspásia, e ficou com um **gosto de madeira** na **boca** durante **7 dias** na garganta. ”*

*“37- **Lembrando** a primeira vez que **pulou** do **bondinho** **em movimento** e então **caiu** quando pisou na calçada também na primeira vez que **fumou** um **cigarro** e se sentiu **vida louca** e ficou com **gosto ruim** na **boca** por **um tempo**”*

Procuramos verificar quais os itens lexicais do trecho original que mais foram parafrazeados e por quais itens foram substituídos. Os dados encontram-se no quadro a seguir.

Termos que mais foram parafraseados dentre as paráfrases satisfatórias (35)		
Termo	Tipos de ocorrências	
tragou	<i>fumou</i>	25
	<i>apertou um balão</i>	2
	<i>provou vários tragos</i>	1
	<i>botou a boca</i>	1
	total	29
esborrachou	<i>caiu</i>	17
	<i>machucou</i>	5
	<i>se quebrou todo</i>	3
	<i>espatifou</i>	1
	<i>estrapulhou</i>	1
	<i>meteu a cara</i>	1
	total	28
cigarrinho	<i>cigarro</i>	25
	<i>cigarrão</i>	1
	total	26
saltou	<i>pulou</i>	17
	<i>saiu</i>	3
	<i>soltou</i>	2
	<i>desceu</i>	1
	<i>foi saltar</i>	1
	total	24
gosto de cabo de guarda-chuva	<i>gosto ruim</i>	10
	<i>gosto estranho</i>	2
	<i>Outros: gosto de boldo, mofo, ferrugem, bosta, caldo verde, fumaça, de madeira, de bico de guarda-chuva, horrível</i>	9
	total	21

Quadro 13 – Termos mais parafraseados na questão 4/parte II

Observa-se que os verbos *tragou*, *esborrachou* e *saltou* tiveram altos índices de substituições. Além disso, o substantivo *cigarrinho* e a locução adjetiva *de cabo de guarda-chuva* também foram altamente substituídos. É possível perceber que os alunos estiveram atentos à variedade linguística utilizada no trecho original e mantiveram a linguagem informal e com presença de gírias como *apertou um balão* e *meteu a cara* em suas paráfrases. A análise deixa claro, também, que os alunos perceberam a importância do contexto para a escolha dos itens lexicais que estariam aptos a manter a coerência textual. Somente o contexto pôde estabelecer sinonímia entre *cabo de guarda-chuva* e *boldo, mofo, ferrugem, bosta, caldo verde, madeira, fumaça* etc. Esses termos representam itens considerados, hipoteticamente, de sabor

ruim para os alunos. Por isso, ainda que não pareçam sinônimos, adequaram-se ao trecho. Trata-se, conforme Ilari e Geraldi (1994), de sinonímia situacional.

Finalizamos a análise dessa questão, apresentando um gráfico que ilustra o desempenho.

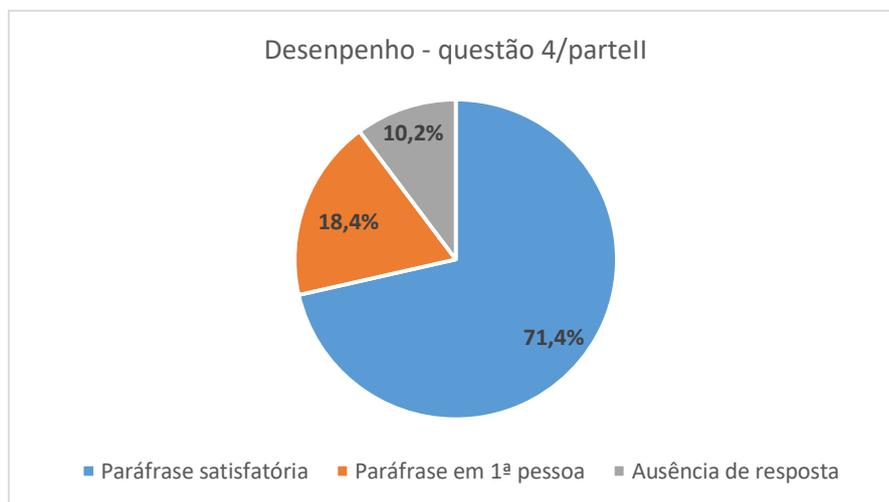


Gráfico 29 - Desempenho na questão 4/parte II

Questão 5

A questão 5 solicita a construção de uma paráfrase para uma expressão presente no texto.

Questão 5 – O pai fez muitas reflexões a respeito da ida do filho à passeata. Mas nada falou, pois “*Não se pode apagar as asas de um menino.*”. Construa uma frase que expresse o que o pai estava significando com essa expressão.

Espera-se que o aluno perceba que a frase revela que, apesar de o pai ficar preocupado com o filho, ele percebeu que não adianta tentar impedi-lo de participar das situações impostas pela vida e nem restringir a sua liberdade.

Para a realização da paráfrase é necessária a utilização de uma expressão que atenda à coerência global do texto.

O desempenho, mais uma vez, foi considerado satisfatório, como se pode observar no quadro abaixo.

Respostas - Questão 5/Parte II – 49 alunos			
<u>Ausência de resposta</u>	<u>Resposta insatisfatória</u>	<u>Paráfrase satisfatória</u>	
4 (8,2%)	2 (4,1%)	43 (87,8%)	
		Sinonímia lexical	Sinonímia lexical e estrutural
		15 (34,9%)	28 (65,1%)

Quadro 14 – Respostas para a questão 5/parte II

O alto índice de respostas satisfatórias para essa questão, somado ao fato de a questão ser a última da lista de atividades, nos leva a concluir que as 4 (8,2%) ausências de resposta tenham ocorrido, mais uma vez, devido à insuficiência de tempo destinado para a realização das atividades.

As 2 (4,1%) respostas consideradas insatisfatórias apresentaram conclusões a respeito do trecho que deveria ser parafraseado, como se pode observar na transcrição abaixo.

“10- Não se pode aparar as asas de um menino porque ele não tem asas”

“21- É porque o pai achou que o menino tava novo demais para ir numa passeata”

A maior parte dos alunos compreendeu o comando da questão e realizou paráfrases que atendiam à coerência global do texto. Eis alguns exemplos.

“9- É que não pode mudar o jeito de um adolescente”

“12- Não se pode tirar a liberdade do garoto”

“14- Não dá para acabar com as aventuras do filho”

“17- Não se pode parar um menino que quer conhecer novas coisas, voar alto”

“34- Não se pode controlar um adolescente”

Verificamos, entre as paráfrases realizadas, 15 usos exclusivos de sinonímia lexical, o que representa 34,9% das construções. Nesses casos, a ordem estrutural da frase foi mantida, preservando-se a estrutura sintática e alterando-se, apenas, os itens por sinônimos. Vejamos um exemplo.

Original: *Não se pode aparar as asas de um menino*

Paráfrase: “8- Não se pode tirar um sonho de uma criança. ”

A maior parte das paráfrases realizadas para essa questão, 28 (65,1%), fez uso de sinonímia lexical e estrutural juntas. Acreditamos que a estrutura da frase tenha favorecido esse tipo de paráfrase. Foi possível perceber a inversão da ordem de elementos dentro da estrutura da frase, como se pode observar abaixo.

Original: *Não se pode aparar as asas de um menino*

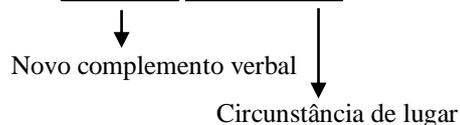
Paráfrase: “24- Não se pode impedir um menino de fazer aquilo que gosta. ”

Também verificamos ausência e acréscimo de elementos. No caso abaixo, por exemplo, o complemento verbal foi retirado, o complemento nominal passou a ocupar o lugar do complemento verbal e houve acréscimo de uma circunstância de lugar.

Original: *Não se pode aparar as asas de um menino.*

↓
Complemento verbal retirado

Paráfrase: “14- Não se pode prender um menino dentro de casa.”



Quanto aos termos que sofreram substituições e os itens que foram escolhidos, o quadro a seguir resume os principais usos.

Termos que mais foram parafrazeados		
Termo	Tipos de ocorrências	
Não se pode	<i>não pode</i>	5
	<i>não podemos</i>	2
	<i>não poderia</i>	1
	<i>não se deve</i>	1
	Total	9
aparar	<i>prender</i>	11
	<i>cortar</i>	4
	<i>Parar</i>	8
	<i>segurar</i>	4
	<i>controlar</i>	2
	<i>tirar</i>	2
	<i>proibir</i>	2
	<i>outros: dizer não, impedir, magoar, acabar, mudar</i>	9
	Total	42
as asas	<i>liberdade</i>	4
	<i>sonho</i>	2
	<i>outros: expectativa, vontade, ideias, felicidade, aventuras, jeito, alegria, infância</i>	8
	Total	14
de um menino	<i>adolescente</i>	3
	<i>criança</i>	5
	<i>menino novo</i>	2
	<i>jovem</i>	1
	<i>filho</i>	4
	<i>Outros: muleke, garoto, pessoa, alguém</i>	4
	Total	15

Quadro 15 – Termos mais parafrazeados na questão 5/parte II

Através do quadro, verificamos que o verbo *aparar* foi substituído 42 vezes em um total de 43 paráfrases. Os termos escolhidos para a substituição desse verbo revelam coerência global, uma vez que muitos deles, isoladamente, não constituem sinônimos para o verbo. Se olharmos para os significados, independente do contexto, o único verbo usado nas paráfrases que estaria apropriado seria o verbo *cortar*, que foi usado em 4 construções. As demais

ocorrências (*parar, segurar, controlar, tirar, proibir, dizer não, magoar e prender*) só fazem sentido devido ao contexto de utilização.

O termo *as asas* foi corretamente interpretado dentro da frase como *liberdade, sonho, vontade, expectativa, alegria, aventuras, jeito*, etc. Essa interpretação demonstra o entendimento global do texto.

O termo *menino* também foi corretamente parafraseado pelos usos de *filho, criança, adolescente, jovem, garoto, moleque e menino novo*. Os usos de *pessoa* e de *alguém* revelam o correto entendimento de que a frase se aplica não só à personagem do texto, mas às pessoas em geral.

Finalizamos a análise dessa questão com o gráfico que retoma o desempenho nessa atividade de construção.

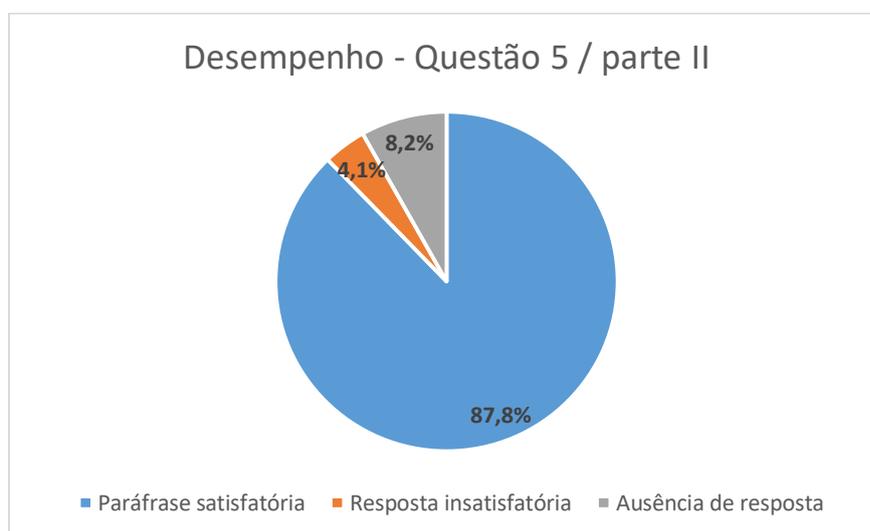


Gráfico 30 - Desempenho na questão 5/parte II

4.4.5. Considerações a respeito do desempenho geral em paráfrases

Mais uma vez, foi possível observar grande engajamento na realização das atividades. O número de ausências, ainda que pequeno, parece ter decorrido da insuficiência de tempo para a realização das questões.

O índice de aproveitamento nas questões foi, novamente, bastante satisfatório, atingindo valores entre 62 e 87 pontos percentuais. Salientamos, mais uma vez, que esses índices levam em consideração o número de escolhas corretas, correções e construções satisfatórias, independentemente da justificativa oferecida.

Quanto às justificativas oferecidas, observamos, em comparação com as primeiras atividades realizadas, um aumento no número de justificativas metalinguísticas. Esse dado pode sugerir que, à medida em que os alunos percebem a eficácia das justificativas metalinguísticas para retomar os caminhos percorridos para a tomada de conclusão em uma resposta, eles consolidam o uso dessa estratégia e passam a aplicá-la mais conscientemente.

Passamos, a seguir, a um apanhado do desempenho apresentado em cada uma das questões referentes à ação de leitura concernente às paráfrases.

As questões 1 e 2 exigem a comparação entre paráfrases bem e mal formuladas para trechos do texto. O desempenho nessas questões foi de 71,4% e 87,8%, respectivamente.

A questão 3 apresenta paráfrases mal formuladas para trechos do texto e exige a correção das mesmas. O desempenho nessa questão foi de 62,3%, fazendo-se a média entre os itens de letras *a* e *b*.

As atividades 4 e 5 exigem a construção de paráfrases para trechos do texto. O desempenho nessas questões foi bastante elevado, 71,4% e 87,8%, respectivamente.

O desempenho satisfatório nas atividades relacionadas à paráfrase confirma a potência leitora dos alunos, demonstrando que, quando as atividades de compreensão leitora favorecem a compreensão do texto, a leitura acontece em sua forma plena, ou seja, através da mesclagem das informações encontradas no texto com as informações do conhecimento prévio dos alunos.

O gráfico abaixo resume o aproveitamento nas questões referentes às paráfrases.

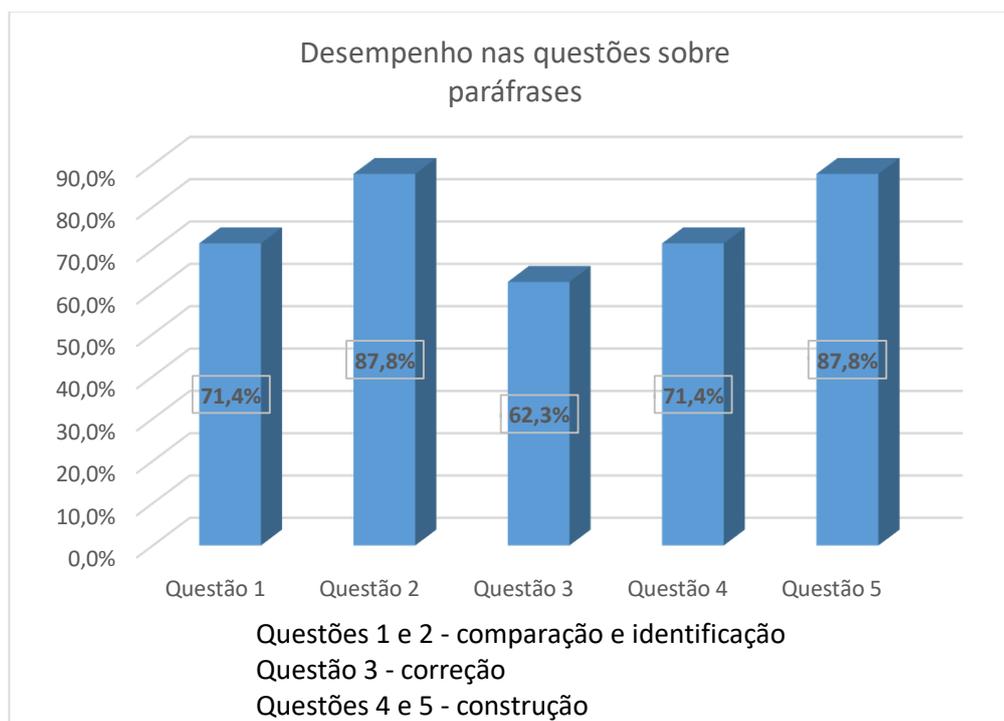


Gráfico 31 - Desempenho geral nas questões referentes às paráfrases

4.4.6. Questão de avaliação das atividades

Ao final da seção III da unidade didática, uma questão questiona sobre a percepção dos alunos com relação à diferença existente entre as atividades realizadas na seção e as atividades de compreensão leitora que costumam aparecer em materiais didáticos.

Avaliação da atividade: Você encontrou diferença entre essa atividade e as atividades de leitura que você já realizou nos livros didáticos? Se sim, que diferenças foram essas?

O quadro abaixo resume as respostas apresentadas.

Avaliação da atividade - 49 alunos			
Ausência de resposta	Resposta que não atendeu à pergunta	Não percebeu diferença	Percebeu diferença e explicitou qual
4 (8,2%)	1 (2%)	22 (44,9%)	22 (44,9%)

Quadro 16 – Respostas para avaliação da atividade

Como o tempo destinado se mostrou curto para alguns alunos finalizarem as atividades, essa questão apresentou 4 (8,2%) ausências de resposta. Além disso, um aluno apresentou resposta que não atendia ao comando da pergunta, conforme transcrição abaixo.

“3- Não achei uma palavra que me deu dificuldade, e ainda não usei o livro didático!”

É possível perceber que o aluno de número 3 (2% do total) entendeu a questão como uma avaliação sobre a dificuldade das atividades. Além disso, ele não traçou uma comparação com materiais de livros didáticos porque, por motivos diversos, o livro didático não está sendo utilizado pela escola na turma em que o aluno estuda o nono ano de escolaridade.

Entre os alunos que compreenderam a pergunta e traçaram uma comparação com os materiais didáticos com os quais já tiveram contato, percebemos uma clara divisão de opiniões. Enquanto 22 alunos (44,9% do total) afirmaram não perceber diferença entre as atividades realizadas e as encontradas nos livros didáticos, 22 alunos (44,9% do total) afirmaram uma percepção a respeito das diferenças.

Acreditamos que a necessidade de explicação sobre quais diferenças foram percebidas possa ter influenciado alguns alunos a escreverem apenas um *não*. Porém, essa influência, por si só, não parece justificar o alto índice de respostas negativas. Estamos cientes de que três dias de aula, destinados à aplicação das atividades da unidade didática, não são suficientes para a percepção dos alunos sobre uma abordagem diferenciada dos processos que envolvem a leitura.

Acreditamos que os alunos precisem de mais tempo para assimilar e ter condições de traçar comparações entre as abordagens estabelecidas.

Por outro lado, verificamos que os alunos que afirmaram terem notado diferença nas atividades da unidade didática criada para esta pesquisa teceram considerações que satisfazem o nosso objetivo. Essas considerações demonstram percepção da intenção das atividades criadas, ou seja, a intenção de atividades de compreensão leitora que possibilitem espaço para a leitura e para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Vejamos algumas respostas.

“12- Sim, no livro não ensina comparação, corrigir relação lógica incorreta, construir relações lógicas.”

“23- Sim. No livro as perguntas são quase tudo sobre o texto e aqui são mais para você pensar e refletir cada uma delas.”

“24- Sim, essas atividades são de reflexões e as dos livros são de marca X então isso ajuda muito mais porque agente nada pensa e aqui tem que usar muito a cabeça. ”

“27- Sim, pois dou resposta em relação ao texto e ao mesmo tempo resposta pessoal. Essa é a maior diferença”

“32- Sim, nessas avaliações consegui usar melhor minha interpretação de textos”

“45- Sim. As do livro eram mais fácil. kkk”

As respostas acima sugerem que os alunos perceberam que a abordagem usada nas atividades da unidade didática ultrapassa o nível da cópia do texto *“No livro as perguntas são quase tudo sobre o texto”*, permitindo a mesclagem das informações do conhecimento prévio dos alunos com as informações do texto *“dou resposta em relação ao texto e ao mesmo tempo resposta pessoal”* – *“consegui usar melhor minha interpretação de textos”*.

Além disso, esses alunos demonstraram percepção sobre o caráter desafiador das atividades *“As do livro eram mais fácil. kkk”* que convidavam a uma reflexão agentiva sobre a leitura *“aqui são mais para você pensar e refletir... tem que usar muito a cabeça”*, *“essas atividades são para você refletir”*.

Os comentários desses alunos, que afirmam que essas atividades foram consideradas *“mais difíceis”* do que as do livro didático e que é preciso *“usar muito a cabeça”* para a resolução dessas questões, somados ao desempenho que eles apresentaram nas atividades, nos leva a crer que os índices de baixo rendimento apresentados nas avaliações de compreensão leitora estão relacionados à baixa qualidade das atividades dessas avaliações e das atividades praticadas tradicionalmente pelo sistema de ensino. Nossa análise mostra que, apesar de nossas atividades terem sido consideradas difíceis pelos alunos, a colocação de problemas na atividade de

compreensão leitora atuou como elemento desafiador e motivador para a resolução dos mesmos. O alto índice de aproveitamento nas questões demonstrado pelos alunos mostra que a resolução desses problemas não é problema para eles, ou seja, quando existe espaço para a leitura dos alunos, eles se mostram engajados e dão conta do recado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a viabilidade de um enfoque metalinguístico nas tarefas de compreensão leitora para o nono ano de escolaridade, sobretudo nas atividades relacionadas ao segundo nível de leitura descrito por Applegate et al (2002) e, mais especificamente, nas ações de leitura referentes ao estabelecimento das relações lógicas e à feitura de paráfrases.

A análise de uma atividade de compreensão leitora, presente em material didático largamente utilizado, corrobora o que outras pesquisas acerca de materiais didáticos de Língua Portuguesa já haviam demonstrado em relação às atividades de leitura propostas (VARGAS, 2012; BOTELHO, 2015): as atividades de leitura do livro analisado focam a linearidade do texto e não abordam, de forma sistematizada, as ações de leitura que são o foco desta pesquisa. Constatou-se, na análise das questões relativas à compreensão leitora da unidade três, capítulo um, do livro de Cereja (2009), a predominância de questões lineares em detrimento de questões que abordem níveis inferenciais de leitura. Além disso, verificou-se que as poucas questões envolvendo níveis inferenciais foram apresentadas de forma assistemática, através de comandos vagos e que não direcionavam alunos e professores para os processos empregados na realização das atividades. O foco das questões recaía, majoritariamente, na apreensão dos conteúdos referenciais do texto, o que inviabilizava a percepção dos processos cognitivos envolvidos na construção dos significados, ou seja, as atividades analisadas não cumpriam o papel que se espera das atividades das aulas de língua materna, qual seja, o de abordar o nível metalinguístico.

A unidade didática criada para a sistematização das atividades que envolvem as ações de estabelecimento de relações lógicas e de feitura de paráfrases reforça a viabilidade de construção de um material pedagógico voltado para o Ensino Fundamental que seja capaz de contribuir com o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Nossa unidade mostra a possibilidade da elaboração de atividades que provoquem um pensar e um agir sobre os processos operados durante o ato da leitura. Os estudos no campo da metacognição e do desenvolvimento metalinguístico possibilitaram o embasamento necessário para a construção do material que alcançou os objetivos pretendidos por nós.

Na elaboração das atividades, o uso das ações de identificação e comparação, correção e construção, inspiradas na proposta de Gerhardt (no prelo), constituiu-se como um importante aliado para a criação de comandos capazes de invocar o nível meta nos exercícios. Dessa forma,

as tarefas elaboradas buscaram partir de problemas que convidassem à elaboração de estratégias, pautadas nos processos envolvidos no próprio ato da leitura, para a sua resolução.

Paralelamente a essas ações, a solicitação de justificativas que explicitassem os caminhos percorridos para as tomadas de decisões nas escolhas mostrou-se eficaz para que os processos operados durante a realização da leitura e das atividades fossem trazidos ao nível da consciência do aprendiz. Dessa forma, os conteúdos referenciais do texto foram trabalhados em segundo plano, pois, conforme já mencionamos nesta pesquisa, o diferencial da leitura praticada nas aulas de língua materna deve ser o enfoque dado aos processos cognitivos operados no ato de ler.

A aplicação da unidade didática elaborada a duas turmas de nono ano possibilitou, primeiramente, a geração de relatos que nos mostram tanto as contribuições obtidas com a realização das tarefas, quanto as dificuldades encontradas durante o percurso. Através dos relatos, pode-se perceber o caráter desafiador das atividades que levaram as turmas a um engajamento bastante satisfatório. Acreditamos que a gradação progressiva no nível de dificuldade das tarefas, que começavam pela comparação e identificação de itens corretos, passavam à correção de itens incorretos e culminavam na construção de itens, tenha favorecido o interesse na participação e conclusão das atividades. Os relatos também evidenciam que a elaboração de atividades de leitura por meio de exercícios voltados para a realização de ações metalinguísticas revelou-se algo totalmente novo aos alunos, chegando a causar estranheza à maioria deles, sobretudo quanto à necessidade de justificativas que demonstrassem os caminhos percorridos para as respostas. A própria sistematização das ações de leitura referentes ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases foi apontada como nova, o que nos faz refletir sobre a urgência de práticas que permitam uma reconfiguração no ensino de língua materna, de modo que as aulas dessa disciplina passem a ocupar o espaço que as distingue das demais disciplinas, isto é, o espaço destinado à percepção e ao refinamento dos processos operados nos usos da língua (falada e escrita).

Além dos relatos, a aplicação da unidade didática também nos gerou dados que mostram a potencialidade leitora dos alunos diante de questões sistematizadas das ações de leitura concernentes ao estabelecimento de relações lógicas e à feitura de paráfrases, reforçando a nossa crença quanto ao potencial leitor dos educandos. Com relação ao percentual de acertos nas questões, verificamos que os índices se mostraram bastante satisfatórios, tanto nas atividades de estabelecimento de relações lógicas quanto nas atividades referentes à feitura de paráfrases. Tais índices, variando entre 62,3% e 87,8% de aproveitamento, o que nos dá uma média de 75,1% de aproveitamento geral nas questões, demonstram um desempenho

satisfatório e revelam que a sistematização das ações de leitura associada a questões que conduzam a um pensar metalinguístico sobre as tarefas realizadas apontam para o caminho a ser percorrido na obtenção dos resultados que o país deseja para a compreensão leitora dos alunos que finalizam o Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao campo metalinguístico, percebemos que as atividades realizadas durante os quatro tempos de aulas destinados à parte descritiva da unidade didática e à exercitação das duas ações de leitura que constituem o foco desta pesquisa foram capazes de despertar o olhar de alguns aprendizes para os processos com os quais eles operam durante o ato da leitura. Todavia, a maioria deles continuou a oferecer justificativas pautadas nos conteúdos referenciais do texto. As respostas oferecidas para as primeiras atividades da terceira seção da unidade, atividades relacionadas ao estabelecimento de relações lógicas, mostram que a média entre as justificativas que puderam ser consideradas metalinguísticas atingiu apenas 25,5% das respostas, pois o valor foi de 22% na primeira questão e de 29% na segunda questão. Esse resultado não nos surpreende porque temos consciência de que apenas quatro tempos de aula não são suficientes para a total assimilação de uma abordagem tão diferenciada. A maior parte dos alunos reproduziu o modelo de resposta praticado nas atividades de compreensão leitora durante todos os nove anos em que estiveram frequentando o Ensino Fundamental, ou seja, respostas focadas nos significados que emanam da interação com o texto. Além disso, pudemos notar que as justificativas metalinguísticas oferecidas pelos alunos ainda precisam de um refinamento, pois a maioria omite ou troca trechos que até podem ser inferíveis pelo professor, mas que podem ser refinados de modo a tornar as respostas mais claras.

Quanto ao refinamento das justificativas metalinguísticas, deixamos a sugestão de atividades em que se possam contrastar diferentes justificativas oferecidas pelos próprios alunos. Acreditamos que o mesmo modelo usado por nós, com atividades que permitam a comparação e identificação de justificativas mais apropriadas, a correção de justificativas com termos ausentes ou trocados e, posteriormente, a construção de justificativas, possa contribuir para o refinamento esperado. Além disso, estamos conscientes da necessidade de mais atividades pensadas para o campo metalinguístico, pois o exercício de refazer os caminhos que levaram a uma resposta parece ser eficiente na consolidação dessa estratégia.

Os resultados apresentados na segunda parte das atividades usadas como avaliação, parte com atividades relacionadas às paráfrases, parecem corroborar a ideia de que o exercício de percorrer de volta os caminhos construídos em uma resposta ajuda a consolidar a percepção da importância dessa estratégia, pois o número de justificativas metalinguísticas aumentou consideravelmente em relação às justificativas oferecidas na primeira parte das atividades,

passando de uma média de 25,5% para 53% (51% na questão 1 e 55% na questão 2). Talvez esse dado sugira que, conforme os alunos praticam as respostas metalinguísticas, eles consolidam essa estratégia e passam a utilizá-la com maior frequência e segurança. Seria a prática, por si só, responsável pelo aumento no número de justificativas apresentadas ou outro elemento, tal como a maior facilidade na realização de paráfrases, teria influenciado? Deixamos, para pesquisas futuras, a necessidade de investigação sobre a influência da prática metalinguística no tipo de resposta oferecida para atividades de compreensão leitora. Ademais, destacamos a relevância de investigar a contribuição de cada variável que possa colaborar para um pensar metalinguístico, posto que os diferentes comportamentos em diferentes questões podem ter relação com o que cada questão pede e como ela direciona o comando. Pode-se avaliar, por exemplo, a relação entre os comandos das questões e as respostas metalinguísticas oferecidas. Que tipo de comando seria mais eficaz em direcionar o pensamento para o metalinguístico?

Enfim, os questionamentos que decorrem de uma abordagem inovadora, pautada nas ciências da cognição, são inúmeros e demonstram a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, pois as respostas para esses questionamentos podem se somar aos resultados da presente pesquisa e contribuir para a construção e implementação de materiais pedagógicos pensados para o progressivo desenvolvimento das habilidades que os alunos trazem para o ambiente escolar, pois cabe à escola realizar um trabalho que viabilize aos alunos a descoberta e o refinamento das suas potencialidades metalinguísticas e metacognitivas, para que eles as usem a favor dos seus interesses.

REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.
- BECKSON, Karl & GANZ, Arthur. **Literacy Terms: A Dictionary**. New York, Farrar-Strauss and Giroux, 1965.
- BOTELHO, P.F. **Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva**. 248f.: Tese (Doutorado). UFRJ / FL / Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), 2015
- BOTELHO, P. F. **Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição**. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2010.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. BH: Ed. UFMG, 2008.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. Manual do professor. 9º ano. São Paulo: Atual editora, 2009.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de Língua Portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003 [1992].
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.
- GAUX, C; GOMBERT, J. E. **Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents**. British Journal of Developmental Psychology, vol. 17, no. 02, p. 169–188, Jun. 1999.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [2003] [1991].
- GERHARDT, A. F. L. M. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. (no prelo)
- GERHARDT, A. F. L. M. Repensando o certo e o errado – as bases epistêmicas da sócio-cognição na escola. **Leitura**, Revista da UFAL, Alagoas, 2010.
- GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p.1181-1203, 2006.

- GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 74-91, jul. 2009.
- GERHARDT, A. F. L. M. e VARGAS, D. S. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura**. Trab. linguist. apl., vol.49, no.1, p.145-166. ISSN 0103-1813, 2010.
- GOMBERT, J. E. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (p. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.
- GUIMARÃES, V. C. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderlei. **Semântica**. 6ª Ed., SP: Ática, 1994.
- JOU, G.; SPERB, T. **Leitura compreensiva: um estudo de caso**. Linguagem e Ensino, v. 6, n. 2, p. 13-54, jul.-dez, 2003.
- KATO, M. A. **A aprendizagem da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 [1985].
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2013 [2010] [1989].
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001 [1992].
- KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: SagraLuzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.
- MORAES, D. R. **Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA**. Rio de Janeiro, 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- NELSON, T. O. & NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (ed.), **The psychology of learning and motivation: advances in research and theory**. Volume 26, p. 125 – 173. New York: Academic Press, 1990.
- NELSON, T. O. & NARENS, L. Why investigate metacognition? In: METCALFE, J. & SHIMAMURA, A. P. (eds.), **Metacognition: knowing about knowing**, p. 1 – 25. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
- OLIVEIRA, T. A et al. **Tecendo Linguagens**. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

PIMENTA, R. O. C. Aspectos cognitivos da compreensão textual no PISA 2000 e no processo ensino-aprendizagem brasileiro. In: PINTO, A. **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006. p. 111-126

ROJO, R. O Perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & Cia**, 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

VARGAS, D. S. O ensino de leitura no ensino médio: uma análise do plano inferencial em livros didáticos. **Anais do SETA** (UNICAMP), v. 5, p. 236-251, 2011.

VARGAS, D. S. **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.

APÊNDICE A – Modelo de termo de autorização aos responsáveis**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a utilização das respostas do aluno (a) _____, referentes às atividades escritas acerca da leitura e compreensão do texto “*A primeira passeata de um filho*”, de *Lourenço Diaféria*, aplicados em sala de aula pela professora de Língua Portuguesa, Débora Ventura Klayn Nascimento, para fins de pesquisa. Estou ciente de que a identidade do (a) aluno (a) será mantida em sigilo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2016.

Assinatura

APÊNDICE B – Modelo de termo de autorização à escola

Logo da
Rede de
Ensino

Informações da escola**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a utilização de seis tempos de aula das turmas 902 e 903, referentes à disciplina de Língua Portuguesa, nos dias 21, 23 e 28 de junho de 2016, para a realização de atividades didáticas voltadas para o ensino de ações de leitura junto à professora Débora Ventura Klayn Nascimento.

Declaro ciência de que:

- a) as respostas dos alunos serão analisadas como parte dos resultados da Dissertação de Mestrado da referida professora;
- b) os responsáveis assinarão termo de consentimento para que as respostas dos alunos possam ser analisadas;
- c) as identidades dos alunos participantes, assim como as informações sobre a escola, serão mantidas em sigilo.

Rio de Janeiro, _____ de junho de 2016.

Direção

ANEXO A – Atividades de leitura de livro didático analisadas



A primeira vez

"Você não pode ir sozinha porque ainda é muito nova!";

"Você não entende porque ainda é criança!";

"Você é grande demais para ser mimado desse jeito".

Quantas vezes você já ouviu frases como essas?

Para algumas situações, somos jovens demais; para outras, somos velhos.

Afinal, o que somos?

A primeira passeata de um filho

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje... — ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

— Que folga é essa? — perguntou sorrindo.

O garoto, da turma de Humanas, deu resposta exata:

— Vou à passeata.

— Homessa! (Mesmo os pais modernos têm interjeições antigas.) Que besteira, menino. É assim que tudo começa. De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo. Que eu que fui culpado. Você não sabe o estrago que faz um cassetete. Já vi esse filme. É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um *game*, a passeata vai passar pela TV. Ou então, se não tiver nada que fazer, coce o saco. Pelo menos, não tem perigo.

Mas o pai (sujeito vivido) não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito. Essas coisas bobas de pai. O que tem de acontecer sempre acontece. Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esbor-



rachou na calçada. Como a primeira vez que trouxe um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

Mas aquela era a primeira passeata do menino.

— Mania que o senhor tem de me chamar de menino!

A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido. Contará aos filhos e aos netos. Roncará papo, como fazem todos os velhinhos depois dos 30. Mas agora ele não passa de um garoto franzino, camiseta de algodão, nem se agasalha o porcaria do filho, uns tênis fedidos, e metido a querer traçar seu próprio destino. É muita presunção! Até outro dia, a única vez que desfilou com o povo foi atrás da bateria da torcida do Corinthians.

— Cuidado, filho. A rua tem perigos.

Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia. Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino). Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe a mocidade.

No alto da passeata, o sol fulgia.

(Lourenço Dialéria. *O imitador de gato e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2001. p. 33-4.)

*Aspásia: antiga marca de cigarro.

embevecido: extasiado, deslumbrado.

fulgir: brilhar.

homessa: interjeição que exprime admiração, espanto, equivalente a **ora essa, essa é boa**.

presunção: vaidade, pretensão, falta de modéstia.

Estudo do texto

► COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto narra as preocupações de um pai ao descobrir que o filho está deixando de ser criança. Na narrativa aparecem as vozes do pai, do filho, do narrador e as reflexões do pai. Identifique de quem é a voz ou o pensamento em cada um dos fragmentos a seguir.

- “— Que folga é essa?” voz do pai
- “— Vou à passeata.” voz do filho
- “Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.” voz do narrador
- “— Homessa! [...] É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar pela TV.” reflexão do pai



Filipe Rocha

2. O pai percebe que o filho não vai à aula, mas lembra que, ele próprio, quando jovem, também cabulava aula.
- Com que finalidade o pai faltava à aula? Para ir ao cinema ou para assistir a jogos de futebol.
 - Em relação à finalidade, há diferença entre as faltas do pai à aula quando jovem e aquela falta do filho? Sim. O pai faltava para divertir-se, e o filho resolve faltar para participar de uma passeata.
3. O pai não aceita de imediato a decisão do filho.
- Qual era a preocupação do pai? De que o filho se fresse.
 - O que o pai preferia que o filho fizesse? Que ele ficasse em casa, lendo ou jogando, vendo a passeata pela TV, ou ocioso.
4. O pai sabe que há na vida passagens que fazem parte do crescimento do jovem e não podem ser evitadas.
- Que frase sintetiza esse pensamento dele? O que tem de acontecer sempre acontece.
 - Que fatos da juventude do pai exemplificam essa ideia? Suas experiências com o bonde, com o cigarro, com o álcool.
5. a) Sim, ao considerar que a primeira passeata não é uma coisa à toa e que o jovem se lembraria dela por toda a vida.
5. A reflexão do pai a propósito da ida do filho à passeata é contraditória.
- Ele valoriza a participação social da juventude? Justifique sua resposta.
 - Ele acha o filho preparado para esse momento? Não. Ele acha que o filho ainda é um menino, um "garoto franzino". Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que a insistência do pai em chamar o filho de *menino* tem relação com o medo que ele sente de que, ao viver como adulto, o filho sofra.
6. No decorrer do texto, o filho é descrito pela voz do narrador, mas sob a ótica do pai.
- Como o filho é caracterizado? Franzino, com camiseta de algodão, sem agasalho, usa tênis fedidos, tem voz desafinada.
 - Na ótica do pai, o filho é presunçoso, porque é "metido a querer traçar seu próprio destino". Essas características são típicas de um jovem específico ou são genéricas, isto é, se aplicam a todo jovem? São genéricas, ou seja, se aplicam aos jovens em geral.



© iStockphoto.com/antonioakira/Denny/Dennis/Corbis/Contrasto

7. Compare estas frases do texto:

"Mas o pai [...] não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito."

"Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia."

O que as frases expressam quanto ao estado emocional do pai?

Expressam preocupação e medo e, ao mesmo tempo, a decisão de não tolher a iniciativa do filho, não dizendo a ele o que pensava e sentia.

8. O pai refere-se ao filho como "franzino", "porcaria". Essas palavras correspondem a um desejo do pai de desvalorizar o filho, para fazer com que ele desistisse da passeata, ou disfarçar o orgulho que ele sentia do filho? Disfarçar o orgulho que ele sentia do filho.
9. A ideia expressa pelo termo **frangote**, utilizado em referência ao jovem no início do texto, é retomada no penúltimo parágrafo. Por meio de que expressão é feita essa retomada? as asas de um menino
10. No final do texto, algumas imagens poéticas são associadas à participação do rapaz na passeata:

- "Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe a mocidade."
- "No alto da passeata, o sol fulgia."

- a) No contexto, qual sentido tem a palavra **mocidade**: uma fase da vida humana, um estado de espírito ou um período de irresponsabilidade? um estado de espírito
- b) As imagens de cidade que sorri embevecida e de sol brilhando sobre a passeata revelam cumplicidade e satisfação ou desgosto por parte do pai e do narrador com a participação do jovem na passeata? Revelam cumplicidade e satisfação.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. a) No 6º parágrafo: “— Homens! [...] Que besteira, menino. É assim que tudo começa [...] não tem perigo”. Ou no 10º parágrafo: “A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer [...] torcida do Corinthians”.

1. O texto é narrado em 3ª pessoa. Contudo, em alguns momentos, a voz do narrador se confunde com os pensamentos do pai.

- a) Identifique um trecho em que isso ocorre.
- b) Que efeito de sentido esse recurso provoca no texto?

O recurso de incorporar o pensamento do pai à narração possibilita ao leitor ter a sensação de se aproximar mais do pai, isto é, de penetrar em sua mente e acompanhar tudo o que ele está pensando e sentindo

2. Ao falar das ações do jovem, o autor emprega em vários momentos um registro informal da linguagem.

- a) Identifique no 1º parágrafo expressões que exemplifiquem esse registro. mais cedo que o relógio, uma nota de dez paus, não deu a menor bola
- b) Uniformize as formas de tratamento na seguinte passagem: ... você cai ... pisa-o, amassa-o, sua vó vai brigar comigo / tu caís... te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.

“De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.”

- c) Reescreva as frases abaixo, de acordo com a norma-padrão formal:

- De repente dá uma confusão na praça. De repente acontece uma confusão na praça.
- Tua vó vai brigar comigo. Tua avó vai brigar comigo.
- Você cai, me quebra a perna. Você cai, quebra a perna.
- Que eu que fui culpado. Eu fui culpado / Eu é que fui o culpado.

3. Em três momentos, o narrador faz observações entre parênteses:

- “(Mesmo os pais modernos têm interjeições antigas.)” (6º parágrafo)
- “(sujeito vivido)” (7º parágrafo)
- “(eterno menino)” (12º parágrafo)

Considerando o contexto, responda: O que justifica o emprego dos parênteses nessas situações?
Trata-se de comentários ou opiniões do narrador a respeito do pai ou a respeito do que o pai pensa sobre o filho. Por meio dos parênteses, o narrador isola seus comentários da narração propriamente dita.



Filipe Rocha



▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Reúna-se com um colega e preparem a leitura expressiva dos seis últimos parágrafos do texto, a partir de “Mas aquela era a primeira passeata do menino.”. Um lê a fala do narrador, e o outro, as falas do pai e do filho.

Exercitem a entonação adequada, procurando exprimir o estado emocional do pai, entre preocupado e orgulhoso e, às vezes, brincalhão. Acentuem o tom independente do filho e fiquem atentos às mudanças no tom de voz do narrador, que acompanha de perto as aflições do pai.

Quando estiverem satisfeitos com o resultado, apresentem a leitura para a classe.

Professor: Faça uma leitura prévia com a classe, identificando as várias vozes presentes no texto. Isso facilitará a preparação da leitura expressiva do texto pelos alunos.

Trocando ideias



1. Na crônica, ao comparar sua juventude com a do filho, o pai deixa transparecer que, em sua época, os jovens eram mais despreocupados, não se envolviam com os problemas da sociedade. E você e seus colegas? Têm se preocupado com os problemas do nosso país e do nosso mundo? Têm procurado ajudar a resolvê-los de alguma forma?
2. Seus pais costumam lembrar fatos da juventude? Se sim, conte uma passagem da vida deles que tenha chamado a sua atenção.
3. Que “proezas” ou realizações suas você imagina que vai querer relatar aos seus futuros filhos e netos? Conte para os colegas.



PhotoAlto/Ollion Dimier/Getty Images

Produção de texto

▶ O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma parte desse debate.

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?
[...]