



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR

**PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA
PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA
E A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB**

**GUARABIRA/PB
AGOSTO/2015**

JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR

**PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA
PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA
E A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de
Humanidades, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de
Souza Aquino

GUARABIRA/PB

AGOSTO-2015

JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR

PRÁTICAS ESCOLARES DE LITURA E OS DESCRITORES DA

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S345p Sarinho Júnior, José Maria de Aguiar
Práticas escolares de leitura e os descritores da prova Brasil:
relação entre as ações da sala de aula e a concepção de leitura do
Saeb [manuscrito] / José Maria De Aguiar Sarinho Júnior. - 2015.
164 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Maria de Fátima de Souza Aquino,
Departamento de Letras".

1. Ensino. 2. Compreensão textual. 3. Estratégias de leitura.
I. Título.

21. ed. CDD 410

GUARABARA

AGOSTO 2015

JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR

**PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA
PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA
E A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB**

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Aprovada em 22 de AGOSTO de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima de Souza Aquino

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino – PROFLETRAS /UEPB
Orientadora

Rosângela Neres Araújo da Silva

Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo Silva – PROFLETRAS /UEPB

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – PROFLETRAS/UEPB

Aos meus pais, José Maria e Maria Marina.
À minha esposa, Silvânia.
À minha filha, Ana Luísa.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe, pelo apoio em todos os momentos.

À minha esposa Silvânia e à minha filha Ana Luísa, pelo incentivo e respeito aos meus momentos de silêncio.

À Professora Maria de Fátima de Souza Aquino, minha orientadora, por sua dedicação, competência, paciência e comprometimento como educadora.

Aos Professores Edilma de Lucena Catanduba, Iara Ferreira de Melo Martins, Juarez Nogueira Lins, Maria Suely da Costa, Rosângela Neres Araújo da Silva, Rosilda Alves Bezerra e Sueli Meira Liebig, pelas disciplinas ministradas com êxito.

Aos colegas mestrandos do Profletras, pelas leituras e aprendizagens.

À equipe gestora e às professoras colaboradoras de Língua Portuguesa das escolas onde ocorreu a pesquisa, pelo acolhimento e profissionalismo.

Aos meus primeiros e grandes mestres, pelo ensino das primeiras e mais importantes lições.

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Orobó/PE, como e com que frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias durante as práticas de leitura. Nesta perspectiva, o trabalho com leitura em sala de aula tem sido um tema bastante discutido por pesquisadores nas últimas décadas. Estes estudos vêm enfatizar que o ensino da leitura, particularmente, deve assumir uma postura de destaque nas aulas de língua materna, tornando o aluno/leitor sujeito do processo. Segundo Freire (2011), torna-se indispensável tratar da questão da leitura porque a mesma deve envolver uma concepção crítica que vai além da decodificação da palavra ou da linguagem. Dessa forma, a leitura deve ser concebida como uma atividade sócio e metacognitiva por essência, inserida em uma prática de uso da linguagem em eventos sociohistóricos e culturais. Nesse sentido, o ensino de leitura precisa tornar o aluno capaz de apropriar-se da profunda significação dos textos com os quais se depara, com vistas a reconstruí-los ou reinventá-los. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se à luz das considerações de Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), Colomer e Camps (2002), Dell'Isola (2001), Foucambert (2008), Freire (2011), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Koch e Elias (2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009, 2012), Soares (2012, 2014) e Solé (1998), dentre outros, cuja concepção de leitura vincula-se ao ensino de língua numa perspectiva linguístico-comunicativa. Esta pesquisa está relacionada tanto ao paradigma positivista quanto ao interpretativista, metodologia proposta por Bortoni-Ricardo (2008), compreendendo os seguintes momentos: primeiramente, foi aplicado um questionário sobre as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos como hábito e práticas de leitura; em seguida, foram comparados os resultados com os percentuais de acertos da Avaliação 1, cujas questões foram elaboradas com base nos Descritores da Prova Brasil. Após essa análise, procedeu-se à observação das aulas de leitura dos professores colaboradores da pesquisa. Além das observações, foi proposta uma Sequência Didática pelo professor pesquisador de modo que pudesse contemplar gêneros textuais previamente selecionados. Por último, foi estabelecida uma análise dos percentuais de acerto a partir da Avaliação 2. Ressalta-se que a intenção em comparar a prática em sala de aula e os descritores da Prova Brasil deve-se ao fato de que a concepção de leitura proposta por esse teste pode ressignificar a aprendizagem dos alunos nas diversas instituições escolares. Obtivemos um resultado expressivo por parte dos alunos que participaram da intervenção, comprovando que é possível promover o ensino da leitura a partir das estratégias com o propósito de tornar os aprendizes usuários proficientes da língua em seu contexto social.

Palavras-chave: Ensino. Compreensão leitora. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This research aims to analyze, in classes of 9th year of Elementary School from two public schools of the city Orobó/PE, how and how often the strategies are enabled during the reading practices by the student. Based on these considerations, working with reading in the classroom has been a topic thoroughly discussed by researchers in recent decades. These studies emphasize that the teaching of reading, particularly, must adopt a prominent position in native language classes, making the student/reader subject of the process. According to Freire (2011), it is essential to deal with the issue of reading because it must involve a critical concept that goes beyond word decoding or language. Thus, the reading process should be conceived as a social and metacognitive activity in essence, an integral part of a practice of language use in socio-historical and cultural events. In this sense, the teaching of reading needs to make the student capable of appropriating the deep significance of the texts which they are encountered, in order to rebuild them or reinvent them. Therefore, this research is based according to scholars as Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), Colomer and Camps (2002), Dell'Isola (2001), Foucambert (2008), Freire (2011), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Koch and Elias (2013), Leffa (1996), Liberato and Fulgencio (2012), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009, 2012), Soares (2012, 2014) and Solé (1998), among others, whose conception of reading is related to the teaching of language in a linguistic-communicative perspective. This research is related to both the positivist paradigm and the interpretativist one, methodology proposed by Bortoni-Ricardo (2008), comprising the following stages: firstly, it was applied a questionnaire about reading strategies used by students as reading habits and practices; next, the results were compared to percentages of settlements from Test 1, whose questions were elaborated based on Prova Brasil descriptors. After this analysis, an observation about the reading classes of the collaborator teachers happened. Beyond those observations, it was suggested a Didactic Sequence by the researcher teacher in order to involve textual genres which were selected previously. Finally, it was established an analysis about the percentages of settlements from Test 2. It must be observed that the intention of comparing the practice of the classroom and the Prova Brasil descriptors is due to the fact that the reading concept proposed by that test can give a new meaning to students' learning in several educational institutions. We achieved a significant result from students who participated in the intervention, proving that it is possible to promote the reading teaching from the strategies in order to become the apprentices into proficient users of the idiom in its social context.

Keywords: Teaching. Reading comprehension. Reading strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1.LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência dos Descritores de Língua Portuguesa – SAEB...	36
Quadro 2 – Alunos do 9º ano.....	40
Quadro 3 – Prioridades para o trabalho com os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB durante os anos finais do Ensino Fundamental	123

2.LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de respostas ao questionário sobre estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos.....	43
Tabela 2 – Tópico I – Procedimentos de Leitura - Descritor 1.....	49
Tabela 3 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 3.....	50
Tabela 4 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 4.....	51
Tabela 5 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 6.....	52
Tabela 6 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 14.....	53
Tabela 7 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Descritor 5.....	56
Tabela 8 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Descritor 12.....	58
Tabela 9 – Tópico III – Relação entre textos – Descritor 20.....	60
Tabela 10 – Tópico III – Relação entre textos – Descritor 21.....	61
Tabela 11 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto - Descritor 2.....	62
Tabela 12 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 7.....	64
Tabela 13 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 8.....	65
Tabela 14 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 9.....	66
Tabela 15 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 10.....	67
Tabela 16 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 11.....	68

Tabela 17 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 15.....	68
Tabela 18 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritor 16.....	72
Tabela 19 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido Descritor 17.....	73
Tabela 20 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritor 18.....	74
Tabela 21 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritor 19.....	75
Tabela 22 – Tópico VI – Variação Linguística – Descritor 13.....	79
Tabela 23 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritores 1, 3, 4, 6 e 14.....	96
Tabela 24 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Descritores 5 e 12.....	98
Tabela 25 – Tópico III – Relação entre textos – Descritores 20 e 21.....	99
Tabela 26 – Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto – Descritores 2, 7, 8, 9, 10, 11 e 15.....	102
Tabela 27 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritores 16, 17, 18 e 19.....	105
Tabela 28 – Tópico VI – Variação Linguística – Descritor 13.....	107
Tabela 29 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritores 1, 3, 4, 6 e 14.....	108
Tabela 30 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto - Descritores 5 e 12.....	110
Tabela 31 – Tópico III – Relação entre textos – Descritores 20 e 21.....	112
Tabela 32 – Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto – Descritores 2, 7, 8, 9, 10, 11 e 15.....	113
Tabela 33 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritores 16, 17, 18 e 19.....	116
Tabela 34 – Tópico VI – Variação Linguística – Descritor 13.....	118

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO II - APORTE TEÓRICO DA PESQUISA	15
2.1 – DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	15
2.2 - DA COMPREENSÃO EM LEITURA: PERCURSO.....	18
2.3 – MAS... COMO SE ENSINA LEITURA NA ESCOLA?.....	24
2.4 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O QUE SÃO? QUAL SUA IMPORTÂNCIA?.....	29
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.1 – A PESQUISA CIENTÍFICA SOB UMA PERSPECTIVA QUALITATIVA.....	34
3.2 – OS INSTRUMENTOS E AS ETAPAS DA PESQUISA.....	35
3.3 – AS VARIÁVEIS DA PESQUISA.....	38
3.4 – OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	40
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
4.1 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DA AVALIAÇÃO 1.....	42
4.2 – ANÁLISE DOS PROFESSORES COLABORADORES.....	81
4.3 – ANÁLISE DA AVALIAÇÃO 2.....	91
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
5.1 – SUGESTÕES DIDÁTICAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA EM SALA DE AULA.....	119
5.2 – CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	134

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Na última década, o Brasil tem conseguido o acesso dos alunos de 6 a 14 anos a vagas no Ensino Fundamental público. No entanto, por estar distante do que preconiza a Constituição Brasileira – que a educação básica é direito de todos -, constata-se que o acesso ao Ensino Médio ainda carece da expansão de suas políticas públicas.

Conforme o exposto, embora exista o acesso dos alunos à escola, até então não há a permanência maciça dos mesmos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, os altos índices de reprovação, a evasão e os resultados pouco satisfatórios, em se tratando de aprendizagem, representam entraves que retardam a excelência da educação no nosso país.

Como sabemos, o ensino de língua portuguesa, durante décadas, esteve preso quase que exclusivamente à cópia de textos e às figuras “esquipáticas”¹ de gramática que rondaram os bancos escolares das diversas escolas do Brasil. O que notamos é que grande parte dos professores tem-se deixado levar pela mesma forma de ensino que tem como características principais uma língua resguardada em uma forma, de onde pouco se retirava e se acrescentava – inflexível, passiva. E assim passivos eram os aprendizes.

Em outras palavras, para que uma concepção de leitura ressignificada seja posta em prática, o professor deve desconstruir o conceito de leitura como mera decodificação, e tomá-la como prática social: um instrumento de aprendizagem do aluno, que necessita da mediação do professor, com vistas a atingir níveis desejáveis de compreensão.

Nessa perspectiva, avanços teóricos acerca da importância da leitura têm revelado um campo fértil para discussões, nas últimas décadas. Em virtude disso, a concepção atual acerca da leitura com base na interação vai explicar como o cidadão interpreta a realidade a sua volta, confirmando a ideia básica de que quando se lê o faz tanto por meio das pistas visuais quanto pela ativação de mecanismos mentais, conforme defendem Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), Colomer e Camps (2002), Dell'Isola (2001), Foucambert (2008), Freire (2011), Kleiman (2013a, 2013b),

¹ Referência ao poema *Aula de Português*, de Carlos Drummond de Andrade, que estabelece a distinção entre o português da gramática natural (falada com tranquilidade pelos alunos) e o da gramática normatizada ensinada nas escolas.

Koch (2009, 2013), Koch e Elias (2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009, 2012), Soares (2012, 2014) e Solé (1998), entre outros.

Dessa forma, é sabido que a escola deve transformar-se num espaço em que a leitura se faça presente constantemente. Vale salientar que essa atividade não deve acontecer de forma aleatória, pois requer a mediação do professor para que sejam alcançados os mais altos níveis de compreensão. Leitura não está apenas relacionada à compreensão, mas também ao prazer e ao gosto.

Ao professor cabe a tarefa de fazer o seu aluno enxergar não somente o mundo a que ele pertence, mas também inseri-lo nos mundos possíveis além do seu entorno sociocultural. Assim, nas aulas de leitura, é imprescindível conscientizar o aluno para as diversas características trazidas pelo texto, tais como os diversos níveis de significação explícita e, principalmente, implícita; a intenção do autor; as marcas linguísticas, dentre outras.

Por ser bastante complexa, a aprendizagem da leitura solicita dos seus aprendizes uma capacidade que vai além da simples decodificação, pois exige do usuário proficiente da língua uma disposição para interpretar e dar um sentido ao texto. Vários pesquisadores como: Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), Colomer e Camps (2002), Dell'Isola (2001), Foucambert (2008), Freire (2011), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Koch e Elias (2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009, 2012), Soares (2012, 2014) e Solé (1998) comungam da mesma posição teórica acerca da relevância do contexto social em que o leitor está inserido, do conhecimento prévio que ele possui, além das estratégias cognitivas e metacognitivas das quais faz uso no momento da leitura. Portanto, a ênfase não só nas questões de ordem cognitiva, mas também nas questões sociais que estão envolvidas na leitura vão contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, fato que justifica a importância dessa pesquisa.

Nesse sentido, podemos evidenciar que nosso interesse por esta pesquisa se dá pela necessidade de sinalizar uma nova perspectiva de leitura mais abrangente e que seja capaz de propiciar uma redescoberta do mundo como prática social, a partir de uma relação dialética entre autor, texto e leitor, com destaque para as estratégias de leitura e processos mentais internos dos quais o leitor faz uso no momento de interação com o texto, seja criando, modificando, elaborando ou incorporando novos conhecimentos em seu esquema mental.

1.1- OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar, em turmas de nono ano do Ensino Fundamental, como e com que frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias durante as práticas de leitura.

Objetivos Específicos

- Descrever os perfis sócio e metacognitivos dos alunos, no intuito de conhecer com que frequência os mesmos fazem uso de estratégias durante a leitura;
- Analisar como essas atividades sócio e metacognitivas são aplicadas com textos em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa através de práticas de leitura;
- Identificar a concepção de leitura dos professores;
- Utilizar questões da Prova Brasil para mensurar os acertos antes e após as intervenções propostas;
- Propor estratégias para o trabalho com a leitura que minimizem as dificuldades de compreensão textual, considerando a importância da leitura para o aluno como usuário proficiente da língua.

1.2– JUSTIFICATIVA

A importância da leitura para a aquisição do conhecimento tem justificado o grande empenho dos estudiosos em fazer com que repensemos a ideia acerca do texto e da leitura em sala de aula. Estudos e pesquisas realizados por Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), Colomer e Camps (2002), Dell'isola (2001), Foucambert (2008), Freire (2011), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Koch e Elias (2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009, 2012), Soares (2012, 2014) e Solé (1998), entre outros, enfatizam a aprendizagem da leitura de uma maneira mais autônoma, com o leitor no papel ativo do processo, inserido em um contexto sociohistórico e cultural, de maneira a propiciar-lhe o direito de conhecer e de posicionar-se de forma reflexiva frente às situações cotidianas.

No entanto, apesar das medidas postas em execução pelas instâncias governamentais, a falta de proficiência em leitura tem representado o empecilho de melhora dos índices educacionais. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com base na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2013), as dependências administrativas (municipal, estadual e federal) e sua localização evidenciam as desigualdades sociais presentes em nosso país, repercutindo negativamente nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa tanto dos anos iniciais quanto do ensino médio e, principalmente, dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: Escolas Federais do Brasil (298.02), Escolas Estaduais do Brasil (239.83) e Escolas Municipais do Brasil (234.34); Escolas Estaduais de Pernambuco (230.35) e Escolas Municipais de Pernambuco (221.08); Escolas Estaduais de Orobó/PE (237.56) e Escolas Municipais de Orobó/PE (224.41), utilizando a escala de 000 a 500 pontos proposta pelo SAEB.

Nessa perspectiva, as pesquisas e estudos voltados para a prática de leitura a partir das perspectivas sócio e metacognitivas enfocam não apenas os aspectos linguísticos, mas também reforçam a interação entre os aspectos sociológicos, cognitivos e pedagógicos.

Esta pesquisa, portanto, pretende abranger e levar em consideração os aspectos elencados anteriormente, vislumbrando uma nova prática de trabalho com a leitura em sala de aula, o que justifica este estudo.

1.3– HIPÓTESES DA PESQUISA

A partir da ideia de que, nas salas de aula, ainda predomina um ensino pautado no código/sistema, e, inevitavelmente, a leitura ainda é concebida numa perspectiva de decodificação, desenvolver-se-á esta pesquisa. Entendemos que a prática de leitura enquanto decodificação anda presente nas escolas e isso repercute negativamente no conhecimento proficiente da língua, restringindo a leitura dos alunos às informações superficiais do texto.

É necessário que o professor tenha conhecimento acerca dos fatores extralinguísticos que estão envolvidos na prática de leitura e que, geralmente, são negligenciados em sala, comprometendo a interação ativa do leitor com o texto.

Para a pesquisa, levantamos as seguintes hipóteses a serem confirmadas ou refutadas:

a) As atividades cognitivas ativadas e fomentadas mediante as estratégias de leitura utilizadas permitem aos alunos um planejamento da tarefa e sua posição diante dela.

b) As aulas de leitura desenvolvidas em sala de aula por meio do uso de estratégias dão subsídios para que os discentes tornem-se usuários proficientes da língua, em situações de familiarização com os diversos usos sociais da língua.

Após a exposição das ideias iniciais sobre a nossa pesquisa, evidenciaremos, no capítulo seguinte, os fundamentos teóricos que guiam o nosso estudo.

CAPÍTULO II - APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os aportes teóricos que servirão de base para a compreensão do processo de leitura. Nesse contexto, o capítulo apresenta quatro seções, a saber: na primeira seção, serão apresentados os pressupostos acerca das três concepções de leitura e suas relações com o trabalho em sala de aula. Na segunda, serão explorados os aspectos sócio e metacognitivos não só durante a leitura, mas também anterior e posterior a ela. A terceira seção vai destacar que o ensino da leitura tem ocorrido a partir de propostas metodológicas diferenciadas capazes (ou não) de tornar os leitores autônomos na exploração do texto escrito. E por fim, a última seção discute acerca do importante papel das estratégias para uma leitura competente.

2.1 - DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Convém ressaltar que o conceito que se tem não apenas sobre leitura, mas também sobre produção textual e análise linguística, bem como sujeito, vai depender da concepção de língua adotada no trabalho em sala de aula. Assim, segundo Koch (2009), três concepções podem ser elencadas: como representação do pensamento, como estrutura ou como lugar de interação.

Em relação ao conceito de leitura como representação do pensamento, percebe-se que a preocupação maior está relacionada à “captação” das ideias apontadas pelo texto e o sujeito leitor tenta unicamente retornar ao que o autor, mediante o texto, quis enfatizar ou chamar a atenção. Dessa forma, inexistente um *feedback* entre os participantes da ação de leitura: autor – texto – leitor – contexto, porque, na verdade, o material a ser lido revela-se como um produto acabado, e o leitor assume uma certa passividade porque inexistente nesta concepção a possibilidade de intervenção ou participação do leitor.

Segundo Kleiman (2013a, p. 27),

Baseia-se essa hipótese, por um lado, na crença [...] de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações.

Nesse sentido, uma oportuna permuta das tradicionais perguntas “O que o texto quer dizer?”, ou ainda “Qual a mensagem do texto?” por “Quais os efeitos de sentido que este texto promove?” seria uma inteligente e conveniente atitude com vistas a promover uma situação responsiva e atuante de quem o lê.

A segunda concepção não se distancia da primeira, pois seu foco ainda não se destina ao leitor. O destaque nessa concepção se direciona ao código sem a menor intervenção e participação ativa do leitor. Na perspectiva de Koch (2009, p. 16), “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”. Dessa forma, o texto representa um ambiente em que prevalecem as informações explícitas, haja vista que ao leitor não são proporcionadas situações que exijam dele um esforço maior a fim de interpretá-lo. Na verdade, o protagonista da ação assume o papel de não competente em desvendar os meandros implícitos característicos de qualquer texto porque preza de forma exclusiva pela decodificação. O reconhecimento do código basta-lhe.

Por outro lado, é na concepção de leitura com base na interação que os atores (autor, texto, leitor, contexto) dessa ação vão estar no mesmo patamar porque se complementam harmonicamente. O sentido do texto não se dá de maneira isolada porque o texto e os sujeitos da ação se inter-relacionam a fim de trazer à tona todo um número de implícitos, os quais se mostram à medida que os elementos linguísticos se juntam aos saberes enciclopédicos responsáveis por reconstruir os sentidos ali existentes. É fato que a interação é por essência social.

De acordo com Kleiman (2013b, p.71),

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.

Nessa abordagem, o leitor vai precisar quebrar diversas e velhas amarras que o prendem a antigos conceitos que tão somente dificultam a compreensão e a interpretação. Sendo assim, a situação ativa proposta ao leitor lhe dá condições suficientes para aceitar certas ideias, rejeitar outras, formular e reformular conceitos, antecipar os conhecimentos linguísticos internalizados e de mundo, além de proporcionar-lhe tantos outros papéis.

Existirá, portanto, numa concepção sociointeracional de leitura, uma intensa procura por parte do leitor e certa mobilização em busca do conhecimento, além de uma ativação das estratégias sociocognitivas com vistas à interpretação do texto que é por essência dotado de sentido.

O trecho seguinte, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 69-70), consegue sintetizar o que vem a ser leitura numa perspectiva interacional, além de enfatizar, conseqüentemente, o leitor enquanto construtor de sentido mediante o texto:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Nessa perspectiva, tomar decisões representa um diferencial do leitor porque o sentido do texto não permanece lá, de maneira estanque; ele acontece à proporção que são seguidas as pistas textuais dadas, somadas ao conhecimento intrínseco do leitor. Segundo Solé (1998), dois processos são complementares e necessários quando se evidencia um processo de leitura eficaz, numa alternância entre ascendente (parte-se da decodificação das letras, em seguida das palavras, frases, períodos e parágrafos) e descendente (ocorre à medida que as hipóteses e antecipações prévias são verificadas por meio de pistas e sinalizações dadas pelo texto):

[...] para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p.24).

Portanto, a última concepção mencionada, a partir das reflexões suscitadas, torna-se mais abrangente e completa por evidenciar não apenas os aspectos linguísticos, mas também os cognitivos e sociais, corroborando com a ideia de que o texto deve revelar-se como evento dialógico, segundo Bakhtin (2003), na intenção de agregar grupos sociais distintos, bem como de integrar escritores de épocas

remotas com leitores contemporâneos ou atuais, tudo em nome do diálogo constante e interacional entre sujeitos.

2.2 - DA COMPREENSÃO EM LEITURA: PERCURSO

A maneira como é conduzido o trabalho com a leitura em sala de aula na Educação Básica, conseqüentemente, vai refletir sobre a vida do cidadão usuário competente da língua e de conhecedor das diversas formas que a linguagem possui.

Parte-se da ideia de que para uma eficaz leitura e, conseqüentemente, sua compreensão, faz-se necessário e oportuno atribuir ao professor a responsabilidade em instigar entre os alunos o desejo em ultrapassar o conceito linguístico peculiar ao texto e levar em conta os interlocutores envolvidos. Queremos dizer que o texto é o resultado de intervenções não apenas linguísticas, mas também sociais, culturais e históricas. Diante do exposto, questionamentos como – quem fala? Quem escreve? Para quem escreve? – são pistas úteis a quem se encaminha pelos rumos da leitura.

Dessa forma, que diferença faz a união desses conhecimentos num momento de leitura? De acordo com o que já evidenciamos, o leitor proficiente utiliza-se da leitura de forma consciente, reflexiva e intencional, pois ele, diante de um texto e de maneira simultânea, orienta-se de acordo com as pistas proporcionadas, efetivamente recorre a elementos de destaque, consegue flexibilizar o ato de leitura em si e administra todas as ações de forma extremamente rápida.

Então, tenta-se propiciar o momento de leitura como algo prazeroso, o qual ocorre voluntariamente. Embora em algumas (penso que em muitas) escolas ainda se perpetue a ideia de que a leitura em sala significa “perda de tempo”, porque o trabalho com análise linguística, na verdade, é que vai propiciar ao aluno um “conhecimento melhor da língua”, estudos e pesquisas, por outro lado, são enfáticos em considerar a leitura como um propósito multifacetado: instrumento de aprendizagem, de informação e de deleite.

A partir da ideia de propósitos da leitura, o leitor competente consegue, entre os vários textos que o circundam, captar seu objetivo: lê-se para buscar uma informação precisa, para aprender, para detectar informações gerais, para checar o que se compreendeu, para praticar a leitura em voz alta, dentre outros. Nota-se, dessa forma, que os diversos objetivos da leitura estão intrinsecamente ligados a certos textos do que a outros: o gênero define o propósito. Por exemplo, diante do

gênero lista telefônica, busca-se tão somente uma informação que satisfaça o leitor imediatamente acerca de um número requisitado. Solé (1998) ratifica a importância do trabalho de leitura em sala de aula voltado para uma perspectiva de objetivos, porque são eles que, com o tempo, possibilitarão aos aprendizes prever o que lhes interessa e o que lhes torna adequado.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se uma vivência com a leitura que extrapola a decodificação do sinal gráfico, conforme já enfatizamos; trata-se, então, de uma leitura que se realiza por meio da compreensão das informações veiculadas, o que Perini (1998) nomeou de leitura funcional. Dessa forma, o antes da leitura envolve bem mais fatores que possamos imaginar: a ativação dos conhecimentos linguístico, prévio e geral sobre o que nos cerca, motivação, interesse, dentre outros.

Segundo Kleiman (2013a, p.77),

[...] o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Para Liberato e Fulgêncio (2012, p.13), “a leitura não é uma atividade meramente visual”. Tal constatação simplesmente confirma a importância dos fatores elencados anteriormente. Bem antes da leitura, portanto, há toda uma gama de conhecimentos que vão estar além do que os olhos podem captar, quer sejam para entender o texto mais proficuamente, quer sejam para refutá-lo, criticá-lo, recomendá-lo etc.

Nesse contexto, a informação não-visual (InãoV) compreende do mais simples conhecimento acerca do nome dos familiares e amigos até as últimas descobertas da ciência acerca da possibilidade da existência de vida em outros planetas, por exemplo. Conforme ratifica Solé (1998, p.103), “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto”. Porém, há de se atentar, também, para a importância da informação retirada momentaneamente do texto, chamada de informação visual (IV). Para Liberato e Fulgêncio (2012, p.14), a atividade de leitura é representada pela fórmula:

$$\text{LER} = \text{IV} + \text{InãoV}$$

As autoras chamam a atenção para a relação inversamente proporcional existente entre o IV e o InãoV: o gênero crônica, por exemplo, que é um texto leve, subjetivo e que nasce de uma notícia bastante divulgada e de grande repercussão nacional e/ou internacionalmente, é bem mais fácil de ser lido e compreendido do que um artigo científico acerca da física clássica e seus conceitos sobre a gravidade, as leis da inércia, ação e reação, entre outros. Dessa forma, para a leitura da crônica, o leitor que já dispõe de muita bagagem de InãoV não precisará retirar bastante informação visual do texto; ao contrário do artigo, que dispensará mais atenção e tempo ao material escrito para compreendê-lo plenamente.

Considerando o que foi apresentado, ao processamento que tem como base a informação visual (captada pelos olhos, porém vista pelo cérebro) dá-se o nome de ascendente, ou seja, *bottom-up*²; o descendente, ao contrário, se utiliza da informação não-visual, num processo denominado *top-down*³. Para o leitor proficiente, esses processamentos se alternam numa forma de interação.

Mary Kato (1985, p.40-41) define os tipos de leitor, ratificando a ideia de fluidez na leitura como resultado da utilização simultânea de ambos os processamentos:

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. [...] O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente [...], que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Dessa forma, há de se levar em conta que é inevitável que o aluno traga consigo sua “bagagem de conhecimento” com abertura para torná-la mais ampla e significativa, uma vez que em sala existe toda uma esfera heterogênea de

² Referência ao processamento de leitura que se organiza a partir das informações contidas na superfície do texto, linearmente, de maneira que o aspecto visual é de extrema importância nessa acepção de leitura.

³ Referência ao processamento de leitura que acontece através de hipóteses, testando-as com a finalidade de confirmar ou rejeitar as informações, por meio de estratégias e recursos dos quais o leitor proficiente dispõe.

informações e conhecimentos por parte dos alunos e dos professores. Conforme o exposto, algumas ações desenvolvidas em sala são necessárias:

- i. levantar discussões sobre a temática geral (macroestrutura) do texto, levando em conta aspectos como tipo e gênero textuais, porque, segundo Solé (1998, p.105), “o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la (a leitura), um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela”;
- ii. fazer com que os alunos deem atenção ao título, subtítulos, sublinhados, fontes utilizadas e certas expressões, dentre outros elementos, contribuindo para a compreensão do texto, pois, segundo Antunes (2009, p.196), “A sociedade letrada recorre, atualmente, a muitas outras maneiras de significar, de modo que apenas a leitura dos signos verbais, já chega a ser insuficiente”;
- iii. incentivar a participação dos alunos acerca do tema proposto ratifica o grau de autonomia tão requisitado na atualidade, revelando um diferencial no conhecimento da língua. Nessa perspectiva, tal atitude é defendida por Solé (1998) e Chafe (1974, *apud* Liberato e Fulgêncio, 2012) como forma de atualização dos conhecimentos que já constituem para a psicologia a memória de longo prazo.

Para compreendermos melhor, torna-se relevante esclarecer que o tempo de permanência das informações na memória de curto prazo é bastante limitado e momentâneo, variando a capacidade de captação entre 2 ou 7 “fatias” por meio de “saltos” (sacadas) dos nossos olhos. Tal procedimento revela uma atitude inconsciente do leitor para atingir um dos objetivos da leitura, ocasionando uma estratégia puramente cognitiva. Segundo a teoria de Miller (1956, *apud* Liberato e Fulgêncio, 2012), que se utilizou da expressão *chunk*⁴ para demonstrar a capacidade restrita da memória de curto prazo, isso se revela num procedimento totalmente espontâneo, resultante do conhecimento linguístico internalizado característico de todo e qualquer falante da língua.

Diante do exposto, corrobora Foucambert (2008, p.65-66), quando se refere à “noção de conjunto percebido”, porque

⁴ Traduzido como “fatia”, esse vocábulo refere-se a cada unidade significativa de informação armazenada na MCP pelo cérebro, de acordo com a teoria de Miller (1956).

O olho não percebe, portanto, letras que o cérebro pode transformar em sons para constituir conjuntos sonoros portadores de sentido; o olho percebe conjuntos de signos que podem ser iguais ou superiores às palavras e que não coincidem necessariamente com elas!.(grifos do autor)

Conforme podemos perceber, à medida que a memória de curto prazo é esvaziada com o envio das informações à de longo prazo, mais material é captado num processo de preenchimento incessante e involuntário.

Nesta linha de raciocínio, num período anterior à compreensão leitora propriamente dita, portanto, têm lugar de destaque as previsões. Com base no conhecimento individual e geral, torna-se inevitável que elas se façam presentes e isso revela um ponto positivo ao leitor profícuo, haja vista que o conhecimento armazenado na memória é ativado constantemente como num jogo de pingue-pongue: põe-se em jogo o fato novo, rebate-se com o *background knowledge*⁵. É fato que as previsões se utilizam das ações citadas anteriormente, e isso apenas ratifica que na compreensão textual há uma interação entre o visual e toda a gama de conhecimento anterior.

Dessa forma, faz-se necessário, novamente, destacar a importância da tomada de papel ativo do leitor ante o texto, ou seja, as previsões só estarão integradas ao processo da leitura se o leitor assumir o papel de protagonista do ato, despertando no principiante a consciência de que sabemos algumas coisas, no entanto desconhecemos inúmeras.

Vale ressaltar que a Inãov serve de base também para o estabelecimento das inferências, e elas vão, conforme Liberato e Fulgêncio (2012, p.25), auxiliar na dedução de “certas informações não explícitas, que são importantes para que ele (o leitor) possa conectar as partes do texto e chegar, enfim, a uma compreensão coerente e global do material lido”.

Compartilhando dessa ideia, Solé (1998, p.111) orienta que “as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa”. Assim, evidencia-se a necessidade e importância de despertar nos alunos a conscientização constante sobre o que se sabe e o que não se sabe acerca de determinado assunto.

Seguindo a orientação bakhtiniana, dentro de uma perspectiva dialógica e interacionista, é necessário que tanto o papel do leitor quanto do produtor sejam

⁵ Traduzido como “conhecimento anterior, prévio”, esse vocábulo refere-se à certa informação não explicitada no texto, mas gerada pelo leitor a partir de seu conhecimento social, cultural e linguístico.

levados em conta, pois a mensagem é moldada por ambos a partir do que já se sabe por meio do conhecimento prévio e do que o interlocutor pode deduzir e completar levando em conta o que não está expresso claramente no texto. Desta forma, entram em cena, as estratégias que subsidiarão o leitor a fim de proporcionar-lhe uma interpretação possível do texto, bem como de resolver problemas que apareçam no transcorrer da atividade. Tais estratégias, então, vão munir o leitor de instrumentos capazes de fazer perceber, segundo Solé (1998, p.116), “o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado em um determinado momento – para alguns objetivos concretos – como secundário”.

Para Kleiman (2013a), as estratégias de leitura podem ser definidas como:

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2013a, p.74).

Considerando o que foi apresentado, o processo de emitir e verificar previsões, tomando como base a utilização do ensino de estratégias e o desenvolvimento das habilidades linguísticas que conduzem à compreensão do texto, constitui o procedimento de leitura em si, e o acesso ao domínio desse procedimento dar-se-á através da “exercitação compreensiva”⁶, segundo Solé (1998); ou, segundo Kleiman (2013a, 2013b), ocorrerá por meio de “operações regulares para abordar o texto”.

Portanto, prever, perguntar, esclarecer, resumir, recapitular tornar-se-ão ações peculiares e simultâneas do aluno/leitor ativo que constrói a interpretação do texto ao tempo em que o lê, não se limitando, dessa forma, apenas às estratégias cognitivas, mas fazendo uso das estratégias metacognitivas como operações eficazes com vistas a um controle mais eficiente da compreensão.

Nessa linha, podemos destacar como primordial a capacidade da qual o leitor dispõe de avaliar a qualidade da própria compreensão. Kleiman (2013a, 2013b) e Leffa (1996) compactuam da mesma ideia em enfatizar que é por meio da ativação

⁶ Solé (1998) se utiliza dessa expressão para enfatizar que a leitura representa um procedimento, e para se ter acesso ao domínio desse procedimento, o leitor profícuo faz uso da “exercitação compreensiva”, à medida que seleciona e formula hipóteses, verifica-as, no intuito de construir interpretações.

das estratégias metacognitivas que o leitor saberá quando está entendendo o texto, quando essa ação está acontecendo parcialmente ou quando o mesmo não apresenta sentido algum.

Para Kleiman (2013a, p.74), as “operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” representam estratégias metacognitivas. Tal conceituação revela o leitor no papel de autocontrolador do ato de leitura, o que lhe proporciona saber o porquê de estar lendo tal texto ou o não entendimento do mesmo. É consenso que para ler eficazmente, o leitor necessita ter um posicionamento proativo ante os obstáculos, o que significa decidir durante a leitura. Leffa (1996, p.46), também, corrobora com a ideia mencionada anteriormente quando define o processo metacognitivo como o “monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”.

Embora tenhamos tratado dos passos anteriormente, durante e posteriormente à leitura, é necessário que saibamos que as etapas para a leitura não devem se revelar engessadas, estáticas, rigidamente estabelecidas, pois, conforme a teoria elencada, podemos perceber que o caminho é trilhado a partir da intencionalidade do leitor.

2.3 – MAS... COMO SE ENSINA LEITURA NA ESCOLA?

Antes de quaisquer considerações acerca do ensino de leitura na escola, achamos oportuno elucidar os conceitos de letramento e alfabetização já bastante divulgados, repletos de debates e de pesquisas tanto em relação à escrita quanto, principalmente, à leitura.

Termo utilizado no Brasil, primeiramente, por Mary Kato (1986) entre os estudiosos da Educação e das Ciências Linguísticas, o letramento surge justamente como produto de pesquisas que mostram a capacidade não tão expressiva da alfabetização por si só de transformar o usuário da língua em um detentor das inúmeras possibilidades que a mesma proporciona numa perspectiva dialógica, proposta defendida por Bakhtin. Pensamos, então, que o surgimento de novas palavras acontece porque há necessidade de nomear novos fatos, novos fenômenos, novas ideias.

Nessa linha de abordagem, é perceptível que a sociedade do século XXI não se contenta mais com uma leitura dissociada de práticas sociais. Argumenta Soares (2012, p.20) que

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento**. (grifo do autor)

Em épocas passadas, a prática de codificação e de decodificação do próprio nome, atividade essencialmente individual, já se fazia suficiente e reveladora de certo *status* social; porém, nas últimas décadas, com a supremacia das tecnologias, o acesso à informação e com a linguagem cada vez mais multimodal, “já se evidencia a busca de ‘um estado ou condição de quem sabe ler e escrever’, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita” (SOARES, 2012, p.21).

De acordo com Foucambert (2008), corroborando as ideias de Soares (2012, 2014), existe uma distância enorme entre o deciframento e a leitura. Segundo o pesquisador francês, a aprendizagem da leitura precede à do deciframento, porque a criança desde a tenra idade já participa dos momentos afetivos ou dos relacionais com os familiares. O estudioso vai mais além quando enfatiza que há grandes perdas para a criança no Ensino Fundamental quando é inserida num processo inverso ao modelo ideal:

- i. no nível das conduções perceptivas e motoras: a criança tende a fixar sobre a letra, a palavra, a frase e o período, privilegiando o aspecto ascendente da leitura;
- ii. no tratamento da informação: uso permanente da memória de curto prazo através da memorização de elementos não significativos, ocasionando a falta de ativação do conhecimento prévio (FOUCAMBERT, 2008, p. 135).

Nessa linha de abordagem, Soares (2012) estabelece uma distinção interessante entre dois conceitos quando da pesquisa realizada nos Estados Unidos, nos anos 80, acerca do nível de letramento, e que repercutem atualmente: há de se evidenciar que a concepção acerca do nível de letramento, ao contrário da noção de índice de alfabetização, vem reforçar a ideia de que a condição de saber ler e escrever deve propiciar ao usuário da língua algo além do mero reconhecimento dos grafemas em textos diversos; deve, portanto, muni-lo de habilidades e estratégias

capazes de fazer com que o uso de tais procedimentos propicie uma compreensão, uma interpretação e uma atribuição de sentidos ao texto por parte do leitor, solicitando dele uma posição pró-ativa.

Segundo Liberato e Fulgêncio (2012, p.152),

[...] entender um texto [...] é retirar dele informações e integrá-las em um sistema de conhecimentos preexistente na memória, de modo a construir uma espécie de “paisagem mental” coerente e ancorada em conhecimentos prévios. [...] esse processo depende crucialmente da participação ativa do leitor, que, longe de ser um simples receptáculo para a informação do texto, colabora ativamente na construção da paisagem mental.

Considerando o que foi apresentado, uma decodificação consistente que porventura é atingida por determinada criança, entre os 6 e 8 anos, é resultante, primeiramente, de situações interacionais dentro de espaços sociais propícios à ação mútua entre interlocutores nos quais ela está inserida; em seguida, ocorre por meio do método convencional em uma justaposição de fonemas correspondentes a grafemas, estabelecendo relações entre os sons e os signos gráficos. Para corroborar nossa posição, reitera Foucambert (2008, p.136) que:

[...] quando a criança chega a um deciframento eficaz, já sabe ler um número bem grande de palavras e um ainda maior de frases com essas palavras que ela adquiriu independentemente dele; o deciframento vai então lhe servir para aprender algumas centenas de palavras a mais, *até que seu vocabulário escrito ultrapasse o vocabulário oral.* (grifos do autor)

Seguindo a orientação foucambertiana, uma leitura com fins interacionistas deve acontecer com propósitos de fazer valer o encontro entre dois ou mais interlocutores, sem descuidar de objetivos claros, pois nesta perspectiva a leitura vai além da característica reducionista de “tarefa escolar” porque existem outras prioridades nesse jogo pragmático. Para tanto, Antunes (2009, p.205,204) enfatiza, assim, a necessidade da “conversão da escola em favor da leitura”, espaço onde o “alfabetizado vá inserindo-se, sempre mais, no universo da comunicação escrita (...), pelo contato com diferentes materiais e objetivos de leitura”.

Compartilhando dessa visão, Kleiman (2013b) afirma não ser possível *ensinar* um processo cognitivo; no entanto, reconhecemos que a participação do professor como mediador é de suma importância no que diz respeito à criação de situações favoráveis com vistas a estimular o raciocínio do estudante; por exemplo, como ativar o conhecimento prévio, ou como instigar os alunos a atentar para aspectos

visuais do texto escrito, bem como despertar nos discentes a prática de sublinhar, destacar ou rabiscar informações relevantes – estratégias que podem representar um diferencial no processo de compreensão do texto.

É conveniente ressaltar o discurso enfático e equivocando de inúmeros educadores sobre o trabalho com leitura em suas salas de aula – “Os meus alunos não gostam de ler!”. Percebe-se, então, que práticas que não motivam a leitura acabam por minimizar o encanto por essa atividade a tal ponto que constatamos que a escola tem contribuído de maneira não muito satisfatória para a formação de leitores.

Não representa irrelevância, desse modo, destacar como formas distintas de se trabalhar a leitura podem ser encontradas nas diversas salas de aula. A ênfase no código, por exemplo, prevê o estabelecimento da correspondência entre os sons e as letras, partindo, depois, para as exceções dos fonemas que não possuem tal relação com os grafemas e vice-versa. Outra maneira distinta de se relacionar com a leitura, ainda muito comum em práticas de sala de aula, acontece por meio de “frases feitas” que possuem estrutura simples (SN+SV) e representam, geralmente, uma realidade e situação distantes dos que as leem. Por fim, diferentes propostas metodológicas percebem o reconhecimento global de determinadas palavras que fazem parte do entorno social no qual a criança está inserida como uma proposta válida e anterior ao processo de decodificação.

As posturas mencionadas acima, sozinhas, não representam uma autossuficiência no processo de leitura. Solé (1998, p.60) é enfática em afirmar que

A criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondências. (grifos do autor)

Diante do exposto, vale destacar o papel do professor em desempenhar as atividades de leitura em sala de aula com vistas a driblar os empecilhos surgidos naquele espaço, pois o leitor-iniciante vai necessitar do apoio, bem como do incentivo para avançar conjuntamente sobre os desafios propostos. Solé (1998, p.60) reforça a ideia da inter-relação da busca pelo significado e da decodificação – porém com pesos diferenciados de acordo com as etapas da leitura, principalmente,

quando destaca que “o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado”.

É fato que a intervenção do professor no processo de leitura e sua condução das atividades numa perspectiva interacional fazem a diferença e proporcionam ao aluno-leitor estabelecer objetivos para a leitura e, conseqüentemente, a ativação deles mediante as expectativas levantadas; é consenso entre os estudiosos que tal atitude é imprescindível principalmente quando se refere à importância que o professor atribui ao processo anterior à leitura propriamente dita. De acordo com Kleiman (2013b, p.15),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (grifos do autor)

Para compreender melhor a situação exposta acima, faz-se necessário retomar a discussão sobre as memórias de curto e longo prazos: apenas selecionamos aquilo que desejamos ou necessitamos lembrar a partir dos nossos propósitos. Dessa forma, as expectativas de qualquer leitor criam objetivos para a leitura a partir do primeiro contato com o gênero textual: o posicionamento do leitor ante uma crônica divulgada em um jornal diário difere, portanto, daquele do leitor mediante a procura de preços num folder de liquidação de eletrodomésticos. Os objetivos, na verdade, tendem a facilitar o exercício de compreensão leitora porque, segundo Koch (2009, p.53), “o contacto com os textos da vida quotidiana (...) exercita a nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelecção de textos”. (grifo do autor)

Portanto, a partir das considerações elencadas em relação ao ensino da leitura, a interação entre leitor-texto-professor proposta para a sala de aula deve prezar por seu aspecto funcional de construir conhecimentos, quer sejam através do livro didático, quer sejam por meio dos cartazes afixados, quer sejam pelo convite para participação da reunião do Grêmio Estudantil. Na opinião de Antunes (2009, p.204), “não deveria parecer estranho nem *perda de tempo* que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura”. (grifo do autor)

Corroborando a opinião de Antunes, Solé (1998, p.63) enfatiza que o

[...] uso significativo da leitura [...] na escola também é muito motivador e contribui para incitar [...] a aprender a ler [...]. Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, referimos prioritariamente à existência de materiais e livros adequados.

Outro ponto relevante diz respeito à tendência espontânea e diária em sala que deve surgir por parte do professor de explorar o conhecimento de mundo desses alunos, no intuito de preencher as lacunas deixadas pelo texto, de formular hipóteses – testando-as, confirmando-as ou refutando-as, com vistas a perceber que cada um deles leva consigo distintos conhecimentos sobre determinados temas, ou seja, aqueles que “uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual” (KOCH, 2009, p.62). Esta prática, assim, solicita do educador uma percepção global e exploradora tanto do espaço da sala de aula quanto da prática dispensada.

A nossa pesquisa, então, enfatiza o dizer de Antunes de que é na escola, sim, que a leitura deve ser trabalhada. Também será nesse espaço onde alunos e professores compartilharão experiências, na intencionalidade de fazer das diversas estratégias que envolvem os níveis linguístico, textual e discursivo possíveis, uma forma de interação com a leitura com vistas a transformar o aluno em um usuário proficiente da língua.

2.4 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O QUE SÃO? QUAL SUA IMPORTÂNCIA?

Não seremos totalmente radicais se expusermos que para ler faz-se necessário o uso de estratégias, pois segundo Koch (2009, p.45), “o processamento textual é estratégico, ou seja, realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitiva”.

Considerando a leitura como processo, ou seja, um conjunto de estratégias quer sejam cognitivas, quer sejam metacognitivas, Kleiman (2013a, p.75-76) enfatiza que

[...] o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de

habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

Na concepção de Solé (1998), por serem “suspeitas inteligentes”, as estratégias demandam autodireção e autocontrole: primeiro, porque todo leitor profícuo estabelece um objetivo durante a sua leitura e o encaminha a um alvo intencional; segundo, pois elas proporcionam ao leitor a possibilidade de se questionar acerca do seu posicionamento frente a um texto, ora negando as ideias presentes, ora aceitando-as.

É consenso que, como representam procedimentos, as estratégias exigem que sejam trabalhadas em sala como forma de serem consolidadas, e serão aprendidas (ou não). No entanto, Solé (1998) é enfática em chamar a atenção para uma leitura desvinculada das técnicas rígidas e das receitas infalíveis; ela deve, sim, ser flexível por tratar de questões de ordens cognitiva e metacognitiva, num ambiente de aprendizagens múltiplas e significativas. Valls (1990, *apud* Solé, 1998) mostra que as estratégias, se colocadas em um contínuo, vão se posicionar em um extremo oposto aos procedimentos cognitivos automáticos e/ou inconscientes, os quais ocorrem de forma imperceptível ao leitor. Elas revelam essa diferenciação por se caracterizarem como reguladoras, à medida que selecionam, fazem refletir, planejam e avaliam as ações do leitor no intuito de atingir a sua meta.

Qual a utilidade, então, das estratégias? Para ler com competência. E isso é tudo! Tal afirmação não revela um reducionismo haja vista que o ensino de leitura deve estar atrelado ao ensino de estratégias de leitura, aliado ao trabalho com o desenvolvimento das habilidades linguísticas que caracterizam, também, um bom leitor.

Seguindo essa linha de raciocínio, Kleiman (2013a) propõe uma divisão das estratégias de leitura em metacognitivas e cognitivas: aquelas sintetizam a capacidade do leitor em, por exemplo, expor para que está lendo ou perceber em determinado momento uma falha na leitura que possa prejudicá-lo numa compreensão global do texto; estas, por outro lado, representam as operações que passam despercebidas pelo leitor, mas que são de suma importância para atingir o objetivo do texto. Por exemplo, a capacidade da memória de curto prazo em armazenar as *chunks* compostas por palavras, e enviar essas unidades significativas para a memória de longo prazo representa, segundo Miller (1956, *apud* Liberato e Fulgêncio, 2012), uma estratégia cognitiva de leitura.

Ainda segundo Kleiman (2013a, p.74-75), as estratégias metacognitivas seriam controladas conscientemente, haja vista que são reflexos do que fazemos e como agimos, porque são características peculiares suas “autoavaliar constantemente a própria compreensão” e “determinar um objetivo para a leitura”; ao passo que as cognitivas, por se caracterizarem como conhecimento implícito, quase totalmente impossível de se verbalizar, são “procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente”.

Para corroborar as ideias citadas anteriormente, Leffa (1996, p.48) sugere que não sejam utilizados os critérios de “envolvimento da consciência” defendidos por Brown (1980, *apud* Leffa, 1996) para diferenciar as atividades cognitivas das metacognitivas, sob uma concepção de que “as atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência”; enquanto “as metacognitivas envolveriam uma introspecção consciente”. Segundo ele, as estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser classificadas a partir do conhecimento do qual o leitor se utiliza para executar a atividade, numa perspectiva declarativa ou processual. Segundo Leffa (1996, p.49),

O conhecimento declarativo envolve apenas consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo. [...] O conhecimento declarativo pertence ao domínio das atividades cognitivas. O conhecimento processual envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada mas, de certo modo, consciência da própria consciência. [...] É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. [...] Ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. [...] O conhecimento processual pertence ao domínio das atividades metacognitivas.

Conforme o exposto, é fato que as estratégias devem ser trabalhadas em sala de aula e, verdadeiramente, ensinadas como instrumentos dos quais o leitor faz uso para planejar e, assim, facilitar a compreensão do que se está lendo, ora construindo conceitos e os utilizando de forma competente e autônoma, ora revisando, substituindo ou comprovando as informações presentes no texto. Segundo Solé (1998, p.73), “é fundamental estarmos de acordo em que o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto”.

Palincsar e Brown (1984, *apud* Solé, 1998) fazem referência a algumas atividades a que o leitor profícuo recorre na intenção de poder compreender o que lê:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial;
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”;
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação;
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

Em síntese, de forma simultânea e ativa, o leitor proficiente sempre se questionará acerca do texto com o qual se depara, formulando questões, dando passos significativos com vistas à interpretação, tais como: para que tenho que ler este texto? De quais informações disponho que podem ser úteis: sobre o gênero, o suporte, o autor etc.? Quais informações são relevantes e quais não devo atribuir demasiada atenção? Que dificuldades o texto apresenta? Quais argumentos são utilizados para dar sustentação ao(s) ponto(s) de vista? Solicita atenção especial e ativação das habilidades visuoperceptivas? Como se apresentam o título, subtítulos, boxes etc.? Qual a posição final, o desfecho apresentado pelo autor?

A partir desses questionamentos mencionados anteriormente, na atividade de leitura, faz-se necessário e importante, também, elucidar e compreender como o processamento textual ocorre, haja vista que sua função é a de mobilizar os vários conhecimentos de que dispõe o leitor. Nessa perspectiva, os autoquestionamentos apresentam a dimensão do que Kleiman (2013b, p.49) quer enfatizar quando atribui ao leitor a missão de “recuperar intenções”, ou seja, ele é convidado no processo a se apoiar tanto em elementos extralinguísticos (componente contextual) quanto nos linguísticos (componente cotextual).

Os teóricos Heinemann e Viehweger (1991, *apud* Koch, 2009) defendem que por ocasião do processamento textual, três sistemas de conhecimento são acessados. Assim, tem-se:

1. o linguístico: “compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido” (KOCH, 2009, p.48);

2. o enciclopédico: “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – [...] – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados [...]” (KOCH; ELIAS, 2013, p.42);
3. o sociointeracional: diz respeito ao “conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem” (KOCH, 2009, p.48).(grifo do autor)

Em síntese e de acordo com a teoria dos sistemas de conhecimento, o processamento sociocognitivo de um determinado texto consiste da ativação das diferentes estratégias de procedimento que visam a facilitar ou a permitir tal processamento, ratificando a posição de Antunes (2010, p.14) quando da sua classificação das estratégias como “ações de linguagem” e de Koch (2009, p.50) em demonstrar que

A análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato.

Enfim, estabelecemos, na verdade, uma analogia entre a análise estratégica e a perspectiva de o leitor atribuir significado ao texto, e isso, segundo Leffa (1996, p.14), “põe a origem do significado não no texto, mas no leitor”. Dessa forma, as estratégias subsidiam-no durante a tarefa de atribuir significado ao texto, uma liberdade que, de acordo com a pesquisa realizada, vem sendo negligenciada por muitos professores.

É notória a contribuição que os estudos sobre linguagem têm dado à importância do texto como a própria realização humana. Ser humano é, por essência, ser textual, quer seja pela perspectiva da bagagem de experiências e conhecimentos, quer seja pelo conhecimento da língua do qual nós, leitores, dispomos.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos a perspectiva metodológica adotada em nossa pesquisa que possibilitou coletar dados, levantar discussões e analisar os resultados. Primeiramente, abordaremos os métodos de pesquisa e sua relevância para a concretização desta pesquisa; em seguida, o contexto no qual ela foi realizada.

3.1 - A PESQUISA CIENTÍFICA SOB UMA PERSPECTIVA QUALITATIVA

Para compreendermos melhor o papel desempenhado pela pesquisa qualitativa na educação, faz-se necessário, primeiramente, evidenciar a importância da pesquisa científica em sua totalidade. Os séculos XX e XXI, das inovações tecnológicas e das descobertas, não configuram como ponto de partida da busca pelas ciências. Ou seja, os conhecimentos científicos são resultado dos inúmeros estudos de astronomia, das navegações, da física, das línguas etc. de épocas anteriores, por meio de informações e de experiências acerca das culturas, do próprio corpo, do espaço, do homem em si. Torna-se consenso que, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.10), “tudo o que nos cerca em nossa rotina diária é produto da evolução científica”.

Nessa abordagem, o trabalho escolar em relação ao ensino e à aprendizagem também representa um campo fértil para os estudos científicos, principalmente qualitativos. O paradigma qualitativo surge, então, a partir da ideia de incompletude atribuída ao modelo de pesquisa quantitativa, haja vista que tal procedimento despreza totalmente a interpretação subjetiva. Dessa forma, no campo dos estudos educacionais, a pesquisa não deve se revelar apenas com dados porque, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.32), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Concebida como uma das vertentes do interpretativismo e sua inserção neste paradigma, a pesquisa etnográfica é comumente utilizada por pesquisadores em ambientes de sala de aula no intuito de utilizar-se do espaço e, conseqüentemente, obter os dados necessários: ora observando atentamente o que ali acontece; ora

fazendo indagações acerca da cultura daquele espaço; ora participando de alguma forma daquela comunidade estudantil. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.38),

Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados.

Portanto, nossa pesquisa está atrelada tanto ao paradigma positivista quanto ao interpretativista, uma vez que se pretende utilizar os dados quantitativos e, conseqüentemente, os qualitativos, como forma de reflexão acerca do contexto e dos participantes deste estudo.

A partir da explanação acerca da metodologia utilizada neste estudo, conceituamos nossa pesquisa como um estudo sociocognitivo, resultado de uma interação entre os aspectos sociológicos, linguísticos, cognitivos e pedagógicos.

3.2 – OS INSTRUMENTOS E AS ETAPAS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa é constituído, primeiramente, por um questionário, composto de 16 itens com opções de resposta entre sim e não, aplicado aos alunos acerca das estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos, dos quais os discentes do 9º ano se utilizam no momento de leitura em sala. Posteriormente, os alunos pesquisados foram submetidos a um primeiro teste com questões que compõem o banco de dados da Prova Brasil. Em outra oportunidade, foram observadas as aulas de leitura dos professores colaboradores da pesquisa, efetivos e regentes das duas turmas.

Com os dados obtidos durante a observação das aulas, aliados às informações que foram complementadas por meio do questionário e da primeira avaliação aplicados, foi possível chegar à concepção de leitura utilizada pelas duas professoras, para que, enfim, pudéssemos compará-la com as habilidades de leitura requeridas pela Prova Brasil.

Em seguida, o professor pesquisador entrevistou em algumas aulas de modo que pudesse trabalhar com uma Sequência Didática (doravante, SD) elaborada a partir de gêneros textuais previamente selecionados e, por último, ocorreu a aplicação do

segundo teste com foco em leitura e compreensão, utilizando o texto como ponto central da organização dos itens.

Convém mencionar que ambas as avaliações foram elaboradas a partir das questões que compõem o banco de dados da Matriz de Referência dos Descritores de Língua Portuguesa do SAEB do 9º ano do Ensino Fundamental, organizadas em tópicos e seus respectivos descritores, a saber:

Quadro 1 – Matriz de Referência dos Descritores de Língua Portuguesa – SAEB

Tópico	Descritor	
I - Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas em um texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto
	D6	Identificar o tema de um texto
	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III - Relação entre textos	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos
	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV - Coerência e coesão no processamento do texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições

		ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7	Identificar a tese de um texto
	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
VI – Variação linguística	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Provas Brasil. inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor. Acessado em 01/05/2015.

Para a coleta dos dados, foram utilizadas duas escolas públicas municipais da cidade de Orobó/PE, a primeira localizada na zona urbana e a segunda, na zona rural a cerca de 20 km da sede desse município, no período de agosto a novembro de 2014.

3.3. – AS VARIÁVEIS DA PESQUISA

Partindo do pressuposto de que a pesquisa quantitativa reflete um enfoque diferente da qualitativa, há de se evidenciar que a nossa pesquisa está voltada para compreender quais atitudes adotadas em sala no processo de leitura podem interferir na compreensão textual dos alunos. Dessa maneira, na perspectiva qualitativa, existe uma predisposição em perceber e interpretar como atitudes tomadas no espaço da sala de aula são importantes no intuito de tornar o leitor um usuário proficiente da língua.

Ou seja, a pesquisa de abordagem qualitativa não se restringe à mensuração dos dados obtidos; por outro lado, ela considera, também, os elementos envolvidos em situação de interação e suas influências. Conforme ratifica Bortoni-Ricardo (2008, p.34),

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização.

Nessa perspectiva, a utilização do questionário aplicado com vistas a investigar as estratégias de leitura observáveis e a referência aos processos mentais internos utilizados pelos respectivos alunos em momento de leitura, além dos testes utilizados em sala com a mensuração dos acertos proporcionam uma visão, na proposta de Bortoni-Ricardo (2008), “de natureza macrossocial”; por outro lado, tal investigação pode ser complementada à medida que são registrados e observados eventos da sala de aula que se relacionam com a aprendizagem, investigando “como e por que” a maioria das crianças do 9º ano do Ensino Fundamental não avançam em relação à leitura profícua, aumentando os números estatísticos que

elucidam pouca proficiência dos nossos alunos em compreender simples mensagens com informações explícitas.

Na visão de Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula representa, ao contrário da perspectiva quantitativa, um “microcosmo” em que a produção dessa pesquisa teve respaldo positivo no intuito de colaborar com a prática docente e evidenciar quão prejudicial uma prática de leitura trabalhada unicamente na decodificação representa na vida de crianças que desejam tornar-se um usuário eficiente da língua, e não representar mais um quantitativo no mundo dos analfabetos funcionais.

Tomando como base os estudos de Leffa (1996, p.86), os alunos foram solicitados a responder sobre seu próprio processo de leitura, acerca da variável estratégia, a saber:

- 1)Fazer anotações à margem do texto;
- 2)Correr os olhos pela página;
- 3)Usar o dicionário;
- 4)Fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica;
- 5)Reler o segmento que não foi compreendido;
- 6)Pronunciar os segmentos mais difíceis;
- 7)Parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras;
- 8)Identificar a função retórica;
- 9)Identificar a macroestrutura de um segmento do texto;
- 10)Relacionar informação do texto com conhecimento prévio;
- 11)Avaliar a importância de cada segmento lido;
- 12)Planejar a leitura de um texto;
- 13)Ajustar a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto;
- 14)Relacionar a informação nova do texto com a informação anterior do próprio texto;
- 15)Ignorar as palavras desconhecidas, prosseguindo na leitura;
- 16)Tentar decompor palavras maiores em suas partes menores para chegar ao significado;
- 17)Fazer inferências sobre possíveis significados;
- 18)Reordenar as informações do texto;
- 19)Decompor frases complexas em proposições simples;
- 20)Identificar os marcadores de coesão implícitos.

Tais estratégias foram tomadas como base para a elaboração dos questionamentos, utilizando-se, também, as considerações propostas por Palincsar e Brown (1984, *apud* Solé, 1998, p. 73-74), no intuito de serem observadas durante a resposta dada pelos alunos ao questionário (Ver Anexo 1), o qual nos permitiu dar uma direção acerca do perfil desses discentes em relação aos hábitos e práticas de leitura, bem como a utilização dessas estratégias por parte deles durante a resposta aos testes elaborados com questões da Prova Brasil.

Nossa intenção é quantificar e apresentar a porcentagem dos alunos que já fazem uso frequentemente dessas estratégias durante suas leituras, estabelecendo uma analogia com os testes da Prova Brasil aplicados antes e após a intervenção do professor pesquisador por meio da SD, procurando mostrar que a não utilização desses processos sócio e metacognitivos prejudica a leitura e a compreensão do texto.

3.4 – OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Nossa amostra é composta pelo questionário e testes do SAEB aplicados aos alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, com idade que variava entre 13 e 18 anos, de duas escolas públicas no município de Orobó/PE: a primeira localizada na sede do município, e a segunda, na zona rural. Convém ressaltar que utilizamos para estudo todos os alunos regularmente matriculados nessas turmas, de acordo com o Censo Escolar - ano 2014.

Quadro 2: Alunos do 9º ano

ESCOLA	QUANTITATIVO DE ALUNOS	TURMA	VARIAÇÃO DE IDADE
Escola Zona Urbana	29	“A” (matutino)	Entre 13 e 18 anos de idade
Escola Zona Rural	17	“A” (matutino)	Entre 13 e 16 anos de idade

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Escolar – ano 2014

Nossa intenção em pesquisar essa série aconteceu pelo fato de a mesma integrar a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"): uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nessas instituições.

Sabemos que tais avaliações intentam mensurar as habilidades em Língua Portuguesa adquiridas ao longo de todo um processo de ensino aprendizagem escolar, com foco em leitura, primordialmente. Dessa forma, tal avaliação permite diagnosticar a qualidade do ensino ministrado no espaço escolar, bem como

contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que pretende estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira.

Nessa linha de abordagem, a Prova Brasil aproxima-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que explora habilidades e competências que vão além do conteúdo e dos aspectos linguísticos do texto, enfocando, também, a sua situação de produção.

O que motivou, ainda, nossa pesquisa pelo 9º ano foram os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com base na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os quais apresentam uma média de proficiência em língua portuguesa para esta série ainda muito preocupante, o que demonstra que o nível de compreensão em leitura está distante do que se denomina ideal para um usuário proficiente da língua. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma atenção primordial para com a educação por parte dos órgãos governamentais, bem como de mais pesquisas e estudos científicos que possam contribuir com o aprendizado e o desenvolvimento da leitura e da escrita eficazes.

Sabemos, também, que a leitura nas séries do Ensino Fundamental, em muitas situações, ainda está pautada em um modelo de ensino de leitura tradicional com foco quase primordial na decodificação, em que o texto é utilizado para outros fins.

Apresentado, então, o percurso metodológico seguido, o passo seguinte é expor os dados quantitativos da pesquisa através da análise e discussão desses resultados.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os percentuais dos questionários (Ver Anexo 1) aplicados aos alunos colaboradores da pesquisa, bem como as porcentagens de acertos em relação às avaliações 1 e 2 (Ver Anexos 2 e 3, respectivamente), a análise dos resultados e as discussões.

Preferimos organizar os dados em três situações: primeiramente, tabelaremos, através de percentuais, as respostas dadas pelos alunos para o questionário proposto em comparação com os índices de acerto da avaliação 1 (Ver Anexo 2); em seguida, exporemos uma análise acerca das observações feitas durante as aulas de leitura das professoras colaboradoras; por fim, faremos uma análise comparativa entre as duas avaliações aplicadas, com respaldo na prática exercida pelos professores colaboradores e na aplicação da SD proposta pelo professor pesquisador.

Esses resultados evidenciaram a necessidade e a importância de o professor, em sala de aula, estabelecer uma integração entre informações trazidas pelo texto e o conhecimento prévio, utilizando-se de estratégias capazes de facilitar essa interconexão.

No tópico seguinte, faremos uma análise a partir das respostas dadas ao questionário respondido pelos alunos, proposto por Leffa (1996, p. 86), sobre as estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos, estabelecendo um comparativo com os percentuais de acerto da Avaliação 1 (Ver Anexo 2) e com respaldo nas análises elaboradas a partir dos textos que compõem o banco de questões da Prova Brasil.

4.1 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DA AVALIAÇÃO 1

Sabe-se que a leitura está envolvida por duas perspectivas: a do texto - que ocorre de modo ascendente, acionando dados explícitos na superfície textual e a do leitor – que envolve conceitos baseados na experiência de vida do leitor, quer sejam linguísticos, afetivos, enciclopédicos ou textuais. Segundo Dell'Isola (2001, p. 33), “a leitura não é evento desligado da esfera humana, não pode ser caracterizada como um fenômeno físico observável”. Dessa forma, o leitor-indivíduo transita entre os espaços do humano e do social.

Nessa perspectiva, existe uma enorme diferença entre extrair e atribuir sentidos ao texto. Na perspectiva do leitor, o processamento do texto não ocorre da esquerda para a direita, de maneira linear; pelo contrário, há uma sequência de elaborações e testes de hipóteses, configurando, então, o papel ativo diante do texto.

Em referência ao questionário que trata das estratégias de leitura observáveis e dos processos mentais internos (LEFFA, 1996, p. 86) aplicado durante a pesquisa aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em ambas as escolas, podemos tecer as seguintes considerações sobre a Tabela 1, apresentada abaixo:

Tabela 1 – Porcentagem de respostas ao questionário sobre estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos

Questão	Escola Zona Urbana		Escola Zona Rural	
	Sim	Não	Sim	Não
1) Faço anotações à margem do texto?	63%	37%	56%	44%
2) Corro os olhos pela página, palavra por palavra?	59%	41%	50%	50%
3) Uso o dicionário para saber o sentido de determinada palavra?	67%	33%	61%	39%
4) Faço o rastreamento do texto em busca de uma informação importante?	63%	37%	44%	56%
5) Releio o trecho que não foi compreendido?	96%	04%	83%	17%
6) Pronuncio os trechos mais difíceis?	70%	30%	28%	72%
7) Tento parafrasear mentalmente um determinado trecho, com minhas próprias palavras?	48%	52%	50%	50%
8) Tento identificar o assunto principal de um segmento do texto?	78%	22%	89%	11%
9) Relaciono informação do texto com meu conhecimento prévio?	82%	18%	56%	44%
10) Avalio a importância de cada segmento lido?	85%	15%	72%	28%
11) Planejo a leitura, levando em conta o título, subtítulo, fonte, gráficos, boxes, palavras em negrito etc.?	82%	18%	61%	39%
12) Ajusto a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto?	85%	15%	78%	22%

13)Relaciono a informação nova do texto com a informação anterior do próprio texto?	52%	48%	67%	33%
14)Ignoro as palavras desconhecidas, prosseguindo na leitura?	33%	67%	50%	50%
15)Faço inferências sobre possíveis significados para as palavras desconhecidas?	56%	44%	50%	50%
16)Reordeno as informações do texto?	96%	04%	50%	50%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

- i. Conforme se observa, 60% dos alunos, em média, afirmou fazer uso de anotações às margens do texto em distintas situações, o que evidencia que os mesmos são conscientes em relação à existência dos diferentes tipos de leitura: aquela rápida dos jornais e revistas; a leitura atenta e cuidadosa dos manuais e bulas de medicamentos; além da leitura lenta de um romance ou poema. Conclui-se, portanto, que os alunos lançam mão de determinadas estratégias a fim de melhorar sua compreensão, percebendo-as como adequadas ou inadequadas de acordo com o objetivo que lhes é proposto.
- ii. A questão 2 fez referência à forma como os pesquisados consideram a leitura. Com um percentual acima de 50%, é fato que grande parte dos alunos recorrem à decodificação (processo ascendente de leitura) nas atividades leitoras. Nessa abordagem, de acordo com Colomer e Camps (2002, p. 30), “o leitor começará por fixar-se nos *níveis inferiores* do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto” (grifo do autor). Esses resultados quantitativos revelam a pequena habilidade de lidar com as ambiguidades e as possíveis interpretações de um texto.
- iii. Com um percentual entre 67 e 61%, em ambas as escolas tem grande repercussão o auxílio do dicionário nas atividades escolares. Nota-se, então, que uma grande quantidade dos alunos traz consigo uma concepção de leitura de forma linear e estanque, em que cada vocábulo necessita ser decodificado com vistas à compreensão da frase ou do parágrafo. Ressalta Kleiman (2013a, p.104) que a utilização do dicionário só é relevante em duas situações: “quando se trata do significado de palavras-chaves” ou “quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial”. Na verdade, mais

importante ao leitor é conseguir estabelecer uma ideia aproximada do significado da expressão, levando em consideração o contexto linguístico, em que o significado aproximado é suficiente para compreender a leitura.

- iv. O quesito 4 solicitou dos entrevistados uma posição sobre a busca no texto de informações importantes. As escolas divergiram em relação à resposta: enquanto na escola localizada na área urbana da cidade prevaleceu como mais recorrente o “sim” (acima de 60%), por outro lado, na escola da zona rural, a mesma porcentagem demonstrou que eles (os alunos) não mantêm tal hábito. É evidente que o objetivo geral ao ler um jornal difere daquele quando lemos um poema. Nessa perspectiva, Kleiman (2013b, p. 36) vai apresentar dois processos que são levados em conta no momento de ler determinado texto: o *scanning* que se caracteriza por buscar “detalhes sobre o assunto, comparando com o que já se sabe sobre o assunto”, ou o *skimming* que se diferencia da outra proposta por “obter uma ideia geral sobre o tema e subtemas”. No entanto, a grande maioria dos alunos, em ambas as escolas, demonstraram sempre tentar buscar no texto seu assunto principal, em resposta à 8ª questão.
- v. De maneira quase unânime, os questionários revelaram que constitui uma tendência dos discentes fazerem releitura de determinado trecho quando não conseguem compreendê-lo satisfatoriamente. Tal atitude demonstra uma preocupação: supõe-se, então, que a compreensão do texto se dá de maneira idêntica a uma tradução de outro texto equivalente, de modo único e totalmente previsto. Segundo Marcuschi (2008, p.249), “Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais”.
- vi. Outra questão que demonstrou bastante divergência entre as escolas pesquisadas foi a de número 6. Uma vez perguntados sobre a prática de pronunciar aqueles trechos mais difíceis que se apresentam nos textos, 70% dos discentes da Escola Zona Urbana expuseram que faziam uso dessa técnica durante a leitura; enquanto na outra unidade pesquisada a maioria se posicionou de forma negativa em utilizar-se dessa prática. Tais comportamentos distintos terão repercussão na análise das avaliações aplicadas, confirmando o que fora exposto pelo questionário.

- vii. O percentual insuficiente relativo à habilidade de parafrasear um trecho do texto expõe uma situação defendida por Antunes (2009, p.185), em que a leitura “ainda *não* é, em todas as escolas, o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas atividades ligadas ao ensino de línguas”. (grifo do autor) Tal situação pode revelar a pouca ênfase dada à leitura em algumas salas de aula, em que ainda predomina o trabalho com os aspectos linguísticos, geralmente descontextualizado e restrito ao ensino das classes de palavras, das nomenclaturas e das classificações.
- viii. É fato que a atualização dos conhecimentos prévios compreende uma etapa que não deve ser negligenciada em leitura. Segundo Solé (1998), a questão do conhecimento prévio torna-se crucial quando o assunto é leitura. Várias ações frente ao texto serão desencadeadas a partir do conhecimento pertinente a cada indivíduo. A partir dessa colocação, surge um questionamento: com que bagagem de conhecimento os alunos poderão abordar determinado texto, haja vista a heterogeneidade social, cultural, histórica e linguística tão marcante em sala de aula? Segundo Dell’Isola (2001, p.224), “O leitor constrói novas proposições a partir das já dadas e busca, extratexto, informações relativas a conhecimentos preconcebidos, adquiridos pela experiência de vida”. Sendo assim, diante de um único texto, inúmeras e diversificadas expectativas serão apresentadas pelo leitor. Nessa perspectiva, os alunos da escola localizada na zona urbana responderam afirmativamente, em torno de 82%, quanto à necessidade de se recorrer ao conhecimento prévio durante a leitura; ao passo que, pouco acima de 50%, na escola localizada na zona rural, demonstrou através da pesquisa a importância de tal conhecimento. Dell’Isola (2001) ratifica a ideia de que são os determinantes culturais, sociais, linguísticos e históricos que marcarão a posição do leitor: de dominante ou de dominado, de opressor ou de oprimido. Daí a colocação dos alunos citadinos em enfatizar a relevância do conhecimento prévio, uma vez que o acesso a tais determinantes é mais real e, conseqüentemente, mais possível. No entanto, os discentes da escola rural disseram ser mais habilidosos em conseguir relacionar as informações dadas (*a posteriori*) – conceito exposto por Crothers (1973, *apud* Dell’Isola, 2001: 58) - com as anteriores, em se tratando do mesmo texto.

- ix. As respostas afirmativas às questões 10 e 11, as quais tratam da importância de acompanhar com atenção os vários segmentos do texto, bem como os elementos não verbais que porventura se unam a ele como exemplo de linguagem multimodal, acabam por comprovar que na era das tecnologias e hipermídias é relevante para o leitor, segundo enfatiza Solé (1998), comprovar continuamente se a compreensão está ocorrendo mediante revisão, recapitulação periódica e autointerrogação. Trata-se, então, de um planejamento em leitura.
- x. Torna-se relevante, também, tecer comentários acerca da velocidade em leitura. Quando interrogados, os discentes afirmaram se adequar à dificuldade imposta pelo texto, adaptando a progressão da leitura à situação momentânea. Liberato e Fulgêncio (2012), sobre o funcionamento do sistema visual, ratificam a função essencial do cérebro quando faz uso da informação não-visual, haja vista que a visual permanece disponível ao cérebro por pouco tempo, após captação pelo olho. Este processo é perfeitamente explicável, porque toda informação sofre uma recodificação, haja vista que o conteúdo literal acaba se extraviando e apenas a essência semântica é memorizada.
- xi. As questões 14 e 15 que compõem o questionário fazem alusão à inferência lexical, discutida por Kleiman (2013a), que se propõe revelar-se suficiente, em um texto, a partir de um significado aproximado para um vocábulo correspondente: “Mediante o ensino de abordagens baseadas na inferência, estaremos ensinando ao aluno a conviver com a vagueza que caracteriza o nosso conhecimento de grande número de palavras” (KLEIMAN, 2013a, p.110). Um dado chamou nossa atenção: na Escola Zona Urbana, questionados sobre a atitude de prosseguir a leitura, mesmo desconhecendo alguma palavra, quase 70% dos discentes responderam negativamente a este procedimento. Dessa forma, esse dado quantitativo nos informa sobre tamanha dificuldade dos alunos, atualmente, em estabelecer previsões, haja vista que deveria tornar-se natural “o leitor estar constantemente fazendo previsões sobre o que é provável que apareça num determinado texto” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, p.15-16). Nas demais respostas, o “sim” e o “não” tiveram percentuais quase idênticos, em torno de 50%.

- xii. Por fim, as respostas à questão 16 demonstraram que 96% dos alunos localizados na escola urbana conseguem reordenar as informações do texto, enquanto os demais não ultrapassaram o percentual de 50%.

Os Descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB estão estruturados com foco em leitura, os quais solicitam a competência de apreender determinado texto como construção do conhecimento em níveis diversos tanto em referência à compreensão, quanto à análise e à interpretação. Nessa perspectiva, as respostas dadas ao questionário proposto possibilitam uma reflexão a partir do conceito que os alunos pesquisados têm sobre leitura.

De acordo com as análises feitas, uma das premissas de base para o sucesso ou o fracasso do leitor frente a determinados textos diz respeito ao uso das estratégias adequadas para se obter determinados objetivos, a partir das diferentes situações de leitura às quais o leitor está exposto.

Desse modo, muitos estudos, atualmente, são enfáticos em mostrar que a compreensão textual não se resume à extração de conteúdos, bem como também não se limita à identificação de sentidos, conforme já destacamos, corroborando as ideias de Leffa (1996), Koch (2009, 2013), Kleiman (2013^a, 2013^b), Antunes (2003, 2005, 2009, 2010) entre outros teóricos. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) vem mostrar a ausência, até então, de uma teoria suprema que conceitue e revele-se finito o ato de ler, haja vista que “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p.228).

Torna-se imprescindível reiterar que nossa compreensão se vale, além dos esquemas cognitivos, de elementos socioculturais que já fazem parte do nosso repertório e que se constroem ao longo da vida, em um processo de aprendizagem constante. Dessa forma, as construções coletivas, das quais fazemos parte desde a tenra idade, precedem as construções individuais, que se avolumam à medida que refletimos sobre elas e por causa delas tornamo-nos seres críticos e capazes de aceitar algum conceito ou ideia, ou, simplesmente, de refutá-los. Por isso, nem toda informação, nem tão pouco todo texto, são vistos por todos do mesmo modo. É comum, então, divergências na compreensão de textos por diferentes leitores. Em síntese, segundo Marcuschi (2008, p.230),

Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Independentemente dos resultados das avaliações aplicadas nas escolas pesquisadas, sabemos o quanto se faz necessária e importante a compreensão dos implícitos e explícitos na interação diária com os outros, em contato com os inúmeros gêneros textuais com os quais lidamos. Enfim, não representa uma questão acadêmica, nem tão pouco escolar, simplesmente; diz respeito à vivência diária com nossos pares.

Considerando as ideias discutidas, apresentamos, a seguir, números percentuais e análises sobre a aplicação da primeira avaliação, à luz dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB:

Tabela 2 – Tópico I – Procedimentos de Leitura - Descritor 1

Descritor 1: Localizar informações explícitas em um texto	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	60%	12%	16%	12%	67%	11%	11%	11%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Conforme já era previsto, a maioria conseguiu responder corretamente a esta questão. As marcas explícitas da fábula **A assembleia dos ratos**, de Monteiro Lobato (Ver Anexo 2), serviram de apoio aos alunos, ratificando os dados obtidos no questionário aplicado previamente, no qual alguns deles revelavam estar atentos às informações encontradas na base textual. No entanto, o conhecimento do leitor deve extrapolar o que o cérebro consegue captar por meio de sacadas, porque, de acordo com Colomer e Camps (2002, p.48),

O leitor deve possuir conhecimentos de tipo muito variado para poder abordar com êxito sua leitura. A compreensão do texto é muito determinada por sua capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto.

Nessa abordagem, o aluno, de forma inevitável, teria que ativar múltiplos e variados esquemas que se referissem a aspectos bastante variados, tais como:

- i. Conhecimentos gerais sobre o que vem a ser uma assembleia (seus membros, discussão e deliberação sobre determinado assunto, a prevalência da opinião da maioria, princípio democrático, entre outras características);
- ii. A situação comunicativa na qual ocorre uma assembleia (uso da palavra pelos seus membros);
- iii. A situação e a finalidade de se convocar uma assembleia;
- iv. Os conhecimentos específicos sobre os gêneros assembleia e fábula (narrativa figurada, animais com características humanas, lição de moral, presença de diálogos, dentre outras características);
- v. Conhecimentos linguísticos de nível morfossintático, fonológico, semântico etc., próprios desses gêneros.

Assim, faz-se necessário destacar que mais de 1/3 dos alunos pesquisados não dominam certos procedimentos de leitura, mesmo diante de textos simples, após nove anos de trabalho com a Língua Portuguesa. Outra hipótese, também, destacada por nossa análise diz respeito à falta de familiaridade de alguns discentes com o gênero “fábula”, mesmo com uma temática já vivenciada pela maioria deles.

Tabela 3 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 3

Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	08%	28%	20%	0%	44%	0%	39%	28%	0%	33%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Nesse descritor, foi avaliado o sentido da expressão “com os olhos que tem”, contida no texto **Todo ponto de vista é a vista de um ponto**, do escritor Leonardo Boff (Ver Anexo 2). Os números mostram que a maioria pesquisada demonstrou certo despreparo para lidar com essa habilidade inferencial. Torna-se relevante considerar a necessidade de o leitor recorrer ao contexto, para, em seguida, atribuir à expressão um sentido mais apropriado, dentre as outras possibilidades de

respostas que porventura venham a surgir. Nessa perspectiva, Antunes (2010, p.67) recomenda que “é de extrema importância em nossas análises identificar o *universo de referência* ativado e, a partir daí, reconhecer outros elementos que definem a *totalidade dos sentidos expressos*” (grifos do autor).

O fator relevante nesse descritor, então, não foi o conteúdo lido pelos alunos, mas como foi o processo de leitura que ocorreu através dele. Sendo assim, Dell’Isola (2001, p.28) argumenta a favor de que tal situação “é um exemplo vivo de que a leitura é produzida. Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor”.

Dessa forma, a atitude da qual os discentes lançam mão em relação ao uso do dicionário (acima de 60%, de acordo com o questionário aplicado) torna-se praticamente ineficaz, haja vista que o aluno lida com possibilidades, e não com um significado estanque, sem referências contextuais.

Tabela 4 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 4

Descritor 4: Inferir uma informação implícita em um texto	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	32%	16%	12%	40%	28%	22%	28%	22%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

O gênero artigo, por sua natureza, exige do leitor a capacidade de considerar a validade das informações apresentadas, compará-las com outras referências, procurar argumentos e informações que confirmem ou neguem o ponto de vista defendido pelo autor do texto a ser lido, levando em conta, também, o suporte através do qual ele se apresenta.

O artigo **O império da vaidade**, de Paulo Moreira Leite (Ver Anexo 2), publicado pela Revista Veja, convoca o leitor a se posicionar diante da temática do culto à beleza externa, buscando nas entrelinhas do texto os sentidos do mesmo, a partir de uma cumplicidade entre o que se apresenta explicitamente e sua relação com os implícitos, através da ativação do conhecimento prévio.

Os percentuais mostram que tal habilidade avaliada não obteve êxito entre os discentes, embora grande maioria tenha respondido afirmativamente em utilizar-se

do conhecimento prévio (82% e 56%, respectivamente) de forma constante a fim de compreender de maneira mais eficaz qualquer texto com o qual se deparasse.

De fato, o tema discutido no artigo tem repercussão global, pois o cuidado com o corpo devido aos números alarmantes de pessoas obesas e conseqüentemente as cirurgias modeladoras, na atualidade, tem recebido bastante destaque na mídia. Porém, os percentuais da pesquisa revelam que o conhecimento sobre tal assunto era bastante superficial, e que as informações do artigo da Veja não estabeleceram contatos dialógicos com as informações precedentes.

Tabela 5 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 6

Descritor 6: Identificar o tema de um texto	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	20%	04%	16%	20%	40%	22%	11%	11%	34%	22%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Oscilou entre 20% e 22% o percentual de escolha da resposta correta em relação ao descritor que trata da identificação do tema de um determinado texto. Podemos considerá-la uma habilidade mais complexa que as demais aqui já apresentadas, uma vez que solicita do estudante uma série de tarefas cognitivas para chegar ao tema central sobre o qual está estruturado o texto.

Estabelecendo uma comparação entre as respostas dadas ao questionário e os acertos atribuídos ao Descritor 6, embora os alunos, quando perguntados sobre a frequência com que eles tentam identificar o assunto principal de um texto, tenham sido enfáticos (entre 78 e 89%) ao responder afirmativamente que recorrem a essa estratégia para compreender melhor o texto, houve uma discrepância considerável entre o percentual do questionário e o de acertos relacionados à avaliação proposta.

É fato que a unidade de determinado texto é conseguida por meio do tema. À medida que o mesmo se desenvolve, algo novo se incorpora ao texto, recebendo acréscimos que vão constituir-lo em um todo. Segundo Antunes (2010, p. 69), “Esperamos que a fila das ideias ande, no sentido de que coisas novas vão sendo acrescentadas, embora acerca do mesmo tema”. Ou seja, os segmentos se

articulam entre si, os quais se articulam com o tema central. Vários fragmentos integram o todo.

Na avaliação em análise, a questão foi proposta tendo como base o poema **Retrato**, de Cecília Meireles (Ver Anexo 2). Além de dirigir a atenção do leitor para a linguagem figurada característica da literatura, o quesito intencionava aferir a capacidade de identificar o núcleo temático que conferia unidade semântica àquele texto.

Tabela 6 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritor 14

Descritor 14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	08%	12%	60%	20%	0%	16%	78%	06%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Nessa questão, foi solicitado ao aluno que estabelecesse uma distinção entre um fato e a opinião atribuída a esse fato no texto oferecido. Tal situação só reforça a ideia de que é tão somente no texto que se torna possível justificar o uso de algumas expressões em detrimento de outras. Isso revela que a linguagem tem como princípio seu funcionamento quer seja social, quer seja comunicativo, revelando, então, sua complexidade.

Dessa forma, não representou empecilho para a maioria dos alunos pesquisados do 9º ano de ambas as escolas optarem pela alternativa mais plausível. O fragmento “Sinais de seca brava, terrível!” (Ver Anexo 2) requereu deles uma atenção especial para as estratégias discursivas: por que isso foi dito? Quais os efeitos pretendidos? O que há por trás dos explícitos e dos implícitos?

Ao relacionar este resultado com o questionário respondido na primeira etapa da pesquisa, podemos estabelecer uma relativa coerência: quando perguntados acerca da importância de atribuir atenção aos segmentos do texto, a resposta positiva representou a opinião da maioria dos entrevistados, revelando que os mesmos conseguem identificar posicionamentos relativos aos fatos que são tratados em um texto.

Em síntese, o trabalho com os textos, atualmente, deve objetivar o desenvolvimento das competências comunicativas, através de uma intenção incessante de se processar o que se ouve e o que se lê. Antunes (2010) ratifica tal ideia à medida que elenca as possíveis intenções do leitor durante a análise de qualquer texto:

[...] pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos-em-função”. (ANTUNES, 2010, p.51)

Para isso, o leitor eficaz deve lançar mão de estratégias a fim de localizar os fatos expostos em determinado texto, sem descuidar-se de atentar para as opiniões relacionadas a ele. Portanto, a análise permitirá ao leitor perceber e identificar fatos e fenômenos ocorridos nos textos, desenvolvendo competências tanto cognitivas, quanto linguísticas e pragmáticas.

Comparando os percentuais de acertos atribuídos aos descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura, é-nos possível afirmar que o trabalho com gêneros textuais e suas temáticas diversificadas vão proporcionar aos aprendizes da língua o poder de agir socialmente e de interagir. Sugerimos que são as leituras variadas que vão conduzir o aluno a ultrapassar barreiras que a mensagem em seu sentido literal traz e que vão estimulá-lo em busca de outros fatores de significação. Afinal, são os contextos de produção que servirão de pistas em busca dos vários sentidos que, geralmente, o texto traz consigo.

Admitimos, por meio dos resultados apresentados pela Avaliação 1, que, dentre os Descritores 1, 3, 4, 6 e 14 que compõem o Tópico I, apenas em dois deles os discentes apresentaram um melhor resultado: o Descritor 1 que avalia a capacidade em localizar informações explícitas e o Descritor 14 que solicita do leitor distinguir determinado fato exposto no texto da sua opinião para conseguir compreendê-lo. Tal análise ratifica certa facilidade que os alunos têm diante de questões que solicitem deles uma habilidade bastante elementar, seguindo os dados necessários para localizar a informação pedida.

Ressalta-se, portanto, que ambas as questões traziam em suas opções de respostas informações que se encontravam explícitas nos textos, não exigindo dos seus leitores uma maior atenção.

Reconhecemos, porém, que o baixo desempenho em relação aos Descritores 3 – “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, 4 – “Inferir uma informação implícita em um texto” e 6 – “Identificar o tema de um texto” revela a dificuldade dos discentes em se valer de estratégias que lhes proporcionem recorrer aos conhecimentos prévios na intenção de relacioná-los às informações novas contidas em qualquer texto.

Com um desempenho que não ultrapassou os 40% de acertos, os alunos demonstraram quão embaraçoso é para eles estabelecer operações inferenciais frente um texto, confirmando a dificuldade em leitura de textos mais complexos. A expressão “com os olhos que tem” é polissêmica e, portanto, assume significados diferentes a partir de contextos diferentes. Dessa forma, dentre os vários sentidos possíveis, caberia a eles a habilidade de identificar aquele que foi utilizado de maneira particular, individualizada. Nesse contexto, o vocabulário estritamente dicionarizado não proporciona uma compreensão e interpretação textuais eficazes.

É fato que a compreensão textual é de ordem cognitiva, e deve estabelecer uma analogia entre as informações que se apresentam na superfície do texto e os conhecimentos de mundo do leitor. Ou seja, é uma decifração do que se encontra nas entrelinhas do texto. Busca-se preencher, assim, os espaços que ora se apresentam vazios por meio de pistas e marcas reveladas através da leitura do texto.

Embora o texto proposto aos alunos no Descritor 4 tivesse uma temática bastante atual: o consumo incentivado, primordialmente, pela mídia, e a linguagem utilizada fosse acessível a alunos nessa etapa de escolarização, marcaram o gabarito esperado apenas 40% (escola urbana) e 22% (escola rural) dos alunos. Possivelmente, não foi dispensada pelos discentes uma devida atenção às outras opções que, de forma taxativa, se utilizaram de expressões como “evitem todos os prazeres”, “excluem de sua vida todas as atividades” e “voltem a fazer os programas de antigamente”. Faltou-lhes, então, focalizar aspectos relevantes do texto, atentar para as suas marcas e para as opções de respostas ao item; enfim, restava-lhes estabelecer inferências a partir de determinados itens lexicais presentes no excerto, os quais poderiam encaminhá-los a informações implícitas, principalmente por meio do uso reiterado do pronome “todos (as)”.

Outro percentual, também, que chamou nossa atenção foi o relacionado ao Descritor 6 - Identificar o tema de um texto: aproximadamente 1/5 dos alunos

pesquisados apenas respondeu satisfatoriamente a este item. Tal resultado vem corroborar as últimas reflexões feitas a partir dos descritores que exigem dos alunos pesquisados um nível mais elevado de proficiência em língua materna. Diante do exposto, à medida que lhes são apresentados textos que solicitam deles uma capacidade de monitoramento de leitura - Como? Por quê? Quando? O que? , são-lhes apresentados, também, caminhos que devem ser percorridos a fim de entender um texto.

Vale ressaltar que todo e qualquer texto se faz conhecer por meio do seu tema. A partir desse elemento, podemos destacar o assunto global que o envolve e as informações secundárias que dão suporte a ele, com vistas a uma unidade semântica. Ou seja, o trabalho do professor é dotar o aluno de poderes para que o mesmo seja capaz de abstrair a informação implícita e responder à seguinte questão: De que trata o texto?, ultrapassando o que se encontra na superfície textual.

Tabela 7 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Descritor 5

Descritor 5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	12%	08%	16%	56%	08%	06%	27%	11%	50%	06%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Atualmente, tem-se falado muito acerca do fenômeno da multimodalidade. À medida que são estudados enfaticamente os diversos gêneros textuais e suas implicações de uso nos mais diversos contextos de aprendizagem, surgem pesquisas que evidenciam a utilização dos inúmeros recursos semióticos como forma de desenvolver um trabalho de leitura eficaz com os alunos.

Nessa perspectiva, comungamos das ideias de Marcuschi (2002, 2008) sobre gêneros textuais, assim como compartilhamos dos conceitos de Dionísio e Vasconcelos (2013) sobre multimodalidade, objetivando destacá-la como produto

dos avanços tecnológicos nos quais os alunos do Ensino Fundamental estão imersos, tendo em vista que é nessa etapa da vida estudantil que os alunos tendem a aperfeiçoar seus sentidos por estarem não apenas envolvidos por palavras, mas também por cores, aromas, texturas, imagens, sons, entre outros.

Dessa forma, a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Mayer (2009, *apud* Dionisio; Vasconcelos, 2013), vem enfatizar a possibilidade de aprendizagem tanto visual quanto verbal. À medida que os dois canais são ativados, o usuário da língua se sobressairá em situações concretas de aprendizagem compostas por muitas linguagens através dos textos, porque conforme ratificam Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 20), “é justamente no texto onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos, visuais, melodia etc) são realizados”.

Em suma, inúmeros textos valem-se de outros recursos que não apenas a linguagem verbal, contribuindo para o sentido global. Assim, a articulação entre verbal e não-verbal se faz necessária, principalmente porque estamos envolvidos por uma sociedade que solicita cada vez mais dos usuários da língua a competência em utilizar-se dessas linguagens.

Assim, o elemento não-verbal não deve constituir, juntamente com o verbal, um mero papel ilustrativo, mas sim um facilitador na produção de sentido para a mensagem ora veiculada.

De acordo com a avaliação 1 (Ver Anexo 2), metade dos alunos pesquisados ainda não demonstram habilidade suficiente em estabelecer a conexão entre as duas linguagens com vistas a despertar não apenas para o poder da palavra em si, mas também da imagem e da combinação de ambas.

No entanto, quando perguntados sobre o planejamento da leitura no que se refere à apreciação de gráficos, boxes, negritos, entre outros, 82% e 61% responderam afirmativamente de que faziam uso dessa linguagem no momento de compreensão textual.

Tabela 8 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Descritor 12

Descritor 12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	08%	16%	0%	76%	11%	06%	06%	77%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

O texto informativo **Mente quieta, corpo saudável**, da Revista Superinteressante (Ver Anexo 2), utilizado como subsídio para avaliar esse descritor, solicitou dos discentes reativar da memória conhecimentos que os mesmos já possuíam a respeito dos gêneros textuais, uma vez que a função comunicativa textual está associada à finalidade com que os leitores percebem os diferentes textos com os quais se deparam.

É fato, portanto, que textos são escritos com determinada finalidade e cabe ao usuário proficiente da língua detectá-la, haja vista seu papel de detentor da língua em uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, vem crescendo (acreditamos) o interesse pela análise textual, pelos implícitos presentes nas perguntas, pelo levantamento de hipóteses, entre outros que priorizam muito mais as dúvidas do que as respostas. Conforme enfatiza Antunes (2010),

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. (ANTUNES, 2010, p.52)

Seguindo essa linha de raciocínio, é consenso que os bons leitores não procedem a leitura de qualquer texto da mesma maneira. Tal comportamento revela nossa competência de utilizar diversificadas estratégias para cada situação. Sendo assim, em uma leitura que visa à busca por uma informação precisa, concomitantemente, outros dados serão desprezados. Sem dúvidas, os alunos precisaram ser bastante seletivos, rápidos e minuciosos. Conforme enfatiza Solé (1998),

[...] o fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos conscientes disso e, ao mesmo tempo, oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura, [...], muito valorizados na escola. (SOLÉ, 1998, p.93)

Nesse sentido, torna-se importante frisar que, durante a leitura, é de praxe que na busca por dados e informações presentes num determinado texto, ocorra o desprezo por alguns deles, haja vista que o papel do leitor deve permanecer ativo frente o texto, caso contrário nossa intervenção e nossa atuação seriam muito pouco eficazes.

Tomando por base os percentuais atribuídos aos Descritores 5 e 12, os quais compõem o Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, podemos estabelecer uma reflexão e levantar informações relevantes, inclusive a partir das respostas dadas, de que a habilidade em conseguir estabelecer uma relação entre as linguagens verbal e não-verbal tem-se tornado um requisito imprescindível a fim de compreender e interpretar determinados textos em sua plenitude. No entanto, o desempenho não satisfatório (50% dos alunos avaliados) chama a atenção para o trabalho em sala que extrapole o signo linguístico. Ou seja, outros sinais, outros códigos e outras linguagens devem ser articulados pelo leitor proficiente a fim de obter um entendimento mais global e eficiente do texto em situações sociais diversas, uma vez que é característico dos tempos atuais o mesmo se apresentar por meio de diversos tipos de representação. O processo de decodificação torna-se, então, insuficiente.

O item selecionado para este descritor traz como tema as férias. O texto verbal necessita das imagens, com destaque para as expressões faciais da mãe e da filha, no terceiro quadrinho. Nessa perspectiva, solicitou-se do aluno avaliado uma demonstração de compreensão do texto a partir de dois elementos: o escrito e o gráfico.

Dessa forma, estabelecendo uma comparação entre os dois descritores que compõem o Tópico II, podemos afirmar que os discentes apresentam certa dificuldade em integrar múltiplas linguagens, quer seja para expressar ideias, quer seja para expressar sentimentos, uma vez que o percentual de respostas dadas ao Descritor 12 se apresentou melhor (cerca de 70% em ambas as escolas pesquisadas), no instante em que foi solicitado ao aluno identificar a finalidade de um texto de composição estritamente verbal.

Com base nos dados, sugerimos que sejam trabalhados em sala, além de tirinhas e quadrinhos, diversos outros elementos gráficos que subsidiem os textos de composição verbal. Portanto, torna-se ideal atrelar o conteúdo linguístico a outros elementos como gráficos, tabelas, mapas etc.

Tabela 9 – Tópico III – Relação entre textos – Descritor 20

Descritor 20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	08%	48%	04%	12%	28%	11%	22%	17%	06%	44%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Nesse descritor, ao contrário do Descritor 12, foi solicitado dos alunos um posicionamento crítico a fim de perceber em dois textos de gêneros diferentes formas diversas de abordar uma mesma temática. Dessa forma, a finalidade do Texto I, fragmento de uma carta, e a do Texto II, fragmento de um dicionário de Geografia (Ver Anexo 2), são diferentes, haja vista a abordagem mais científica do segundo texto, ou o sentimentalismo expresso no primeiro. Tais características, então, acabam despertando diferentes expectativas no leitor. Segundo Solé (1998, p.84), “a leitura [...] é um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas”.

Conforme mostram os números, os alunos não obtiveram um êxito satisfatório nesse quesito. Talvez porque além da habilidade de comparar os textos, os discentes teriam que analisar características como estrutura, linguagem, suporte, entre outras: um conjunto de elementos que são responsáveis por estabelecer características peculiares a cada gênero apresentado.

Tabela 10 – Tópico III – Relação entre textos – Descritor 21

Descritor 21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	52%	16%	16%	16%	33%	22%	06%	39%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Os textos I e II utilizados para avaliar esse descritor solicitam do aluno a identificação de pontos de vista diferentes sobre o desmatamento em florestas do Rio de Janeiro: o primeiro, publicado na Revista Isto É, traz revelações catastróficas e pessimistas acerca da derrubada de árvores naquela cidade; o segundo, publicado pela Revista Época, no entanto, revela boas atitudes de replantio de árvores nas encostas dos morros cariocas, ocasionando uma visão diferenciada daquela região (Ver Anexo 2).

Talvez por não existirem marcas explícitas assumidas nos textos que evidenciassem o posicionamento tomado pelos autores desses textos, tornam-se necessárias uma análise e uma percepção mais aprofundadas do texto. De acordo com a Tabela 10, a escola urbana obteve uma marca um pouco acima dos 50%, enquanto a rural não ultrapassou os 35%, demonstrando, então, que não foram levadas em conta por grande parte dos discentes, de forma satisfatória, as intenções implícitas dos autores dos textos. Intencionava-se, dessa forma, que os estudantes reconhecessem os diferentes vieses dados a um mesmo tema.

Em consonância com o questionário aplicado aos discentes, os quais expuseram, no quesito, que não atribuíam relevante atenção em rastrear um texto com vistas à busca de informação, eles, realmente, possuem certa dificuldade em ler para obter uma informação ou uma impressão de maneira generalizada. De acordo com Solé (1998, p.94), tal procedimento deve ser de “uma leitura guiada sobretudo pela necessidade do leitor de aprofundar-se mais ou menos nela [...]”.

Em síntese, esse tipo de leitura que se revela útil e produtiva, na escola, deveria ocupar um maior espaço nesse ambiente. É por meio dela que o leitor

profícuo consegue formar uma impressão em relação ao texto sobre o qual se debruça.

Dessa forma, podemos estabelecer uma comparação entre os Descritores 20 e 21, tanto por comporem o Tópico III – Relação entre textos, quanto por solicitarem dos alunos a habilidade de comparar textos que são complementares ou divergentes quanto à temática.

Convém ressaltar que o desempenho dos alunos avaliados se mostrou limitado (igual ou inferior a 50%). Tal fato alerta para um pontual despreparo em reconhecer características que individualizam os gêneros textuais, bem como temáticas e características distintas. Detectamos, também, que os discentes apresentaram dificuldade em perceber posições conflitantes entre os excertos de periódicos utilizados para avaliar o Descritor 21.

É fato que, para que sejam desenvolvidas as habilidades citadas, faz-se necessário um trabalho diário por meio das estratégias de leitura no intuito de desenvolver maturidade e discernimento no leitor. Pensamos que à medida que é ofertada aos alunos uma ampla opção de gêneros textuais acerca de determinada temática, inevitavelmente, eles se posicionarão diante das situações expostas, revelando certa autonomia no trato com as informações veiculadas e como usuário proficiente da língua.

Tabela 11 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto - Descritor 2

Descritor 2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	04%	04%	08%	04%	80%	44%	11%	06%	0%	39%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Um dos critérios de textualidade diz respeito à coesão, quer seja por uma perspectiva de conexão referencial, quer seja através da conexão sequencial.

Marcuschi (2008) distingue coesão de coerência de maneira enfática: enquanto a primeira dá “conta da estruturação da sequência [superficial] do texto” (MARCUSCHI, 2008, p.99); a segunda, por ser uma atividade centrada no leitor de um texto atuante sobre a proposta de determinado autor, representa “uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas.” (MARCUSCHI, 2008, p.121)

A questão referente ao Descritor 2 fez uso de um texto da Revista Galileu, cujo título era **A Ciência é Masculina?** (Ver Anexo 2), a qual solicitava do aluno estabelecer uma referência a partir da expressão “dessa situação”. É fato que o leitor estabelece coerência à medida que evolui na leitura do seu texto com atenção voltada às marcas de continuidade.

Dessa maneira, pessoas, acontecimentos, fatos, entre outros, primeiramente, serão inseridos no texto e, posteriormente, retomados, citados, referenciados à proporção que o texto vai progredindo. Assim, sinônimos, hiperônimos, hipônimos, nominalizações e pronomes farão o papel de recursos coesivos na intenção de fazer o leitor reordenar o caminho traçado pelo escritor e permitir àquele estabelecer *links*.

Diante do exposto, os resultados apresentados no teste (apenas 4% dos alunos da Escola Zona Urbana, e 44% dos discentes da Escola Zona Rural, conforme a Tabela 11, responderam satisfatoriamente ao quesito) não se relacionam com o que fora apresentado pelos alunos em resposta ao questionário. Na pergunta de número 16 (Ver Tabela 1), a grande maioria dos alunos da primeira instituição (cerca de 96%) e da segunda (aproximadamente 50%) revelou ter habilidade em reordenar informações contidas no texto.

Os dados bastante discrepantes, revelados na Tabela 11, mostram que os membros de determinada comunidade estão sujeitos às influências dessa localidade, embora cada um possua um saber cultural que já lhe é peculiar. Analisando esses números, é provável que a divergência apresentada possa ter tido respaldo na visão de mundo dos elementos que compõem cada grupo (citadino e rural), condicionado pelo contexto social e cultural.

Nesse sentido, alerta Koch (2009) que o processamento do discurso deve acontecer de forma estratégica, algo que ocorra tão somente quando realizado por um leitor-sujeito-ativo, porque em um único texto a língua oferece inúmeras possibilidades, porém é característico do leitor profícuo a realização de escolhas

significativas. Portanto, existe um abismo enorme entre a simples noção de referência e a complexa noção de referenciação, pois

Esta posição implica, necessariamente, uma noção de língua que não se esgota no código, nem seja concebida apenas como um sistema de comunicação que privilegia o aspecto informacional ou ideacional. A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa. [...] (KOCH, 2009, p.81)

Assim, o que está em jogo é a interação sociocognitiva que estabelecemos com o mundo a nossa volta, não só em relação ao aspecto físico, mas também às condições sociais e culturais: daí porque nossas práticas culturais condicionam nossa percepção de mundo, que por sua vez é reforçada e reiterada pela linguagem.

Tabela 12 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 7

Descritor 7: Identificar a tese de um texto	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	36%	0%	64%	0%	22%	28%	39%	11%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

O artigo de opinião **O ouro da biotecnologia**, publicado pelo jornal O Estado de S. Paulo, de autoria de Daniel Piza (Ver Anexo 2), serviu de mote para a elaboração dessa questão.

Nesse descritor, o enunciado do texto, geralmente, de característica tipológica argumentativa, pretende mensurar a habilidade do discente em identificar a ideia defendida pelo autor; para isso, ele se utiliza de recursos lógicos e linguísticos a fim de alcançar suas intenções persuasivas e de convencimento. Dessa forma, defende-se uma tese.

Em comparação as duas escolas, algo chama a nossa atenção: as respostas dadas pela primeira instituição oscilaram entre duas alternativas, apenas, com maioria atribuída à resposta exata; enquanto as respostas da segunda instituição

pesquisada variaram entre as quatro opções de respostas, confirmando a pesquisa realizada por meio da primeira atividade (questionário) a respeito do rastreamento do texto em busca de uma informação importante, de acordo com a questão 4 (Ver Tabela 1).

Tabela 13 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 8

Descritor 8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	20%	28%	16%	08%	28%	33%	33%	06%	22%	06%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Essa questão, conforme se observa na tabela 13, não trouxe uniformidade em suas respostas. A partir da atribuição de respostas a todos os itens propostos, ficam comprovados os argumentos de que já existe uma dificuldade por parte dos discentes em detectar a tese de um texto argumentativo, bem como o estabelecimento dos respectivos argumentos para sustentá-lo.

Segundo Koch e Elias (2013, p.146), a orientação argumentativa é algo que se apresenta intrínseco não somente, mas também nos textos de opinião, “trata-se de uma manobra bastante comum, particularmente (mas não apenas) em gêneros opinativos”. Assim, devem ser percebidos pelo leitor proficiente os vários procedimentos dos quais o autor lança mão para expor seus argumentos, atentando para o(s) ponto(s) de vista defendido(s) por ele. Quando questionados sobre a estratégia de relacionar a informação nova do texto com a anterior do próprio texto, um número expressivo de alunos informou ser competente em tal habilidade, divergindo dos resultados apresentados pelo teste aplicado.

Tabela 14 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 9

Descritor 9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	40%	08%	24%	28%	56%	0%	28%	16%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Diversos estudos revelam a complexidade que existe quando solicitada tanto a ideia principal quanto as secundárias em um texto. Deve-se partir da ideia do que, na verdade, representa a ideia principal para, em seguida, poder ensiná-la aos alunos, além de estabelecer passos que ajudem a chegar até ela.

Solé (1998) define, de forma exemplar, que o papel da ideia principal, em um determinado texto, é informar

[...] sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui. (SOLÉ, 1998, p.135)

Nesta linha de raciocínio, a partir das respostas atribuídas a este quesito, é perceptível que os discentes do 9º ano, de ambas as unidades escolares, tiveram dificuldade em identificar a ideia principal do texto em questão, bem como suas ideias secundárias, acontecimento perfeitamente explicável a partir do ponto de vista de Van Dijk (1979) que estabelece uma diferenciação entre “relevância textual” e “relevância contextual”: daí os critérios usados pelos adolescentes pesquisados sejam diferentes dos critérios estabelecidos pelos adultos.

No entanto, o ensino de estratégias que visem à busca da ideia principal de determinado texto é condição para que os alunos possam aprender a partir de textos, ora expondo sua criticidade, ora, sua autonomia e fluidez. É fato que esse processo de interiorização de estratégias deve ser ensinado na escola.

Assim, se a capacidade de identificar o assunto principal de um texto torna-se relevante, o reconhecimento de suas partes, sua organização e as relações estabelecidas também o são.

Embora os alunos tenham respondido positivamente à habilidade de conseguir identificar o assunto principal em um texto (78% e 89%, respectivamente), os números da Tabela 14 revelam o contrário: apenas $\frac{1}{4}$, aproximadamente, de ambas as turmas conseguiu demonstrar tal conhecimento.

Tabela 15 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 10

Descritor 10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	08%	60%	20%	04%	08%	0%	45%	22%	11%	22%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

A familiaridade do leitor com o texto de tipologia narrativa e com o contexto marca o diferencial em relação à compreensão do mesmo. No Descritor 10, foi utilizado um texto literário de Carlos Heitor Cony, publicado na Folha de São Paulo (Ver Anexo 2).

O narrador onipresente da narrativa representa uma das pistas às quais o leitor deve estar atento, além de outros elementos constitutivos da narrativa como personagens (os tipos e relações entre elas), enredo (o conflito e seus tipos) e espaço (onde e quando aconteceu a história).

Solé (1998, p.97) estabelece uma relação entre o texto literário e a leitura por prazer, uma vez que eles – os textos literários - “poderão ‘enganchá-los’ [os leitores] com maior probabilidade”. Ela acrescenta que o trabalho com o texto literário representa uma necessidade em sala de aula, a fim de que determinadas atividades propiciem uma maior aproximação do leitor com sua experiência emocional.

Em relação ao texto em questão, vários alunos atribuíram atenção demasiada às informações secundárias e não conseguiram, através dele, identificar o conflito gerador do enredo sobre a qual estava organizado. O fato de o narrador-personagem não se recordar de um evento em uma data tão relevante (13 de dezembro foi o dia de sua prisão, durante o Regime Militar) foi o que gerou toda a inquietação do personagem com vistas a construir a narrativa.

Tabela 16 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 11

Descritor 11: Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	56%	08%	16%	20%	56%	11%	11%	22%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

É imprescindível ao leitor proficiente estabelecer a construção do sentido de um texto a partir de suas partes, quer sejam relações de causa e efeito ou de problema e solução, quer estabeleçam um objetivo e uma ação, bem como afirmação e comprovação, ou quer sejam, ainda, relações de motivo e comportamento ou pré-condição e ação.

Dessa forma, quando se processa o texto com coerência e coesão, qualquer leitor torna-se capaz de estabelecer as relações acima tanto entre partes quanto entre elementos constitutivos do texto.

No entanto, entre 16% e 11% dos alunos, apenas, de ambas as escolas, conseguiram perceber tais relações no texto **O homem que entrou pelo cano**, do escritor Ignácio de Loyola Brandão (Ver Anexo 2). Para Antunes (2005, p.16), alguns procedimentos em sala se revelam inconsistentes, incompletos e superficiais com essas propriedades textuais, pois “as questões da coesão e da coerência não são exploradas de forma satisfatória, nem mesmo nas aulas de língua”.

Tabela 17 – Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto – Descritor 15

Descritor 15: Estabelecer relações lógico- discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	16%	20%	28%	32%	04%	16%	0%	23%	45%	16%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

As relações lógico-discursivas, ao contrário da decoreba descontextualizada de conjunções, de advérbios etc., permitem aos leitores perceber as conexões entre as frases, os parágrafos ou partes maiores de um texto.

Nessa perspectiva, ser capaz de identificar essas marcas gramaticais extrapola o limite do valor puramente morfológico ou sintático das palavras, por meio de um efetivo uso da língua.

O gênero utilizado para avaliar essa questão foi a anedota, com destaque para a passagem “Acorda, que está na hora de você ir para o colégio” (Ver Anexo 2). O termo destacado, de acordo com a gramática normativa, carrega consigo uma imensidão de classificações. No entanto, o vocábulo contextualizado vai propiciar ao leitor uma correta relação entre as partes desse texto.

Percebemos, então, que faltou aos alunos parafrasear o excerto na busca por um vocábulo que pudesse fazer as vezes do que, haja vista que a conjunção se apresentava de forma explícita e não lhes era estranha ao seu repertório lexical. Estabelecendo uma analogia entre o questionário aplicado e os percentuais de acerto para essa questão, fica evidenciado que, não mais do que 50% dos entrevistados, não se utilizam da paráfrase como estratégia em situações de leitura diversas.

Segundo Koch (2013), situações semelhantes dizem respeito ao conhecimento linguístico e solicitam do usuário da língua uma certa habilidade a fim de compreender o material linguístico presente na superfície textual, o porquê do uso desses meios coesivos em detrimento de outros, além da seleção lexical. Dessa forma, podemos realizar diversas leituras em relação à anedota, no entanto, nessa atividade de produção de sentido, as alternativas de resposta elencadas (adição, alternância, conclusão, explicação e oposição) deveriam representar o elemento-chave para a compreensão da mensagem.

Nesse contexto, os percentuais referentes aos descritores do Tópico IV exemplificam um fato preocupante: o menor índice de acertos aos itens diz respeito aos Descritores 2, 8, 9, 11 e 15, os quais se apresentam como uma tarefa de dificuldade mediana e/ou alta. Nesses itens, os alunos foram solicitados a estabelecer relações entre partes de um mesmo texto, entre a tese e os argumentos, de causa e consequência e lógico-discursivas, além de diferenciar a informação principal das secundárias constantes dos textos.

No entanto, os Descritores 7 e 10 que solicitavam apenas a identificação da tese de determinado texto ou o conflito em uma narrativa tiveram um percentual de acerto um pouco mais elevado: escola da zona urbana (64% e 60%, respectivamente); escola da zona rural (39% e 45%, respectivamente).

Sabe-se que a continuidade de qualquer texto ocorre, principalmente, por meio das relações coesivas que vão se encadeando, a fim de dar continuidade e articulação a todas as suas partes. Ou seja, entre palavras e parágrafos há laços, eles não estão soltos nem tampouco fragmentados. Portanto, recorreremos, principalmente, às repetições e substituições. A expressão “dessa situação” solicitava dos alunos a habilidade de estabelecer referências com “a ciência não ser feminina” que constituía o elemento previamente introduzido, descartando as demais expressões que não estabeleciam esse elo com o enunciado. Supomos que faltou aos pesquisados uma maior habilidade em reconstruir enunciados e em lidar de maneira satisfatória com termos antecedentes.

Reconhecemos, também, que os argumentos representam razões e fundamentos para se embasar uma tese, o que os inserem e os aproximam de textos de caráter argumentativo. Daí sua importância nas práticas sociais em que está envolvido o uso do idioma, uma vez que sempre será solicitado do usuário da língua expor seu ponto de vista em diversas situações cotidianas, bem como fundamentá-lo com opiniões e conceitos relevantes que sirvam de convencimento ao tema proposto, além de se mostrarem com sentido e consistência.

No Descritor 8, porém, poucos alunos (percentual inferior a 1/3 dos avaliados) foram capazes de reconhecer as razões que serviram de base para a defesa da opinião defendida pelo autor. Ou seja, foi solicitado ao leitor que identificasse, em primeiro plano, o ponto de vista assumido, para que em seguida estabelecesse relações com os argumentos que o sustentam.

Dessa forma, esperava-se que alunos de 9º ano de escolaridade já apresentassem maior habilidade em lidar com a abstração, uma vez que o texto tratava de uma questão bastante atual e de interesse geral: a preservação da biodiversidade em nosso país. Há de se evidenciar, também, o título que se apresenta sugestivo e bastante significativo quando se trata do meio ambiente e sua preservação. Afinal, o mapa do tesouro tem ocupado lugar de destaque em inúmeras histórias fantasiosas e em diversos eventos de oralidade, principalmente na contação de causos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à habilidade do leitor em distinguir entre informação principal e secundária. No Descritor 9, por exemplo, foi solicitado aos pesquisados que conseguissem perceber, por meio de um texto publicado em um jornal de repercussão tanto nacional quanto internacional, a hierarquia das informações ali apresentadas, diferenciando o que convergia para o núcleo central do texto em estudo e aquelas informações que se apresentavam como mero acessório para ele. Novamente, uma porcentagem resumida dos pesquisados conseguiu identificar a “alternativa C” como mais admissível: apenas $\frac{1}{4}$ dos discentes, em média.

Nessa perspectiva, torna-se relevante frisar que inúmeras pesquisas sobre o processo de leitura e seu ensino destacam a necessidade de o professor em sala ensinar a identificar e a gerar ou construir a ideia principal de um texto, a fim de que os alunos leitores se posicionem diante dele de maneira crítica, com vistas a sua futura autonomia.

Faz-se necessário mencionar, igualmente, um possível desconhecimento dos alunos pesquisados em relação às ideias de hiperonímia e hiponímia, uma vez que, dentre as alternativas de respostas, apenas uma demonstrava um sentido global por meio do vocábulo “animais”, enquanto as demais apresentavam certa especificidade: “cadela Laika”, “cachorros” e “macaco”. Sugerimos, então, que um trabalho em sala com ênfase para a constituição de resumos e de esquemas seria uma forma de desenvolver essa habilidade com enfoque para os gêneros de tipologia informativa.

Assim, estabelecendo ainda uma comparação entre os percentuais atribuídos aos descritores, analisamos o de número 11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, como um dos piores índices apresentados neste Tópico IV: 16% dos alunos da escola localizada na área urbana e 11% daqueles que fazem parte da escola rural.

Não há como negar que estabelecer relações de causa e consequência constitui, na verdade, um jogo de caráter linguístico, semântico e pragmático por meio de uma atenção redobrada aos operadores de conexão presentes em determinado texto. Ou seja, cria-se uma interdependência textual. Fazem parte desse jogo, então, as articulações e as ligações dos segmentos oracionais, e desses com os períodos do texto.

Ao analisar o enunciado do texto “O homem que entrou pelo cano” de autoria de Ignácio de Loyola Brandão, utilizado para avaliar esse descritor, percebemos que faltou competência aos alunos para estabelecer a relação de causa/consequência quando do desinteresse do homem pela referida viagem, acontecendo o desvio por parte do personagem em relação à trajetória do cano onde ele se encontrava. Não negamos que tal descritor apresenta um relevante grau de dificuldade porque requer do leitor uma aptidão para realizar operações inferenciais; sendo assim, sugerimos um trabalho em sala mais voltado para o entendimento da conexão que algumas expressões sinalizam no texto, em vez da fixação das classificações estanques da gramática normativa.

Em consonância com as análises construídas anteriormente, o Descritor 15 que trata do estabelecimento de relações lógico-discursivas no texto também evidenciou uma provável falta de habilidade com expressões sinalizadoras do texto e seus respectivos valores semânticos que compõem a língua. Tanto as conjunções quanto as preposições, bem como suas locuções, são alguns dos mais importantes elementos cuja função é de estabelecer a conexão textual. Estão tanto nos eventos de letramento quanto na nossa interação cotidiana. Questiona-se: por que, então, os discentes não perceberam o valor relacional do “que” em “Acorda, que está na hora de você ir para o colégio”, no gênero anedota utilizado para avaliar este descritor? Sugerimos que tal resultado seja devido à falta da perspectiva de textualidade no estudo desses conectores.

Desta forma, concordamos que, para o estudo eficaz em sala de aula das relações estabelecidas dentro do texto, o professor deve fazer uso dos mais variados gêneros possíveis, com destaque para as notícias de jornal, crônicas, poemas, dentre outros.

Tabela 18 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritor 16

Descritor 16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	12%	36%	04%	48%	0%	11%	11%	78%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

O humor e a ironia são características peculiares a muitos gêneros textuais que circulam entre nós cotidianamente. Porém, em poucas situações são compreendidos pelo leitor.

Diferentes elementos linguísticos ou gráficos podem assumir em um determinado texto valores de humor ou de ironia; muitas vezes, então, as situações não são marcadas explicitamente, solicitando do leitor a ativação de estratégias que facilitem esse processo em busca do conhecimento extratextual. Portanto, são as marcas textuais que proporcionarão maior ou menor grau de familiaridade do estudante com o assunto e a situação tratados.

De acordo com Koch e Elias (2013, p.12, 13), tal familiaridade exposta acima acontece por meio da interação entre autor-texto-leitor em que a leitura tem uma concepção de “atividade de produção de sentido” e o leitor, “construtor de sentido”, tanto por meio de seleção, quanto por antecipação, inferência e verificação.

A tira de Ciça (Ver Anexo 2), utilizada nessa questão, mescla uma abordagem linguística sobre ortografia com um tom de humor. Pensamos, então, que faltou aos alunos levar em conta, também, os aspectos não-verbais contidos naquela situação, bem como um conhecimento maior do léxico acerca da palavra “pechinchar” e sua relação com o conhecimento prévio, revelando um resultado não satisfatório pelos alunos na avaliação.

Tabela 19 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
Descritor 17

Descritor 17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	36%	20%	12%	28%	04%	28%	38%	28%	06%	0%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Mecanismos de notação como caixa alta, itálico, tamanho da fonte, entre outros, e a pontuação são recursos utilizados em variados gêneros textuais na intenção de torná-los mais ricos e inovados, tanto linguística quanto visualmente.

Esses mecanismos notacionais solicitam do leitor atenção redobrada, tornando o texto mais complexo.

Uma vez que são utilizados tais recursos não convencionais, outras informações serão geradas ora para ratificar o que fora expresso pela linguagem verbal, ora para atribuir informações contrárias às já expostas anteriormente.

Embora tenha sido colocado por meio dos questionários (82% e 61%, respectivamente) que os alunos planejem sua leitura atentando para os aspectos notacionais, 2/3 dos alunos de cada instituição não revelou por meio do teste aplicado que foram levadas em conta tais características. Koch e Elias (2013, p.11), no que se refere à identificação do efeito de sentido em um texto por meio de notações, esclarecem que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (grifo dos autores).

Tabela 20 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritor 18

Descritor 18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	24%	16%	32%	28%	38%	17%	28%	17%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

É fato que o processo de comunicação tem como regra básica que o código seja partilhado entre os interlocutores; e a seleção do léxico ao construir determinado texto revela sobre as diversificadas intenções de comunicação de quem o produziu. Segundo Liberato e Fulgêncio (2012, p.103), engana-se quem reduz o conhecimento vocabular a sua forma (aspectos sonoros ou gráficos) ou a seu significado, porque “O nosso vocabulário mental – que chamamos de ‘léxico’ – inclui muito mais do que palavras isoladas. Na verdade, inclui muitas outras informações memorizadas”.

Assim, o autor em seu texto revelará suas intenções comunicativas tanto através de determinadas palavras e expressões, quanto por figuras de linguagem que venham a ser utilizadas, levando o leitor a perceber as sutilezas da linguagem que conseqüentemente interferem na construção dos sentidos do texto.

Na avaliação proposta aos alunos, foi utilizado o texto **“Chatear” e “encher”**, do escritor Paulo Mendes Campos (Ver Anexo 2), com destaque para a passagem “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”. Na narrativa, o narrador tenta explicar a diferença entre as duas ações: chatear e encher, discorrendo de forma bastante engraçada em quais situações cada uma se mostra. Neste sentido, é solicitado do leitor a ativação da sua consciência metalinguística, porque a compreensão da passagem mencionada anteriormente pretende revelar não apenas o manejo da leitura e da escrita, mas também um conhecimento dos aspectos pragmáticos da língua. Destaca Solé (1998, p.56) que, progressivamente, o leitor profícuo em seu idioma “pode dizer a mesma coisa de muitas formas – utilizando diversas estruturas, por exemplo – e, ao mesmo tempo, de que existem maneiras mais adequadas de dizê-lo em função do contexto concreto”. Daí a competência em abusar das ambiguidades, dos implícitos e dos significados.

A palavra “nenhum” talvez tenha passado despercebida por quase $\frac{3}{4}$ dos alunos que se submeteram ao teste, o que pode ser relacionado com a resposta dada ao quesito 2 do questionário (Ver Tabela 1), a qual evidencia, a partir das colocações dos entrevistados, que acima de 50% deles costumam correr os olhos de maneira linear quando se deparam com um texto, atribuindo demasiada atenção a cada palavra que ali se encontra.

Tabela 21 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritor 19

Descritor 19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos/ morfossintáticos	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
	Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	04%	36%	04%	24%	32%	11%	28%	28%	0%	33%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Para esse descritor, foi utilizado um fragmento da Declaração Universal dos Direitos das Crianças que traz como característica principal a repetição do paralelismo sintático “Toda criança tem direito a...” (Ver Anexo 2) com um fim específico de chamar a atenção para as necessidades e para os direitos a que qualquer criança deve ter.

Com ênfase ao termo “Toda”, a questão trabalhava com a possibilidade de o aluno perceber e compreender o papel desempenhado por aquela expressão dentro daquele contexto, cujo intuito era de enfatizar a ideia de universalidade.

Dessa maneira, a atenção do leitor deveria estar voltada, principalmente, sobre a forma como se apresenta o texto, com destaque, também, para as marcas que se encontravam explícitas na sua construção.

No entanto, um percentual mínimo dos alunos avaliados conseguiu perceber tais recursos. Sabe-se que qualquer texto, como representação de uma unidade comunicativa, deve se valer de critérios de textualização, uma vez que o mesmo não é resultado de um emaranhado de frases soltas e desconexas.

Os critérios gerais da textualidade, postulados primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981, *apud* Marcuschi, 2008), possibilitam-nos compreender porque insistimos em caracterizar todo e qualquer texto como uma realização linguística, um evento comunicativo, haja vista sua completude com a participação do seu leitor/ouvinte.

Referimo-nos ao fragmento da Declaração Universal dos Direitos das Crianças que se utiliza da intencionalidade primordialmente, e revela o que os produtores desse texto intencionavam ou pretendiam com ele. Marcuschi (2008, p.127) acrescenta que “Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”.

Estabelecendo uma comparação entre os Descritores 16, 17, 18 e 19, com destaque para a análise dos gêneros textuais utilizados na Avaliação 1, concordamos que, atualmente, a percepção de texto por parte de qualquer leitor deve ir além dos elementos meramente linguísticos. Ou seja, os recursos expressivos, que às vezes são deixados para segundo plano, podem revelar informações cruciais que o aspecto verbal não dá conta de fazê-lo. Pensamos que seja o trabalho do professor em sala o divisor de águas: da inobservância de certos

elementos presentes na superfície textual do leitor inexperiente ao desenvolvimento da atenção redobrada e da sensibilidade por parte daquele proficiente.

Compartilhando dessa visão, percebemos que os discentes pesquisados se mostraram, ainda, bastante inexperientes no que diz respeito à sensibilidade de perceber tanto a ironia quanto os pontos de humor em textos. Tal afirmação tem respaldo nos percentuais referentes ao Descritor 16: apenas 36% dos alunos avaliados na escola de localização urbana e 11% dos alunos da instituição rural escolheram a opção correta. Tais números revelam duas preocupações: primeira, ambos os resultados demonstram que os interlocutores não se sentiram impactados pelo humor da tira, haja vista o resultado mínimo de acerto à questão proposta. Supomos que a falta de informação acerca da ideia expressa pelo verbo “pechinchar” prejudicou os discentes, demonstrando a pouca habilidade deles em utilizar informações de seu universo de cultura e de seu conhecimento de mundo com vistas à compreensão eficaz da tira em questão.

Segunda preocupação diz respeito à divergência entre os dois colégios pesquisados: a escola localizada em ambiente rural demonstrou a maior falta de entendimento do texto, uma vez que as demais opções que não condizem com o enunciado da questão totalizam um percentual de 89%. Supomos que falta aos alunos um trabalho com textos que propiciem um deslocamento do sentido literal das palavras e das expressões presentes neles, uma vez que, geralmente, muitos desses textos recorrem à multimodalidade para concretizar os pretendidos efeitos de humor. Cria-se, então, um espaço para as várias possibilidades de leitura.

Outro fato detentor de análise em nossa pesquisa está relacionado ao Descritor 17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Partindo do princípio de que no texto devem existir encontros, entre seu escritor e seu leitor, é natural que aquele deixe sinais capazes de elucidar suas intenções e, conseqüentemente, fazer acontecer a interação. Com base nessas informações, notamos que o desempenho não satisfatório dos alunos em relação a esse descritor se deve (cremos) à noção de uso da pontuação e de notações como meros sinais utilizados para marcar a pausa em segmentos da superfície textual.

Dessa forma, as aspas em “apenas”, no texto “O Islã não é só árabe” da Revista Galileu, utilizadas para atribuir ironia à informação, devem desviar o olhar do leitor do ponto de vista simplesmente gramatical para o aspecto do efeito discursivo. Conforme podemos perceber, cabe ao professor apresentar aos seus alunos os

usos não-convencionais desses sinais tão essenciais à escrita e ao processamento da leitura. É-nos possível, também, estabelecer um paralelo entre este descritor e o Descritor 5, haja vista que em ambos será solicitada do leitor uma atenção além do que possa proporcionar o aspecto linguístico. Vale frisar que, em ambos os descritores, os alunos apresentaram grandes dificuldades.

Pensamos que o Descritor 18, que também compõe o Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, está bastante relacionado à criticidade em leitura, uma vez que intenciona que o leitor reconheça os efeitos de sentido a partir da escolha de determinada palavra ou expressão, em detrimento de outras, sinalizando concepções e aspectos ideológicos do autor de certo texto. Por exemplo, o uso do pronome “nenhum” em “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, em uma crônica de Paulo Mendes Campos, revela que nenhuma palavra ou expressão é inocente ou despreziosa. E desvendar essa intenção é saber utilizar-se bem de estratégias de leitura capazes de desmascarar a falsa neutralidade do texto. É perceber que, por trás da escolha do autor, o leitor torna-se obrigado a deduzir seus propósitos.

No entanto, apenas $\frac{1}{4}$ dos alunos avaliados conseguiram compreender que a seleção do vocábulo “nenhum” estava envolto em estratégias com vistas a revelar impaciência. Sugerimos, então, que fosse intensificado o trabalho com a leitura de textos literários e publicitários, porque neles podemos encontrar uma gama de recursos expressivos característicos desses gêneros.

Para corroborar nossa posição, o Descritor 19 que trata da exploração por parte de determinados textos de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, estabelece uma relação com o Descritor 18, analisado anteriormente. O termo “Toda”, utilizado reiteradamente no texto que trata dos direitos da criança, objetiva provocar um efeito discursivo no leitor, levando-o a refletir sobre os motivos que foram determinantes para a escolha dessa estrutura morfológica. Ou seja, por meio dessa repetição lexical há uma intenção implícita de que sejam preservados direitos às crianças em sua totalidade, sem exceções.

Porém, os percentuais demonstram o pior índice de acertos atribuídos a um descritor neste Tópico V (04% e 11%). Supomos que falta a esses alunos um trabalho a partir dos diferentes efeitos de sentido que um mesmo recurso lexical pode desempenhar em variados textos. Observamos, também, que lhes falta conceder uma atenção mais especial às palavras e aos efeitos de sentido

proporcionados por elas. Faltou chegar à conclusão, portanto, de que a reiteração do vocábulo “Toda” serviria de pista para demonstrar que existia uma intenção de universalidade.

Tabela 22 – Tópico VI – Variação Linguística – Descritor 13

Descritor 13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural			
	Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
	A	B	C	D	A	B	C	D
	64%	12%	04%	20%	39%	16,5%	16,5%	28%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Por fim, analisaremos um tópico que faz referência às marcas linguísticas que revelam não só o locutor, mas também o interlocutor em um determinado texto. Isso faz perceber que a linguagem deve ser compreendida em movimento, a partir dos seus usos, sem desprezar suas possíveis variações.

Dessa forma, os contextos e as situações devem ser aceitos como base para um tratamento linguístico diferente, desprezando a dualidade (ainda) tão presente nas salas de aula entre o “certo” e o “errado”, que reforça um discurso inteiramente excludente.

Considerando o que foi apresentado, cabe ao leitor buscar elementos que deem pistas sobre quem está falando no texto, além de identificar, também, a quem o mesmo se reserva.

Podemos perceber através do resultado da Tabela 22 que aproximadamente 2/3 dos alunos da Escola Zona Urbana compreenderam bem a intenção dos compositores Bruno & Leoni Fortunato, na canção **Pressa** (Ver Anexo 2), em utilizar uma linguagem informal no trecho “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial”; ao passo que os discentes da outra instituição não captaram bem a intenção dos letristas, contabilizando 39% de acertos.

Talvez possamos dizer que avançamos, razoavelmente, na construção de uma pedagogia da leitura, uma vez que tem sido ofertada aos alunos, na escola, a experiência não só com a literatura, mas também com os textos argumentativos,

com os de divulgação científica, enfim com os diversos tipos e gêneros que têm ampla circulação sociocultural.

Porém, conforme revela a Tabela 22, existe um descuido com o trabalho da variação linguística: resquícios de uma escola tradicional que, durante anos, negou sua importância e se revestiu do conceito de “erro”, tentando ocultar a nossa heterogeneidade linguística.

Nesta linha de raciocínio, deve fazer parte do repertório do usuário proficiente da língua e do leitor profícuo, dentre outras habilidades e/ou estratégias, perceber no texto as marcas linguísticas capazes de identificar os interlocutores, atentando para as possíveis variações tanto gramaticais quanto lexicais. Ou seja, os interlocutores devem tomar para si o empenho em se fazer entender, em se adequar tanto em relação à produção quanto à circulação do discurso.

Ao estabelecer uma comparação entre os percentuais da Escola Zona Urbana e da Escola Zona Rural (64% e 39%, respectivamente), embora ambos os resultados já demonstrem percentuais não satisfatórios, percebemos que existe uma disparidade entre os números das duas instituições de ensino. Faz-se importante destacar que as variações linguísticas resultam da influência de fatores sociais, de lugar e/ou de época, e o texto utilizado para avaliar o Descritor 13 representou um *hit* dos anos 80 ainda tocado em estações de rádio de todo o país e imortalizado pela banda Kid Abelha, informação oferecida aos leitores na referência localizada na parte inferior direita do texto em questão.

No entanto, tais pistas não receberam a devida atenção por parte dos alunos avaliados, revelando uma desatenção para as marcas linguísticas do registro informal da língua. Nesse caso específico, o verso “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial” requeria que os alunos percebessem que a língua é o resultado de diversas influências, assim como o texto também o é. Dessa forma, cabia ao leitor correlacionar a época em que o texto fora escrito com as particularidades do verbo “rolar” naquela situação comunicativa: acontecer, ocorrer.

Percebemos, também, que em ambas as escolas, com destaque para o educandário da zona rural, o trabalho em sala com expressões informais, regionais, dentre outras, merece um maior destaque, uma vez que tais alunos vão se deparar com usos linguísticos distintos dos seus à medida que os mesmos serão matriculados em escolas estaduais de ensino médio, no intuito de que os mesmos

assumam uma postura não preconceituosa por causa das variações que eles ou os colegas façam uso.

Considerando o que foi apresentado, os dados, bem como as análises e as sugestões levantadas, evidenciam a urgente necessidade da construção linguística de nossos futuros leitores e de nossos usuários competentes da língua com foco em leitura. Dessa forma, essas reflexões devem propiciar uma melhor atitude acerca do trabalho incansável que deve ocorrer com as estratégias de leitura em sala de aula.

Torna-se importante ressaltar, também, que diversas estratégias ainda não fazem parte do dia a dia de leitura de vários alunos, resultando que algumas competências se encontram construídas, enquanto várias permanecem em construção ou sequer foram despertadas.

Cabe ao professor, a partir dos 21 descritores concebidos pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, elencar suas prioridades em sala de aula, quer sejam pelo uso constante dos gêneros textuais que se fazem presentes e circulam no ambiente escolar, quer sejam pelas práticas sociodiscursivas das quais os discentes participam. Ou seja, a leitura tem se mostrado imprescindível à formação de qualquer cidadão que se mostre usuário competente da língua. Por isso, vale lançar mão da utilização em sala de aula de inúmeras possibilidades de leitura com vistas à competência linguística e à compreensão das potencialidades individuais de cada estudante.

No tópico seguinte, faremos uma análise a partir das observações feitas nas salas de aula do 9º ano, de ambas as escolas pesquisadas, no intuito de compreendermos como os alunos convivem com o mundo da língua escrita em sala de aula, bem como são desenvolvidas suas funções sociais naquele espaço.

4.2 – ANÁLISE DOS PROFESSORES COLABORADORES

Desde o início da pesquisa, em conversa com a Professora 1 (doravante, P1), pudemos constatar que ela possui um acervo particular e que realiza empréstimos aos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa no intuito de incentivar a leitura entre eles, uma vez que alguns já não apresentavam interesse em apanhar exemplares na Biblioteca da escola. A Professora 2 (doravante, P2) enfatizou, também, a importância do incentivo à leitura entre os alunos e a utilização constante da biblioteca da escola por ela e seus discentes.

Apesar de toda a dedicação das professoras, ambas relataram quão difícil é estimular a leitura entre as turmas de 9º ano, e se mostraram preocupadas com a situação, uma vez que esses educandos estão no último ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, partimos para as observações, tendo como primeira impressão que a P1 e a P2 não fizeram referência ao trabalho com leitura em sala de aula a partir da utilização de estratégias. Dessa forma, consideramos necessário fazer algumas reflexões sobre a concepção de leitura para as duas profissionais e o trabalho desenvolvido em sala com respaldo na observação feita pelo professor pesquisador nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Solé (1998), cabe ao professor fazer com que os alunos se utilizem de estratégias que lhes permitam tanto interpretar quanto compreender os textos escritos de forma autônoma e eficaz. Eis o grande desafio em sala!

Com base nessa perspectiva, ler, então, deveria representar a base de inúmeras atividades realizadas na escola, pois, segundo Colomer e Camps (2002), muitos estudos e pesquisas enfatizam que, durante as atividades de leitura na escola, não tem sido uma prática ensinar a entender textos.

É chegado o momento de analisar as aulas ministradas nas salas do 9º ano. Torna-se relevante informar que foram observadas três aulas da P1 e da P2, cada uma com cinquenta minutos de duração.

Em uma das aulas propostas para ser observada, a P1 deu início a uma revisão sobre as linguagens conotativa e denotativa e sobre algumas figuras de linguagem. Tanto a P1 quanto a P2 fizeram a entrega aos alunos de um caderno em que constavam questões com vistas a trabalhar os descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB.

O texto que serviu para iniciar a aula foi **Medo**, da escritora Cora Coralina, publicado na Revista Na Ponta do Lápis⁷, em dezembro de 2009. Com a finalidade de explorar o texto, primeiramente, P1 e P2 solicitaram uma leitura coletiva; a P1 atribuiu grande ênfase à pontuação. Após a leitura proposta, a P1 achou oportuno tecer uma reconstrução do enredo, reordenando as informações pontuais e parafraseando o texto. A P2, ao contrário, destacou os elementos da narrativa, tais como: sequência cronológica, personagens, narrador etc.. Tais estratégias de leitura

⁷ Este periódico é distribuído gratuitamente aos professores da rede pública de ensino que participam da edição bianual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

foram bem trabalhadas pelas professoras em sala. Também foram levantados, pela P1, alguns questionamentos acerca da linguagem utilizada (simples X rebuscada), além do gênero a que pertencia o texto.

Pensamos que para tornar a atividade mais instigante, fazia-se necessário que as educadoras atualizassem os conhecimentos prévios dos alunos, com destaque para o título do texto, uma vez que “os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p.57). Em outras palavras, faltou um planejamento prévio com vistas a incentivar os discentes a perceber elementos que, juntamente com a linguagem puramente verbal, ajudassem o leitor a compreender o texto em sua amplitude. Comungamos da ideia de que, munidos de tais conhecimentos adicionais, os alunos seriam capazes de ampliar os seus horizontes, estimulando a exposição do que eles já conheciam sobre aquele determinado tema.

Ressaltamos, também, que os alunos foram pouco provocados a fim de preencher os implícitos por meio de conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos. É sabido que a compreensão inferencial ocorre à proporção que o aluno, de maneira competente, torna-se capaz de preencher esses implícitos. Ou seja, por meio da leitura literal são recuperadas informações fornecidas pelo texto apenas; durante a compreensão inferencial, no entanto, estão envolvidos conhecimentos linguísticos, contextuais e de mundo que já se fazem presentes no universo do leitor autônomo.

Torna-se relevante destacar que, durante o trabalho com o primeiro texto, houve pouco destaque por meio de inferências contextuais para algumas possíveis palavras desconhecidas, tais como: “expresso”, “perua”, “coberta”, “trouxas”, “espichou”, “condução”, “resguardado”, “embobados” e “estatelados”. Segundo Antunes (2009), atitudes assim acontecem de maneira recorrente em várias salas de aula, em diversas escolas, em nosso país. Pensamos que, por meio do texto apresentado pela P1 e pela P2 aos alunos, seria possível explorar o uso social da língua, haja vista que a escritora, autora da crônica em estudo, traz características marcantes da região centro-oeste onde viveu. Isto é, “as unidades lexicais remetem para o mundo da experiência real ou fictícia, vivida, pensada ou sentida pelas pessoas conforme a cultura de seus grupos sociais” (ANTUNES, 2009, p.142). Portanto, a questão do léxico deve ser considerada de maneira mais relevante na

escola, com destaque para as funções desempenhadas tanto na construção quanto na organização textuais.

Dessa forma, Liberato e Fulgêncio (2012) esclarecem, por exemplo, que é fato que qualquer texto não está imune de trazer termos desconhecidos na sua superfície, e cabe ao leitor, então, ativar estratégias que favoreçam a aprendizagem lexical. Sendo assim,

[...] é interessante então que o inventário léxico possa ser continuamente incrementado, que se possam incorporar novas palavras àquelas já conhecidas e novas acepções a termos já conhecidos, e que o número de termos incompreendidos possa se reduzir progressivamente. E é justamente através do contato com novos itens que podemos aumentar o repertório lexical (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, p.121).

Em sequência, foi utilizada uma tira da personagem Mafalda⁸. Esse texto também compõe o caderno de questões da Avaliação Diagnóstica - 2014, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Orobó/PE, destinado aos alunos de 9º ano da rede.

Dessa forma, a P1 e a P2 deram continuidade à atividade. Mais uma vez, utilizando-se da mesma abordagem frente ao texto anterior, a P1 e a P2 solicitaram dos alunos a apreciação da tira em estudo. À medida que os discentes estavam fazendo a leitura, não houve uma sintonia durante a decodificação do texto, ocorrendo uma interrupção por parte da P1. Após algumas dicas da P1, a leitura foi retomada.

Nas aulas observadas das duas professoras colaboradoras, foram feitos alguns questionamentos sobre a reação de Mafalda diante de uma problemática que tem afligido crianças em todo o mundo: o abandono e, conseqüentemente, os casos de desnutrição que acometem os pequenos. A aula da P2 inovou porque exigiu dos seus alunos uma maior atenção voltada para as imagens, uma ativação da memória de longo prazo por meio da lembrança de informações e um aprimoramento das habilidades visuoperceptivas necessárias à compreensão de textos multimodais. Vale destacar, também, que a P1 chamou a atenção dos discentes para o quarto quadrinho, destacando o texto como exemplo da figura de linguagem ironia.

Duas questões foram elaboradas e trabalhadas pelas professoras a respeito do texto: uma delas refere-se ao Descritor 16, que avalia o efeito do humor em textos; a outra está vinculada ao Descritor 17 com destaque para o uso da

⁸ Texto disponível em <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br>, com acesso em 05 de fevereiro de 2013.

pontuação. Ambas estão atreladas ao Tópico V que avalia as relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido provocados por eles.

A observação dessas aulas nos possibilitou estabelecer algumas considerações:

- i. primeiro, percebemos uma ênfase atribuída à decodificação do texto. Para Solé (1998), significado e decodificação se fazem presentes na leitura de maneira inevitável. Porém, o leitor profícuo deve realizar esta de maneira automatizada, haja vista sua experiência em relação a tal habilidade. Ou seja, “informação procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do leitor” (SOLE, 1998, p.61) possibilitam a eficácia na decodificação, uma vez que elas devem se combinar perfeitamente;
- ii. em segundo lugar, atentamos para a ausência da P1 em tratar da linguagem não-verbal, imprescindível às tiras. É fato que a partir dos diversos gêneros textuais e suas implicações de uso nos diferentes contextos de aprendizagem, surgem pesquisas que evidenciam a utilização dos inúmeros recursos semióticos como forma de desenvolver um trabalho de leitura eficaz com os alunos. Conforme Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 34), “As práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada”. Em outras palavras, professor e alunos devem estar atentos e envolvidos pelos novos letramentos da contemporaneidade;
- iii. por último, percebemos, também, um apego às nomenclaturas, seja no instante de tratar da figura de linguagem **ironia** pela P1, seja em relação ao ponto de interrogação, uma vez que a sala de aula da P1 foi unânime em responder que tal sinal é usado para perguntar sobre algo, desprezando que essa marcação intencionava evidenciar, principalmente, a ideia de indignação do pai. Para corroborar nossa posição, Antunes (2009) é taxativa em afirmar que deve existir uma inter-relação entre a dimensão linguística do texto e a intenção dos interlocutores, uma vez que a atividade verbal se constitui com o auxílio desses dois elementos, no intuito de que “se procure *ultrapassar a matéria linguística do texto* e se apreenda a intervenção, também decisiva, de

outros fatores” (ANTUNES, 2009, p.79) (grifo do autor). Dito de outra forma, qualquer falante da língua anseia para que seja entendido por seus interlocutores, principalmente a partir de suas intenções, em um contexto de cooperação.

Na mesma aula, foram trabalhados com a turma mais dois textos: um anúncio e um artigo de opinião. Para a análise do primeiro, a P1 instigou os alunos sobre o gênero a que pertencia o texto em análise, seguido de um alerta sobre quando da análise de anúncios e das suas respectivas perguntas. A P2, ao contrário, iniciou a análise do anúncio destacando as diferenças entre as linguagens formal e informal. Torna-se importante mencionar que ambas as professoras colaboradoras enfatizaram as expressões típicas dos eventos de oralidade presentes naquele texto, tais como: “a gente”, “né”, “pra”, “tá”, dentre outras.

Foi enfatizado, também, por parte da P1 e da P2, que o contexto situacional é que determina o grau de formalidade ou informalidade, durante a interação. Sendo assim, o texto foi propositalmente construído por meio da linguagem informal, tanto por tratar de uma questão que afeta os adolescentes – a acne, como também pelo uso reiterado de expressões que revelam uma forma despojada de fazer uso da língua – “dá trabalho”, “na cara da gente”, “a gente está a fim”, “uma levantada”, “né?”, entre outras.

Acrescentaríamos a este estudo, ainda, a possibilidade de instigar os discentes por meio de situações como: é aceitável o uso dessas expressões nesse texto?, Qual a importância em estabelecer uma relação de cumplicidade entre o texto e o público-alvo?, entre outras. Assim, é percebido pelo leitor que, durante a compreensão leitora, “interagem processos cognitivos, perceptivos e linguísticos” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p.55). Ou seja, o leitor proficiente e autônomo entende que a aprendizagem se dá por meio dos textos com os quais ele se depara.

A atividade com os artigos de opinião nas duas salas de aula foi iniciada por meio da leitura coletiva. Em seguida, a P1 solicitou aos alunos que contassem o que haviam entendido sobre os textos estudados. A P2, além de instigar a participação dos seus alunos por meio de questões, levou fotos retiradas da internet de movimentos e ações que envolveram jovens e as projetou por meio de slides.

Torna-se relevante mencionar que a P1 e a P2 proporcionaram momentos de ativação do conhecimento prévio à medida que levantaram discussões com os alunos sobre os movimentos recentes liderados pelos jovens com vistas a solicitar dos governantes atuações mais eficazes para a população, uma vez que os textos estudados tratavam de dois argumentos sobre a possibilidade ou não de mudança do nosso país por essas pessoas. Foram citados a luta pelo passe livre nos coletivos, o aumento abusivo das passagens por parte das empresas de ônibus, além da depredação dos veículos como uma atitude de revolta. A P2, por sua vez, instigou, em sala, os alunos a se posicionarem acerca do conteúdo das duas opiniões expressas, estabelecendo entre elas uma complementaridade de ideias ou uma discordância de princípios.

Novamente, percebemos que nas duas aulas observadas não foram considerados alguns aspectos relevantes para a compreensão global dos textos durante a leitura, trabalhando, então, algumas estratégias de leitura: o título - “Você acredita que o jovem tem condições de mudar o país?”; a fonte dos textos – caderno Folhateen, do jornal Folha de São Paulo; a utilização apenas das iniciais dos jovens que expuseram suas opiniões – A.S.F. e G.F.L.; entre outras situações que poderiam ser melhor exploradas.

Koch (2009, p. 36) chama a atenção para a ideia de que “a mente humana é um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação”. Dessa forma, cabe ao professor estimular em sala essas atitudes entre os alunos, cotidianamente. Isto é, faz-se necessário destacar a forma como acontece o processamento do texto pela mente, porque o conhecimento não se realiza exclusivamente pela experiência como algo adquirido e estático, mas também por intermédio da interação social estabelecida entre os envolvidos pela interlocução.

Durante a última aula observada pelo professor pesquisador, a P1 e a P2 deram continuidade à exploração dos demais textos contidos no caderno proposto pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Orobó/PE, com o objetivo de trabalhar entre os alunos descritores relevantes e pouco explorados em sala durante as aulas de Língua Portuguesa.

O gênero explorado na questão 6 foi um anúncio da marca Dove, publicado em diversos meios de comunicação. A P1 e a P2 solicitaram uma leitura do texto

verbal de maneira coletiva e chamaram a atenção dos alunos para a linguagem mista da qual aquele texto faz uso, com foco para o aspecto multimodal.

Verificamos que uma intervenção mais produtiva do texto exigiria que fossem levantadas questões e situações relacionadas, concomitantemente, pelas linguagens verbal e não-verbal presentes no anúncio, uma vez que o conhecimento dos gêneros textuais que fazem uso da multimodalidade exige de qualquer leitor a ativação verbo-visual no processo de aprendizagem. Ou seja, a compreensão acontece tanto de maneira visual quanto verbal.

Sendo assim, um único texto proporcionará uma multiplicidade de sentidos e de leituras, haja vista os conhecimentos que cada leitor possui; como Koch e Elias (2013, p. 21) enfatizam, o sentido se revela “na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere para a produção de sentido as ‘sinalizações’ do texto, além dos conhecimentos que possui”. Isto é, criam-se múltiplas possibilidades de leituras e de sentidos.

Nas salas de aula observadas, porém, as professoras atribuíram pouca ênfase aos elementos não-verbais presentes no anúncio, tais como: batom, sapato de salto alto, pente etc., os quais representam pistas que evidenciam para quem está direcionado tal texto. Pensamos que outra forma de exploração do texto diz respeito ao papel do suporte onde estaria presente aquele anúncio, possivelmente em um jornal diário, numa revista semanal ou num livro?. Marcuschi (2008, p.174), então, ratifica a importância do suporte para a concretização do gênero, pois aquele “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Em outras palavras, o gênero, normalmente, carece de seu suporte quando a intenção é que ele ocorra e se concretize; portanto, são funções básicas do suporte fixar o texto e permitir o seu acesso com intenção comunicativa.

Um verbete sobre cajueiro, retirado da Enciclopédia Barsa, é o texto utilizado na questão 7, que tem como meta inferir o sentido da palavra “secos” a partir do contexto, conforme preconiza o Descritor 3, no Tópico I – Procedimentos de leitura.

Convém esclarecer que o procedimento para trabalhar esse texto se deu através de uma leitura coletiva pelas professoras colaboradoras, inicialmente, bem como das opções de resposta apresentadas pela questão. Torna-se importante ressaltar, também, que foi feita uma intervenção pela P1 no intuito de que fosse dada mais atenção ao enunciado da questão, além da releitura das opções por parte

dessa professora. A P2 chamou a atenção da turma para a finalidade de leitura desse gênero: a busca por informações concretas.

O que se verifica é que, na verdade, ainda existe uma tendência na sala de aula de uma abordagem do léxico restrita à palavra e frase soltas e descontextualizadas, ao passo que deveria ocorrer sob a condição da textualidade, com respaldo nas determinações da pragmática. Dessa forma, segundo Antunes (2009), “o estudo da gramática e o estudo do léxico, fora dos parâmetros da textualidade, contemplam apenas parte de suas regularidades e deixam, por isso, de ganhar a relevância e a aplicabilidade que poderiam ter” (ANTUNES, 2009, p.144).

Dito de outra forma, a textualidade torna-se imprescindível a qualquer evento que tenha como base a interação verbal; nessa perspectiva, nenhuma atividade de linguagem deve ser compreendida alheia a ela.

Defendemos, então, a ideia de que, para o trabalho com este gênero, os professores colaboradores poderiam ter lançado mão de estratégias que conduzissem os alunos a obter informações pontuais e necessárias à compreensão do texto, com destaque para o tamanho daquela árvore, o solo onde ela se desenvolve, a utilização de sua madeira, dentre outras. Assim, o aluno pode perceber que tais informações são precisas de acordo com os contextos de uso real desse gênero, e se apresentam inseridas em situações significativas em que a rapidez deve ser uma aliada do leitor.

A questão 8 teve como base um texto de Carlos Drummond de Andrade, cujo título é **Boa Ação**, e está relacionada ao Descritor 17 que intenciona avaliar a habilidade do leitor em atentar para recursos expressivos a partir tanto da pontuação quanto de outras notações.

O andamento da aula se deu através da leitura coletiva do texto, primeiramente; na sequência, foram incitadas algumas perguntas pela P1 como forma de explorar o texto em questão: quem é o autor?; Quem conta a história: um homem ou uma mulher? – informação que não se encontrava na superfície textual; Em que parte do corpo foi a cusparada?; dentre outras. Torna-se relevante mencionar que a interação entre a P1 e os alunos ocorreu de maneira espontânea e tranquila durante a análise do enunciado da questão e das opções de resposta. A P1 instigou, também, os seus alunos sobre o papel das aspas em “Me salve desta imundície!”, questionando-os sobre o que são elas, na verdade, e para que servem. Os alunos foram enfáticos em atribuir às aspas a função única de destacar a fala de

alguém no texto; a P1, no entanto, acrescentou outro uso dessa sinalização com vistas a destacar uma palavra ou expressão, dentre outras funções. No mesmo texto, porém, há uma nova incidência das aspas em “Como limpar ‘aquilo’ sem se sujar mais?” que não foi explorada pela P1. Pensamos que se fosse abordada essa nova utilização desse sinal de pontuação, os alunos perceberiam que as aspas, além do uso convencional de fazer referência à fala da personagem, também podem desempenhar outros papéis nos textos.

A P2, além de utilizar-se de algumas questões similares à P1, chamou a atenção dos alunos para os aspectos da linguagem conotativa presentes nesse texto literário, tais como: onomatopeia, comparação, metáfora, hipérbole etc.

Diante do exposto, percebemos, igualmente, o pouco destaque para algumas estratégias de leitura que seriam importantes durante a abordagem do texto, tais como: levar em conta o título, ativar o conhecimento prévio dos alunos, reordenar as informações do texto, dentre outras. Neste sentido, corroboramos com a ideia defendida por Dell’isola (2001, p.29) que considera “a leitura um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende apenas de sua capacidade de decifrar sinais, mas de dar sentido a eles, compreendê-los”. Isto é, deve existir uma ultrapassagem, por parte de qualquer leitor que se revele proficiente, do que se apresenta de maneira visual, na intenção de uma reconstrução da mensagem codificada pelo escritor.

O trabalho com os dois últimos textos, embora pertencentes a gêneros textuais diversos, procedeu da mesma maneira. Tanto a P1 quanto a P2 realizaram a leitura coletiva de ambos e revelaram a que gênero eles pertenciam: um anúncio e uma música. Após essa introdução, foi destinado um momento para ser feita a leitura das opções de respostas das questões, com destaque para a alternativa correta.

Achamos oportuno destacar que, diante de diferentes gêneros textuais, somos solicitados a estabelecer um tratamento diferenciado durante o trabalho de leitura com eles, compreendendo-os como objetos de ensino, conforme preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Para Marcuschi (2008, p.150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, ou seja, ações ocorridas com intenções comunicativas esforçam-se para que objetivos sejam atingidos, porque “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo” (MARCUSCHI, 2008,

p.150). Portanto, estratégias de leitura diversificadas devem ocorrer por meio de abordagens diferenciadas de leitura.

No tópico seguinte, faremos uma análise a partir das respostas dadas à Avaliação 2 (Anexo 3), bem como dos percentuais de acerto da Avaliação 1 (Anexo 2), estabelecendo entre elas uma comparação com vistas a subsidiar o trabalho do professor em sala de aula com foco em competências e em habilidades construídas, em construção ou não concretizadas, com o auxílio das estratégias de leitura.

4.3 – ANÁLISE DA AVALIAÇÃO 2

Primeiramente, torna-se essencial, antes da análise da Avaliação 2, expormos o trabalho proposto pelo professor pesquisador através da proposta metodológica da Sequência Didática (SD), elaborada à luz de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com duração de 6 aulas de 50 minutos cada.

É conveniente ressaltar que a SD elaborada deveria ofertar textos que provocassem reflexões nos alunos, no intuito de alargar seus conhecimentos. Dessa forma, tomamos como base teórica a concepção sociointeracionista da linguagem, com destaque para o uso dos gêneros discursivos/textuais, os quais serviram de instrumento para o processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, a SD tinha como finalidade ajudar os alunos a dominar melhor as estratégias de leitura por meio de gêneros em situações diversas de leitura. Nesse sentido, “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Sabe-se, também, que devido à diversidade de gêneros e suas muitas funções, propomos trabalhar a partir de dois agrupamentos: o argumentar e o narrar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Fundamentamos nossa escolha a partir dos resultados não satisfatórios em relação à maioria dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, considerando que para cada gênero se faz necessária uma abordagem diferenciada, haja vista as suas peculiaridades linguísticas e discursivas.

Se a leitura se faz tão presente em nossa vida, por que compreender determinados textos parece ser um grande desafio? Possivelmente, porque alguns deles solicitam do leitor uma atenção maior para as informações apresentadas, para as referências sobre o assunto, entre outras. Dessa forma, para a compreensão do

gênero artigo de opinião, por exemplo, são mobilizadas estratégias de leitura que possibilitem perceber, entre outras informações, o ponto de vista defendido pelo autor.

Outros gêneros, ao contrário, solicitam do leitor uma leitura muito além do que se apresenta escrito. Sem percebermos, complementamos informações fornecidas pelos textos com outras das quais já dispomos. Isto é, a construção dos sentidos do texto não se faz simplesmente por meio dos explícitos. As tiras, por exemplo, requerem a ativação por parte do leitor de estratégias que possibilitem a leitura das entrelinhas.

Dessa forma, faz-se necessário elencar os critérios que foram tomados como base para a escolha dos textos da SD:

1. Serem textos com abordagem cotidiana e atual;
2. Serem textos compatíveis com o 9º ano de escolaridade;
3. Serem textos para possibilitar a reconstrução do raciocínio por parte dos leitores;
4. Serem textos para possibilitar aos pesquisados, por meio de pistas, confrontar informações prévias.

Apresentamos o artigo **Efeitos do aquecimento da Terra são irreversíveis nos próximos 100 anos** (Ver Anexo 4), publicado no jornal O Estado de S. Paulo, e solicitamos aos alunos que, como primeiro passo, identificassem o tema do texto, haja vista que se faz necessário que o leitor esteja envolvido por ele. Isto ocorre, principalmente, por meio da previsão e da inferência contínuas, apoiando-se nas informações proporcionadas pelo texto e também na bagagem de conhecimentos do próprio leitor, ora encontrando evidências, ora rejeitando previsões.

Torna-se importante enfatizar que a escolha deste artigo se deu pelo fato de os meios de comunicação estarem divulgando a preocupante escassez dos recursos hídricos em todo o nosso país, com destaque para as regiões Sul e Sudeste. Dessa forma, a prática tanto da produção textual quanto da leitura deve ser precedida da apresentação da situação, porque “é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Após o primeiro contato com o texto, foram trabalhadas algumas estratégias de predição, por meio de perguntas como: De que trata o texto lido?; Qual é o seu

foco (tema) principal?, as quais foram levantadas pelo professor pesquisador. Como sugestão, o pesquisador direcionou a atenção dos discentes para o título, e enfatizou que títulos, quase sempre, antecipam para o leitor a questão tematizada no texto.

Na sequência, os alunos produziram uma síntese acerca do texto lido, a partir dos critérios de relevância elencados pelo professor pesquisador, tais como: O que é mais e menos importante no texto lido?; Qual a informação principal? e Qual (is) a (s) secundária (s)?.

O terceiro passo tinha como meta o posicionamento dos alunos em relação às informações presentes no texto estudado. Esse posicionamento decorreu da seguinte maneira: foi avaliado por eles o que havia de informações naquele excerto e, em seguida, foram confrontados os conhecimentos prévios sobre o tema. Dessa maneira, novamente, foram levantadas perguntas: Concorda ou discorda das ideias e informações presentes no texto lido?; Por quê?. Nesse momento, a tomada de posição pelos discentes pesquisados proporcionou-lhes perceber como esses elementos se interrelacionam, se complementam e se opõem.

Por fim, foi chegado o momento de elaboração das hipóteses explicativas com vistas a fundamentar a análise do texto, com foco na argumentação reiterada de que o próprio homem é culpado por tal situação, e de que o IPCC⁹ ratifica tal conclusão.

Em continuação à SD, foram levadas algumas tiras para a sala de aula no intuito de inserir os alunos em práticas de letramento visual. Nossa intenção foi fazer com que eles percebessem que a produção de significado em leitura é estabelecida por meio da relação entre leitor e autor, via texto. Dito de outra forma, leitura é interação.

Por intermédio do professor pesquisador, os alunos foram solicitados a reconstruir o raciocínio de Hagar – personagem das tiras de Chris Browne (Ver Anexo 4) a partir dos dados e informações presentes em cada quadrinho, com ênfase para a ilustração como fator primordial para a contextualização situacional, proporcionando ao leitor captar o humor crítico daquela tira.

O terceiro texto utilizado na SD é uma tira de autoria de Rechin e Wilder (Ver Anexo 4), publicada no Jornal da Tarde, em 23 de novembro de 2002. Sabe-se que

⁹ Em português, Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas – órgão criado para avaliar as mudanças climáticas ocorridas no Planeta Terra

o processo de geração de inferências ocorre por meio de três elementos: o conhecimento de mundo aliado aos conhecimentos novos trazidos pelo texto e a contextualização; por isso é que “a geração de inferências é um fenômeno que ocorre simultânea e sequencialmente durante o processamento dos textos” (DELL’ISOLA, 2001, p. 46). Em outras palavras, o leitor acaba não percebendo que está gerando inferências ao ler e interpretar um texto, uma vez que as mesmas ocorrem em milésimo de segundo.

Com intenção de verificar se os alunos haviam percebido o efeito de humor na tira, nosso trabalho iniciou com a percepção do dado explícito logo no primeiro quadrinho: o grande sábio encontrava-se morando em uma caverna em companhia de vários morcegos. Como hipótese, foram levantadas pelos alunos questões referentes à mudança de hábitos daquele ser humano, uma vez que seu estilo de vida havia sido alterado. No entanto, a parte mais interessante da tira se apresentava no segundo quadrinho: a resposta dada pelo sábio apareceu graficamente disposta de cabeça para baixo. Tal situação exigiu dos alunos uma ativação dos conhecimentos prévios sobre o contexto criado na tira, tais como: morcegos são mamíferos, habitam ambientes escuros, dormem pendurados em tetos de cavernas ou em galhos de árvores, dentre outros. Assim, a partir dos dados da tira, juntamente com o conhecimento prévio, além da atenção para a mudança gráfica da resposta dada pelo personagem, a maioria dos alunos pode inferir que o sábio foi, sim, influenciado a partir da convivência com aqueles animais.

O quarto texto utilizado na SD foi uma tira (Ver Anexo 4) protagonizada por Mafalda, personagem principal das criações do cartunista Quino. Pretendíamos, por meio dessa tira, fazer com que os discentes pesquisados fossem capazes de identificar os pressupostos presentes naquele texto. Em primeiro plano, os alunos foram solicitados a expor o juízo de valor que a personagem faz a respeito dos programas de televisão de uma maneira geral. Na sequência, os alunos foram conduzidos a perceber que o segundo dado disponibilizado pela tira era estritamente visual: o aparelho de televisão, na verdade, encontrava-se desligado. Dessa forma, alguns deles chegaram a perceber que a personagem emitiu essa opinião pela força do hábito, mesmo sem presenciar sequer, naquele instante, algum programa na TV. Ou seja, ela nem mais observa o programa, simplesmente conclui, com base no seu julgamento prévio que todos os programas televisivos são ruins.

Na sequência, foi utilizado o texto de Bob Thaves (Ver Anexo 4), publicado no jornal O Estado de S. Paulo, que serviu de mote para trabalharmos com implícitos, através do preenchimento das lacunas deixadas por ele. De início, foram discutidos dados um pouco inusitados expostos pela tira: um plano de saúde envia um cartão endereçado ao seu paciente, desejando-lhe melhoras; e aquela estranha notícia se configura como um “último aviso”.

Nessa atividade, intencionamos levar o aluno a ativar esquemas que se relacionassem com alguns conhecimentos variados, tais como:

- i. O que vem a ser um plano de saúde (suas taxas, restrições impostas, poder aquisitivo dos seus segurados, entre outras informações);
- ii. As reais situações comunicativas em que são utilizados cartões (felicitações natalícias, por exemplo);
- iii. A finalidade de se enviar um cartão e seu uso como suporte;
- iv. Conhecimentos linguísticos de nível morfossintático, fonológico, semântico etc., próprios das mensagens.

Assim, essas atividades compunham os módulos que tinham como meta fazer os alunos superar as limitações de leitura através do uso de estratégias capazes de oferecer-lhes instrumentos que lhes habilitassem para o domínio eficaz dos gêneros. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho em SD, tanto em leitura quanto em escrita, deve estar voltado para as dificuldades de expressão, para as mais diversificadas atividades e para a construção progressiva acerca do gênero. Isto é, devem ser levados em consideração a situação de comunicação, o planejamento textual, os conhecimentos sobre o gênero, entre outros elementos. Essa postura adotada em sala pelo professor pesquisador permitiu que os alunos pudessem acionar uma série de conhecimentos necessários para a leitura, estabelecessem uma relação entre essa leitura e outras, questionassem, tomassem posicionamentos frente aos textos, utilizando estratégias de leitura diversas.

Dando sequência à atividade proposta pelo pesquisador, foram disponibilizadas aos alunos várias tiras da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de Souza (Ver Anexo 4), sobre as quais foram desenvolvidas atividades de discussão com vistas à avaliação do desempenho oral dos alunos e da produção escrita. Dessa forma, tais ações possibilitaram pôr em prática as estratégias trabalhadas em sala, atentar para o próprio comportamento como leitor e produtor

de textos, além de avaliar como positivos os progressos realizados. Eis a etapa final da nossa SD.

A seguir, demonstramos, através das tabelas 23, 24, 25, 26, 27 e 28, os percentuais de desempenho de cada escola pesquisada na Avaliação 2, em comparação com a Avaliação 1, aplicada anteriormente.

Tabela 23 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritores 1, 3, 4, 6 e 14

Descritores	Avaliações	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural					
		Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas					
Descritor 1: Localizar informações explícitas em um texto	Avaliação 1	A	B	C	D	A	B	C	D		
		60%	12%	16%	12%	67%	11%	11%	11%		
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		11%	0%	82%	0%	07%	31%	0%	43%	13%	13%
Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Avaliação 1	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		08%	28%	20%	0%	44%	0%	39%	28%	0%	33%
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		18%	30%	04%	48%	0%	07%	18%	12%	56%	07%
Descritor 4: Inferir uma informação implícita em um texto	Avaliação 1	A	B	C	D	A	B	C	D		
		32%	16%	12%	40%	28%	22%	28%	22%		
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		15%	26%	19%	07%	33%	0%	44%	31%	0%	25%
Descritor 6: Identificar o tema de um texto	Avaliação 1	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		20%	04%	16%	20%	40%	22%	11%	11%	34%	22%
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		67%	15%	07%	11%	0%	50%	06%	25%	13%	06%
Descritor 14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Avaliação 1	A	B	C	D	A	B	C	D		
		08%	12%	60%	20%	0%	16%	78%	06%		
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		15%	0%	07%	11%	67%	0%	0%	12%	06%	82%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

A Tabela 23 possibilita-nos concluir que os alunos pesquisados nas escolas municipais, de forma geral, conseguem recuperar informações que se apresentam na superfície do texto (Descritores 1, 3, 6 e 14); ou seja, eles são leitores capazes de localizar um trecho de informação expresso de maneira clara.

No entanto, concluímos, também, que apenas a Escola Zona Rural apresentou uma considerável evolução em relação ao Descritor 4, o qual avalia a capacidade de o leitor preencher as lacunas deixadas pelo texto. Isto é, aqueles espaços que devem ser preenchidos por meio de inferências durante a compreensão do discurso. De acordo com Koch (2013, p.30), “Para se chegar às profundezas do implícito [...], faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. Portanto, ratificamos que o sentido não se encontra no texto, porém é construído a partir dele, durante a interação.

Sendo assim, esses números confirmam que o trabalho da P2 em sala tenta estabelecer de forma mais eficiente as relações entre informação textualmente expressa e os conhecimentos partilhados, levando em conta intertextualidade, situação de comunicação e o contexto cultural e social, conforme fora constatado nas observações das aulas da P1 e da P2.

Torna-se necessário evidenciar, além disso, a redução da porcentagem de acertos da Avaliação 2 em relação ao primeiro teste, possivelmente explicável a partir das seguintes observações: primeiramente, no que diz respeito ao Descritor 1, podemos estabelecer uma analogia entre o resultado insatisfatório e o percentual da questão 4 do questionário (Ver Tabela 1) respondido pelos discentes da escola de localização rural, os quais revelaram ter pouca familiaridade em buscar informações nos textos. Tal fato demonstra que o trabalho com estratégias em sala deve ocorrer continuamente com vistas a aprimorar essa habilidade.

Em seguida, faz-se necessário analisar a redução de acertos aos itens do Descritor 4, atribuída à Escola Zona Urbana. Segundo nossas observações, podemos correlacionar esta dificuldade apresentada pelos alunos dessa instituição devido ao trabalho pouco explorado pela P1 através das pistas contextuais, haja vista que poucas vezes os alunos foram provocados a ativar o seu conhecimento prévio, na etapa anterior à leitura propriamente dita.

A seguir, apresentamos a Tabela 24 que estabelece uma comparação entre as instituições de ensino a partir dos descritores 5 e 12, com base nas avaliações 1 e 2.

Tabela 24 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Descritores 5 e 12

Descritores	Avaliações	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
		Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
Descritor 5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	Avaliação 1	A 12%	B 08%	C 16%	D 56%	E 08%	A 06%	B 27%	C 11%	D 50%	E 06%
	Avaliação 2	A 52%	B 11%	C 15%	D 22%		A 69%	B 12%	C 0%	D 19%	
Descritor 12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Avaliação 1	A 08%	B 16%	C 0%	D 76%		A 11%	B 06%	C 06%	D 77%	
	Avaliação 2	A 15%	B 30%	C 26%	D 18%	E 11%	A 12%	B 25%	C 25%	D 07%	E 31%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Por meio da Tabela 24, podemos perceber duas situações com análises bem distintas: em primeiro lugar, analisando o Descritor 5, podemos constatar que o desempenho da Escola Zona Rural obteve uma melhora significativa, quer seja em relação à primeira avaliação, quer seja à outra escola pesquisada. Verificamos que, por se tratar de uma tira, os alunos fizeram um uso adequado de estratégias de leitura com vistas a justapor as duas informações presentes: a que trata das coisas catastróficas que ocorrem no mundo e a atitude de espanto e de desinteresse da personagem principal Garfield. Embora seja encontrado em ambiente educacional, esse gênero textual é de natureza pública haja vista sua dimensão de divulgação nos suportes revista, jornal, gibi etc. Segundo Marcuschi (2008, p.151), o estudo dos gêneros deve ocorrer “com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Em outras palavras, existe uma dinamicidade sociocultural em referência aos gêneros, o que favorece a sua funcionalidade e a quebra das amarras da rigidez estrutural.

A escola da zona urbana, ao contrário, reduziu o índice de acertos em relação ao Descritor 5 na Avaliação 2. Tal limitação, acreditamos, é resultado do pouco destaque atribuído pela P1 às imagens e às estratégias visuoperceptivas, conforme observamos durante as aulas ministradas por ela.

Dessa forma, sugerimos que no estudo das tiras sejam considerados a forma e o contorno dos balões, a fonte das letras, os sinais utilizados, a disposição do texto, bem como a relação desses elementos com a produção de sentido e com as singularidades desse gênero.

Os índices do Descritor 12, ao contrário, revelaram que não há nessas salas de aula, ainda, um trabalho constante e eficaz com os gêneros. Utilizamos da distinção bakhtiniana (2003) entre gêneros primários e secundários (os primeiros centrados na vida cotidiana e os segundos, nas práticas socioculturais mais elaboradas), para fundamentar nossa análise em face do insuficiente desempenho dos discentes pesquisados.

Observamos que, em muitas salas de aula, é enfatizado o trabalho com os gêneros primários, haja vista sua utilização na vida diária. O gênero sumário utilizado para avaliar o Descritor 12, no entanto, integra o conjunto dos secundários que esporadicamente são pormenorizados em sala. Durante as observações das aulas das professoras colaboradoras, pudemos constatar que ambas quase normalmente procedem o trabalho com os diversos gêneros de forma idêntica. Dessa maneira, quando analisamos os dados percentuais de acertos a este descritor verificamos que apenas $\frac{1}{4}$ dos leitores conseguiram perceber a funcionalidade e a intencionalidade do sumário, isto é, a ação social desenvolvida por ele.

A seguir, por meio da Tabela 25, damos prosseguimento à análise entre as avaliações 1 e 2 propostas durante nossa pesquisa, com respaldo nos índices de respostas dadas às questões.

Tabela 25 – Tópico III – Relação entre textos – Descritores 20 e 21

Descritores	Avaliações	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
		Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Descritor 20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação	Avaliação 1	08%	48%	04%	12%	28%	11%	22%	17%	06%	44%

de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos	Avaliação 2	A 30%	B 11%	C 07%	D 52%	A 18%	B 0%	C 0%	D 82%	
Descritor 21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	Avaliação 1	A 52%	B 16%	C 16%	D 16%	A 33%	B 22%	C 06%	D 39%	
	Avaliação 2	A 22%	B 19%	C 37%	D 11%	E 11%	A 25%	B 0%	C 57%	D 06%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

O estímulo para o Descritor 20 consistiu em dois textos da escritora Fernanda Colavitti que se complementavam a partir da temática acne; no entanto, eles se distanciavam no que se refere ao formato do texto: enquanto o primeiro era composto por sentenças organizadas em parágrafos (contínuo), o segundo permitia localizar informações de forma rápida e fácil (não-contínuo).

No que concerne ao desempenho bastante proveitoso da escola da zona rural, constatamos que a P2, durante as observações das suas aulas, tinha sido mais enfática em solicitar dos alunos a atenção redobrada quando da análise de dois ou mais textos, de modo a perceber se eles eram semelhantes, se divergiam em relação à temática ou aos pontos de vista, se eram contrários entre si, ou, de outra maneira, se eram complementares.

De modo geral, a atenção dos alunos no teste deveria estar voltada para os estilos utilizados pela mesma autora, mas com propósitos diferenciados: enquanto o primeiro texto utilizava-se de dados e argumentos que corroboravam com a ideia de que vários adolescentes acometidos por acne recorriam a formas alternativas para solucionar tal problema; o segundo, ao contrário, lançou mão de percentuais como forma de evidenciar o que havia sido colocado anteriormente pela autora.

É notória a constatação por meio da pesquisa de que os alunos da Escola Zona Urbana apresentam um desempenho inferior em relação aos da outra instituição de ensino pesquisada no que diz respeito à relação entre textos. Isso proporciona uma preocupação haja vista que estamos nos referindo a um texto informativo, cuja característica principal é parecer unívoco, sem pretensões de variações entre um leitor e outro. Conforme Liberato e Fulgêncio (2012, p.154) pontuam, no texto informativo, “Procura-se excluir, desde logo, qualquer interpretação subjetiva ou pessoal [...]”; ou seja, “[...] é, na medida do possível, um exemplo de ‘obra fechada’”. Em síntese, o tratamento atribuído a esses gêneros deve ser basicamente o mesmo.

No que se refere ao Descritor 21, constatamos que, embora fosse solicitada a atenção dos pesquisados para as opiniões em relação ao mesmo fato ou ao mesmo tema propostos em um único texto, os alunos da escola da sede não obtiveram grande êxito, demonstrando pouca habilidade quando da ativação de esquemas cognitivos capazes de proporcionar inferências, análise e síntese na construção dos significados propostos pelo texto em uso.

Tal desempenho insatisfatório, acreditamos, pode estar associado à falta de habilidade dos discentes em recorrer à paráfrase, conforme eles expuseram no quesito 7, do questionário proposto (Ver Tabela 1), em que, aproximadamente 50% dos pesquisados, revelaram não recorrer a esta estratégia, o que tornaria o texto mais inteligível, atribuindo um novo enfoque para o seu sentido. Propomos que o trabalho em sala por meio de paráfrase também aconteça rotineiramente, uma vez que, através dela, o leitor aprendiz poderá demonstrar que conseguiu entender a ideia de determinado texto de forma mais clara.

Na sequência, direcionamos nossa análise para os percentuais sobre os Descritores 2, 7, 8, 9, 10, 11 e 15, cujas características estão voltadas para os critérios de cotextualidade, definidos primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981, *apud* Marcuschi, 2008), com uma perspectiva de texto respaldada na sua potencialidade como princípio comunicativo.

Tabela 26 – Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto –
 Descritores 2, 7, 8, 9, 10, 11 e 15

Descritores	Avaliações	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
		Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
Descritor 2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Avaliação 1	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		04%	04%	08%	04%	80%	44%	11%	06%	0%	39%
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		11%	0%	04%	85%	0%	0%	0%	0%	88%	12%
Descritor 7: Identificar a tese de um texto	Avaliação 1	A	B	C	D	A	B	C	D		
		36%	0%	64%	0%	22%	28%	39%	11%		
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		10%	26%	19%	26%	19%	50%	06%	19%	19%	06%
Descritor 8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	Avaliação 1	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		20%	28%	16%	08%	28%	33%	33%	06%	22%	06%
	Avaliação 2	A	B	C	D	A	B	C	D		
		11%	19%	11%	59%	12,5%	0%	12,5%	75%		
Descritor 9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	Avaliação 1	A	B	C	D	A	B	C	D		
		40%	08%	24%	28%	56%	0%	28%	16%		
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		26%	70%	0%	0%	04%	19%	62%	19%	0%	0%
Descritor 10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Avaliação 1	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		08%	60%	20%	04%	08%	0%	45%	22%	11%	22%
	Avaliação 2	A	B	C	D	A	B	C	D		
		22%	07%	30%	41%	19%	19%	31%	31%		
Descritor 11: Estabelecer relação causa / consequência entre partes e elementos do texto	Avaliação 1	A	B	C	D	A	B	C	D		
		56%	08%	16%	20%	56%	11%	11%	22%		
	Avaliação 2	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
		30%	26%	18%	11%	15%	32%	25%	25%	06%	12%

Descritor 15: Estabelecer relações lógico- discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	Avaliação 1	A 16%	B 20 %	C 28 %	D 32%	E 04%	A 16%	B 0%	C 23 %	D 45 %	E 16%
	Avaliação 2	A 18%	B 15%	C 49%	D 18%	A 06%	B 06%	C 69%	D 19%		

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Concordamos com Marcuschi (2008) que um texto produzido carrega consigo três aspectos que se encontram articulados: os linguísticos (o ato de fala verbalmente produzido), os aspectos sociais (situação sociohistórica) e os cognitivos (relacionados aos conhecimentos investidos). Isto é, relações de interdependência são traçadas, quer sejam por parte do autor e do leitor, quer sejam pelo ato de produção e de recepção.

Dessa forma, os critérios de coerência e de coesão representam a cotextualidade que se responsabiliza pelas regras que moldam não só o sistema da língua, mas também a sua funcionalidade e operacionalidade.

De acordo com os números percentuais apresentados pela Tabela 26, podemos constatar que a habilidade para estabelecer relações entre partes de um texto, entre tese e argumentos, entre causa e consequência e lógico-discursivas foram aprimorados a partir da ênfase atribuída ao trabalho por meio das condições de textualidade propostas pela SD elaborada pelo professor pesquisador. Percebemos, da mesma maneira, um aperfeiçoamento em relação à habilidade de diferenciar a representatividade das informações principais e das secundárias, considerando, assim, que todo e qualquer texto denota “uma atividade sistêmica de atualização discursiva da língua na forma de [...] gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.97).

Por outro lado, duas situações diferenciadas nos chamam a atenção em relação ao Tópico IV: primeira, as duas escolas divergem em relação aos percentuais atribuídos ao Descritor 7, o qual avalia a habilidade de o leitor conseguir identificar a tese em determinado texto. Diante das observações feitas durante as aulas da P1 e P2, pudemos constatar que o motivo da discrepância tenha ocorrido porque a P2 não se restringe em focalizar exclusivamente a habilidade solicitada

naquele enunciado, ativando, assim, os esquemas cognitivos dos alunos de maneira mais eficaz.

Propomos, então, que um trabalho mais eficiente em relação à identificação da tese em textos estaria voltado para as estratégias que possibilitassem ao aluno identificar a ideia de afirmação do autor a respeito de determinado assunto, por meio de questionamentos, tais como: como o autor discorre sobre esse tema?; Que posição assume, que ideia defende?; O que quer demonstrar?. Assim, será possível despertar no aluno leitor que a reflexão ocorre por meio da análise, da comparação e do julgamento das ideias contidas no texto.

A segunda situação diz respeito ao resultado insatisfatório de ambas as instituições em referência ao Descritor 10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Observamos que, inicialmente, faltou aos alunos/leitores recorrerem ao título como estratégia facilitadora para a compreensão da fábula **Urubus e Sabiás**, de autoria de Rubem Alves, possibilitando levantar hipóteses sobre quais características poderiam ser comuns a essas duas aves, e quais poderiam diferenciá-las. Tal constatação encontra respaldo nas observações feitas durante as aulas da P1 e P2, em que foi-nos possível perceber que a utilização dessa estratégia nas salas de aula observadas não acontece de maneira constante. Nesse aspecto, é fato que todo professor precisa tornar-se um agente de letramento com vistas a ampliar os conhecimentos do seu aluno.

Percebemos, também, que outro fator prejudicial à compreensão leitora foi a ausência do conhecimento de algumas expressões conotativas, tais como: “aves por natureza beçadas”, “respeitável urubu titular”, “hierarquia dos urubus”, “os velhos urubus entortaram o bico”, entre outras, as quais já sinalizavam as pistas pelas quais os leitores poderiam seguir.

Outra estratégia que poderia ser utilizada pelos alunos seria recuperar noções de fábula, como forma de processo contínuo de resignificação da aprendizagem, reconstruindo e ampliando os conhecimentos prévios sobre esse gênero.

Em seguida, apresentamos a tabela que compara o desempenho discente em relação aos Descritores 16, 17, 18 e 19, com foco nos recursos expressivos, dos quais os textos fazem uso, não como forma de aparentar um suposto “vale-tudo” em relação à compreensão, mas sim como uma das maneiras de demonstrar as pretensões de sentidos no uso constante da língua.

Tabela 27 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritores 16, 17, 18 e 19

Descritores	Avalia-ções	Escola Zona Urbana					Escola Zona Rural				
		Percentual de respostas às alternativas					Percentual de respostas às alternativas				
Descritor 16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	Avaliação 1	A 12%	B 36%	C 04%	D 48%		A 0%	B 11%	C 11%	D 78%	
	Avaliação 2	A 11%	B 0%	C 37%	D 11%	E 41%	A 19%	B 12%	C 44%	D 25%	E 0%
Descritor 17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	Avaliação 1	A 36%	B 20%	C 12%	D 28%	E 04%	A 28%	B 38%	C 28%	D 06%	E 0%
	Avaliação 2	A 11%	B 11%	C 33%	D 45%		A 12%	B 25%	C 44%	D 19%	
Descritor 18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	Avaliação 1	A 24%	B 16%	C 32%	D 28%		A 38%	B 17%	C 28%	D 17%	
	Avaliação 2	A 04%	B 78%	C 07%	D 11%	E 0%	A 0%	B 63%	C 12%	D 19%	E 06%
Descritor 19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	Avaliação 1	A 04%	B 36%	C 04%	D 24%	E 32%	A 11%	B 28%	C 28%	D 0%	E 33%
	Avaliação 2	A 11%	B 11%	C 19%	D 59%	E 0%	A 12%	B 12%	C 38%	D 32%	E 06%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Podemos destacar, com base em três dos descritores que compõem a Tabela 27, a melhora considerável do desempenho dos alunos pesquisados tanto em relação ao reconhecimento quanto à identificação dos efeitos de sentido presentes

nos textos. Vale ressaltar que o trabalho realizado durante a SD enfatizou, como fatores preponderantes, a atenção do leitor para aspectos como a ironia e o humor, além do uso da pontuação, do léxico e de recursos ortográficos diversos, explorando, assim, os jogos de linguagem capazes de aprimorar o espírito crítico com vistas à produção de sentidos.

Nesse sentido, ratificamos que o ato de ler deve constituir-se como uma ação que extrapola a simples decodificação do vocábulo. Pesquisas, feitas durante as últimas cinco décadas, têm direcionado o estudo sobre a leitura com foco para outras capacidades que devem estar envolvidas no processo. Conforme Rojo (2009, p.77) destaca,

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (grifos do autor).

Em outras palavras, é fato que a leitura tem percorrido um continuum: da compreensão do texto com foco na extração de informações trazidas pelo texto, inicialmente; passando pela interação entre leitor e o autor, por meio de pistas capazes de mediar essa parceria; chegando ao estabelecimento da relação entre outros textos, com vistas ao desenvolvimento de novos discursos, de novos textos.

Assim, enquanto por um lado os percentuais dos Descritores 16, 18 e 19 indicam um substancial progresso no desenvolvimento dos discentes pesquisados; por outro, chama a nossa atenção a diferença entre os números das escolas no que se refere ao Descritor 17: dos 28% de acertos obtidos na Avaliação 1, a Escola Zona Rural progrediu para 44% na Avaliação 2, ao passo que a outra instituição apresentou uma regressão de 36% para 33%. Acreditamos que tal disparidade pode ter respaldo nas observações feitas durante as aulas dos professores colaboradores, uma vez que constatamos que as aulas de leitura da P2 estão direcionadas para um uso mais efetivo da língua, atentando para os sentidos e não para as regras; ao passo que a P1 se utiliza, normalmente, de nomenclaturas e de classificações para explicar os fenômenos ocorridos no idioma.

Abaixo, apresentamos a Tabela 28 que evidencia os resultados avaliativos sobre as variações nos padrões gramaticais da língua.

Tabela 28 – Tópico VI – Variação Linguística – Descritor 13

Descritores	Avaliações	Escola Zona Urbana				Escola Zona Rural				
		Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas				
Descritor 13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Avaliação 1	A 64%	B 12%	C 04%	D 20%	A 39%	B 16,5%	C 16,5%	D 28%	
	Avaliação 2	A 11%	B 48%	C 15%	D 07%	E 19%	A 06%	B 19%	C 38%	D 25%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Diante dos resultados não satisfatórios acerca da identificação das marcas linguísticas, propomos que, durante as aulas de leitura, seja direcionada a atenção dos alunos para os recursos da linguagem que se encontram presentes no texto, além do conteúdo expresso por ele. Ou seja, destacar que o uso especial de algumas expressões ou palavras pelo autor demonstram intenções.

Nessa perspectiva, diante de conceitos e metodologias adequadas a nova geração de falantes – mais participativos, mais democráticos, mais tecnológicos – os professores apresentam duas reações sobre o ensino da gramática: ou tentam modificar as estratégias de ensino, ou permanecem na abstração da perspectiva tradicional.

Assim, é inevitável que um misto de insegurança e insatisfação tenha conduzido os professores a revisitar teorias, a aprender autodidaticamente, a participar de formações continuadas, no intuito de se inserirem nesse quadro de novas práticas de ensino a fim de corresponder com as demandas sociais e de melhorar o ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente no que diz respeito aos eixos leitura e escrita, ancorados aos demais: escuta, oralidade e, especialmente, análise linguística.

No entanto, ao se tratar do ensino de análise linguística, as práticas permanecem estáveis, pois ainda constituem um código indecifrável para os professores da educação básica. De acordo com Marcuschi (2008), essas práticas ainda continuam presas à noção de língua como sistema composto por estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, desprezando aspectos relevantes como o funcionamento e o contexto no qual ela está inserida. Isto é, fenômenos culturais,

históricos, sociais e cognitivos são relevantes na relação dialógica entre os interlocutores. Nessa perspectiva, “a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p.241).

Quando investigamos os dados percentuais de acertos desvelados pelas avaliações 1 e 2, foi possível verificar que não se trata de estabelecer uma concepção sobre um ensino de gramática apenas; mas de propor uma ampliação do processo ensino e aprendizagem a partir da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, a serviço da atuação social, contemplando a tríade mensurada nos PCNs (1998) USO-REFLEXÃO-USO, de forma a contribuir para a constituição de sujeitos leitores e escritores competentes.

Em segundo plano, após discorrermos sobre a SD aplicada nas turmas pesquisadas e sobre os percentuais comparativos de acertos, faz-se necessário tecer análises acerca dos resultados evidenciados com a Avaliação 2 (Anexo 3), na perspectiva da instância municipal total.

Estabelecendo uma comparação entre os percentuais de acertos das avaliações 1 e 2 atribuídos aos descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura, percebemos que o trabalho com as estratégias durante a SD foi bastante proveitoso. Há de se evidenciar, no entanto, uma redução do percentual à resposta correta apenas no Descritor 1, tomando por base a média de acertos dos alunos pesquisados (de 63,5% na Avaliação 1 para 62,5% na Avaliação 2), conforme é observada a situação descrita na tabela abaixo:

Tabela 29 – Tópico I – Procedimentos de Leitura – Descritores 1, 3, 4, 6 e 14

Descritores	Avaliações	Média do percentual de resposta à alternativa correta
Descritor 1: Localizar informações explícitas em um texto	Avaliação 1	63,5%
	Avaliação 2	62,5%
Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Avaliação 1	24%
	Avaliação 2	52%
Descritor 4: Inferir uma informação implícita em um texto	Avaliação 1	31%
	Avaliação 2	35%
Descritor 6: Identificar o tema de um texto	Avaliação 1	21%
	Avaliação 2	58,5%

Descritor 14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Avaliação 1	69%
	Avaliação 2	74,5%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Supomos que, por tratar-se de um descritor de percepção relativamente fácil, houve certo descuido dos alunos do município em buscar a alternativa de resposta correta. No entanto, embora a informação fosse encontrada na base textual, a mesma não se apresentava de maneira tão evidente; assim, os discentes pesquisados precisavam parafrasear as alternativas de resposta do texto de Luís Fernando Veríssimo com vistas a perceber que o melhor da época de namoro se dava por meio das reconciliações felizes entre o casal.

No Descritor 3, ao chamar a atenção para “atingir o máximo de matizes” presentes no enunciado da questão, no texto **Ai de ti, Copacabana**, de Rubem Alves, os alunos necessitavam utilizar-se de estratégias de leitura com vistas a reconhecer que, independente do uso do dicionário, teriam de relacionar a expressão à fragmentação da luz nas bolhas de água, percebendo que elas se equivaliam naquele contexto.

No entanto, os percentuais apresentados pelas instituições pesquisadas em comparação às duas avaliações, relativos ao Descritor 4, demonstram que os alunos do município ainda apresentam dificuldades em se tratando da percepção acerca das informações implícitas de determinado texto, bem como em buscar os sentidos nas suas entrelinhas. Ou seja, constatamos que lhes falta uma melhor articulação das proposições explícitas presentes na superfície textual com o seu conhecimento de mundo.

Conforme o exposto, para que haja uma leitura bem sucedida, espera-se que o leitor percorra, inicialmente, o caminho da decodificação e da compreensão do vocabulário – etapa da leitura objetiva; para a fase seguinte, são exigidas habilidades no que se refere a fazer inferências, a ler nas entrelinhas, a compreender o que se encontra implícito por meio das pistas contextuais e do conhecimento de mundo, com vistas à compreensão.

Os percentuais bastante satisfatórios do Descritor 6 apontam que, dentre algumas estratégias de leitura trabalhadas na SD previamente em sala de aula, a atenção ao título como base para criação de hipóteses foi relevante para a

compreensão do texto em questão. Ou seja, são os títulos que geram as expectativas, sejam elas pertinentes ou não. Dessa forma, o leitor proficiente utiliza-se dessa estratégia como caminho para chegar à compreensão. Torna-se importante ressaltar, também, que a noção de tema deve estar atrelada à de conceitualização de superestrutura textual, uma vez que “o tema, que é principal, é uma das primeiras informações do texto, sendo também várias vezes retomado” (KLEIMAN, 2013a, p.127).

Vale destacar, da mesma forma, uma melhoria considerável dos alunos do município pesquisado em relação ao Descritor 14, demonstrando um aprimoramento da capacidade de distinguir fato de opinião. Nossa intenção, então, foi evidenciar que tal distinção é uma prerrogativa para se observar o nível de interação que os estudantes criam com o texto.

Em seguida, apresentamos a tabela e a análise comparativa em referência ao tópico que trata da importância de elementos como o gênero textual e seu suporte, bem como o enunciador, e seus papéis na compreensão textual.

Tabela 30 – Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto - Descritores 5 e 12

Descritores	Avaliações	Média do percentual de resposta à alternativa correta
Descritor 5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	Avaliação 1	53%
	Avaliação 2	60,5%
Descritor 12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Avaliação 1	76,5%
	Avaliação 2	27,5%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Percebemos que, através dos dados percentuais apresentados, houve um aumento considerável de acertos no Descritor 5 da Avaliação 2 dos discentes pesquisados no município.

Para avaliar o Descritor 5, foi utilizada uma tira de Jim Davis, criador do personagem Garfield, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 29/04/2004. O fato de termos trabalhado em sala este gênero textual e termos enfatizado entre os alunos, durante a SD proposta pelo professor pesquisador, sobre a necessidade de

exploração simultânea das leituras verbal e não-verbal em HQs, converteu-se em um resultado satisfatório para mais de 60% dos discentes avaliados.

Por ser um gênero textual não contínuo, supomos que a tira tende a trazer consigo uma diversidade de informações, além das verbais; por isso, os olhos esbugalhados do gato davam pistas de que os acontecimentos mundiais vistos em um jornal indicavam algo assustador. Dessa forma, somos conscientes de que o trabalho com gêneros semelhantes deve acontecer de maneira mais profícua em sala de aula, quer seja do ponto da dinâmica social, quer seja a partir do aspecto contextual, sem perder de vista sua finalidade. Isto é, um trabalho de leitura numa perspectiva interpretativa, reflexiva e crítica.

Estabelecendo, ainda, uma comparação entre as avaliações 1 e 2 do Descritor 12, percebemos uma redução drástica de acertos no município pesquisado. Para avaliar este indicador, foi utilizada uma síntese do romance **A sombra do meio-dia**, escrita por Roberto Pompeu de Toledo e publicada pela Revista *Veja*, em 3 de março de 2004. Torna-se relevante mencionar que tal resultado já se configurava previsível, uma vez que durante a aplicação do teste os alunos dessas escolas confessaram desconhecer o gênero textual Sumário, cujo objetivo era sintetizar, resumir aos leitores daquele meio de comunicação sobre o que tratava tal livro. Assim, é fato que, por meio da avaliação, pudemos constatar que o desconhecimento acerca desse gênero causou-lhes grandes transtornos, com repercussão negativa na avaliação.

Nessa perspectiva, supomos que falta dar oportunidade aos alunos de se apropriarem de características tanto linguísticas quanto discursivas, a partir dos mais variados gêneros textuais em práticas reais e contextualizadas, de modo a torná-los letrados. Na verdade, o que hora está em jogo é o tratamento dado a esses gêneros.

Na sequência, apresentamos as comparações percentuais e analíticas com referência ao Tópico III que trata da capacidade de percepção e de criticidade do leitor diante das intenções do autor de determinado texto, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 31 – Tópico III – Relação entre textos – Descritores 20 e 21

Descritores	Avaliações	Média do percentual de resposta à alternativa correta
Descritor 20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos	Avaliação 1	35%
	Avaliação 2	67%
Descritor 21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	Avaliação 1	42,5%
	Avaliação 2	47%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Os dois descritores acima intencionam avaliar a habilidade do leitor, a partir da percepção dele, de que um texto não representa simplesmente um amontoado ou um agrupamento de frases justapostas. Sendo assim, deve haver uma noção entre os leitores de que as partes do texto se articulam em torno de ideias, geralmente articuladas.

Nessa perspectiva, os textos utilizados para avaliar o Descritor 20, que são de autoria de Fernanda Colavitti, publicados na Revista *Veja*, em outubro de 2001, se complementam e suas notícias trazem algo em comum, uma vez que tratam de uma questão muito pertinente entre os adolescentes: a forma inadequada de tratar a acne que tanto os atormenta. Dados estatísticos presentes nos textos informam ao leitor que, além dos aspectos estéticos, as pessoas que são acometidas por acne podem apresentar problemas relacionados à autoestima e à sociabilidade, bem como à automedicação.

Nessa abordagem, convém ressaltar que o trabalho com a SD foi bastante útil porque focou entre os alunos a necessidade de se atentar para características como linguagem, estrutura etc. que podem dar pistas numa comparação entre dois textos de temáticas semelhantes, conforme preconiza o Descritor 20, que obteve um progresso expressivo em relação à escolha da opção correta. A intenção da questão apontava para a diferenciação, por parte dos discentes avaliados, entre a noção de semelhança, divergência, contrariedade e de complementaridade de ideias entre textos.

O Descritor 21, porém, apresentou um avanço mais singelo em relação ao anterior, reiterando a necessidade de trabalhar em sala de aula a possibilidade da existência de pontos de vista semelhantes, ou até contraditórios, com relação a um determinado tema em um único texto. Supomos que tal fato se deu porque as três opiniões defendidas no fragmento sobre separação entre pais, publicado pela Revista Época (Ver Anexo 3), não se utilizaram de marcas claras com vistas a demonstrar a posição assumida pela socióloga, pelo professor e pelo próprio autor. Coube aos alunos, então, utilizar-se de estratégias que lhes dessem condições para depreender do texto os impactos causados pela separação dos pais sobre os seus próprios filhos na perspectiva de cada um dos citados.

Abaixo, tecemos uma análise entre as avaliações aplicadas a partir dos descritores que compõem o Tópico IV acerca do papel da coerência e da coesão no processamento do texto.

Tabela 32 – Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto – Descritores 2, 7, 8, 9, 10, 11 e 15

Descritores	Avaliações	Média do percentual de resposta à alternativa correta
Descritor 2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Avaliação 1	24%
	Avaliação 2	86,5%
Descritor 7: Identificar a tese de um texto	Avaliação 1	51,5%
	Avaliação 2	30%
Descritor 8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	Avaliação 1	30,5%
	Avaliação 2	67%
Descritor 9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	Avaliação 1	26%
	Avaliação 2	66%
Descritor 10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Avaliação 1	52,5%
	Avaliação 2	36%
Descritor 11: Estabelecer relação causa / consequência entre partes e elementos do texto	Avaliação 1	13,5%
	Avaliação 2	25,5%

Descritor 15: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	Avaliação 1	38,5%
	Avaliação 2	59%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Estabelecendo, ainda, um estudo comparativo entre as avaliações aplicadas nas instituições pesquisadas, percebemos que este tópico é o que apresenta os resultados mais divergentes, retomando nossa preocupação quando da análise em relação à Avaliação 1.

No entanto, torna-se importante mencionar a evolução em determinados aspectos. O Descritor 2, por exemplo, que requeria do aluno pesquisado uma atenção maior voltada para a reiteração da expressão “Eu tenho...”, no poema de Urjana Shrestha (Ver Anexo 3), exigiu dele que percebesse que tal construção se tratava de um recurso linguístico utilizado pela poetisa, e não de um descuido ou incapacidade dela.

É necessário mencionar, também, os números satisfatórios acerca dos Descritores 8, 9 e 15. Sabe-se que a interação do leitor com a temática dos textos tem como propósito trazê-los para a posição central da prática pedagógica. Supomos que, dessa forma, temas como: o namoro durante a adolescência, um romance redigido por um escritor-fantasma ou boas lembranças da infância, foram preponderantes no que se refere ao interesse dos alunos em se apropriar dos textos, uma vez que os discentes pesquisados buscaram em seu repertório sociocultural, ou no seu conhecimento prévio, informações para complementar e compreender o que estava sendo lido, recorrendo, então, a estratégias de leitura, conforme foram trabalhadas na SD.

Dois descritores apresentaram uma redução considerável quanto à percentagem de respostas corretas dadas aos itens, comparando-se as duas avaliações: o Descritor 7 que diz respeito à identificação da tese de determinado texto, e o 10 que faz referência à percepção do conflito e demais elementos constitutivos de uma narrativa. Cabe ressaltar que ao considerarmos esses dados percentuais, tendo em vista que a avaliação de Língua Portuguesa do SAEB mensura a capacidade de o estudante utilizar-se da leitura como ferramenta primordial de aprendizagem, podemos prever que muitos desses alunos

pesquisados não estarão completamente munidos de instrumentos com vistas a ascender ao enorme mundo das informações.

Aconselha-se, então, que o trabalho de leitura com vistas à identificação da tese de determinado texto deva ocorrer de maneira prioritária em sala de aula, uma vez que cabe ao professor ensinar o que ela significa, além de propor um passo a passo que encurte caminhos para se chegar até ela.

Da mesma forma, deve haver um trabalho consistente que também tome por base a identificação do (s) fato (s) gerador (es) de conflito (s) na narrativa. No Teste 2, a fábula **Urubus e Sabiás**, de Rubem Alves, serviu de mote para avaliar esse descritor cujo conflito entre aves e pássaros fora desencadeado a partir da inveja despertada nelas por não possuir o canto como característica inata. Sendo assim, o desejo dos urubus de cantar foi o que causou a discórdia entre os animais, acabando com a expulsão daquele espaço dos mais frágeis, os pássaros. Ou seja, todo o enredo foi montado a partir desse fato que motivou as ações das personagens.

Por fim, chamou nossa atenção o desempenho insuficiente em relação ao Descritor 11 por parte dos alunos pesquisados, distante do que se preconiza para um leitor e usuário profícuo da língua. Constatamos que, embora tenhamos trabalhado as ideias de causa e consequência por meio dos textos da SD proposta pelo professor pesquisador, os resultados percentuais ainda permaneceram quase inalterados. Ou seja, $\frac{3}{4}$ dos discentes do município não conseguem estabelecer tal relação. O texto utilizado para avaliar esse descritor é de autoria de Augusto Marzagão, no livro *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*, publicado pela Editora Ática, cujo tema reitera a questão bastante discutida atualmente acerca do descontentamento e cansaço provocados pela excessiva deliberação de informações. Embora fosse bem taxativo o enunciado da questão, fazia-se necessário um olhar atento do leitor no intuito de perceber que a causa da “síndrome da fadiga da informação” estaria relacionada à condição restrita do ser humano de captar tamanho volume de informação e ter que, simultaneamente, conviver com a oferta infinita da mesma.

Abaixo, expomos os dados percentuais que dizem respeito às avaliações propostas na pesquisa referentes ao Tópico V, bem como tecemos comentários a partir das análises realizadas sobre a Tabela 33.

Tabela 33 – Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – Descritores 16, 17, 18 e 19

Descritores	Avaliações	Média do percentual de resposta à alternativa correta
Descritor 16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	Avaliação 1	23,5%
	Avaliação 2	40,5%
Descritor 17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	Avaliação 1	32%
	Avaliação 2	38,5%
Descritor 18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	Avaliação 1	22,5%
	Avaliação 2	70,5%
Descritor 19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	Avaliação 1	7,5%
	Avaliação 2	45,5%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Reiteradas vezes, temos enfatizado sobre a importância e a necessidade do conhecimento de diferentes gêneros textuais, intencionando uma participação efetiva no uso e produção da língua, quer seja oralmente, quer seja por intermédio da escrita. É fato que as escolhas realizadas pelo leitor contribuem para a construção de significados, os quais não se encontram na superfície textual, geralmente.

Os resultados acima expostos dão conta de que o trabalho enfático com recursos expressivos e efeitos de sentido realizados durante a SD não foram em vão, pois eles subsidiaram nossos pesquisados a detectar aspectos importantes na superfície do texto e a reativar conhecimentos extratextuais que se constituem cruciais para a compreensão de vários tipos e gêneros textuais.

Torna-se relevante citar que para avaliar o Descritor 16 foi utilizada uma fábula reelaborada (Ver Anexo 3), disponibilizada na internet com acesso livre, estabelecendo uma intertextualidade com o texto de La Fontaine **A Cigarra e a Formiga**, a qual ressignifica e, ao mesmo tempo, eleva e desprestigia os papéis da preguiçosa cigarra e da trabalhadora formiga, respectivamente, ironizando o fato de

a cigarra aparecer de Ferrari envolta em um casaco de visom. Dessa forma, a familiaridade dos alunos com esses elementos que revelam status social foi de extrema importância para a compreensão da fábula.

O Descritor 17, embora tenha elevado o percentual de acertos à resposta correta, torna-se relevante citar que 2/3 dos discentes ainda não percebem o uso da pontuação além dos aspectos convencionais, os quais encontram respaldo nas regras da gramática normativa. Dessa forma, na tira de Angeli, publicada pela Folha de São Paulo, a utilização de maneira reiterada do sinal de exclamação intenciona reforçar a ideia de desinteresse do marido pela esposa. No entanto, convém ressaltar que tal informação não acontece de maneira exclusiva por meio da linguagem verbal, uma vez que o semblante apático da esposa, além da sua posição passiva e de submissão dão pistas ao leitor de que não se trata de um contentamento, nem tampouco de uma surpresa; assim, os elementos não-verbais, aliados aos sinais de pontuação, atribuem um outro efeito ao texto.

Estabelecendo, ainda, comparações entre as avaliações, percebemos que o desempenho bastante satisfatório em relação ao Descritor 18 é resultado do desenvolvimento da habilidade de leitura com foco na dedução de uma palavra ou expressão por meio não só de informações presentes no texto, mas também através da ativação dos conhecimentos prévios. O que se verifica é que por trás das intenções comunicativas de determinado texto e/ou autor, estão a seleção e o repertório lexicais.

Nessa perspectiva, a crônica de Millôr Fernandes, publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 22/08/1999, termina de maneira inusitada com a reprodução da onomatopeia “Múúúúúúú”, caracterizando seu espírito de humor tão presente em suas produções, além de solicitar dos leitores o estabelecimento de uma relação entre o universo da linguagem e de sua significação construída a partir do texto. Sendo assim, mais de 70% dos alunos pesquisados, não apresentaram dificuldade em optar pelo tom de humor da crônica, escolhendo a opção B como resposta em substituição às demais.

Enfim, não representou dificuldade, também, para os alunos atentarem para a repetição da expressão **A Chuva**, no texto de Arnaldo Antunes, reconhecendo em tal recurso a intenção de sugerir sua continuidade e intensidade.

A seguir, estabeleceremos comentários a partir dos resultados das avaliações aplicadas com destaque para o Tópico VI que faz alusão às variações linguísticas.

Tabela 34 – Tópico VI – Variação Linguística – Descritor 13

Descritores	Avaliações	Média do percentual de resposta à alternativa correta
Descritor 13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Avaliação 1	51,5%
	Avaliação 2	33,5%

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Tabela elaborada com base nas respostas dadas às alternativas

Se observarmos que, com algumas exceções, o ensino da gramática fossilizada, petrificada e inflexível tem sido ainda uma prática costumeira em diversas escolas, fica explicado porque permanecem os ínfimos resultados em relação ao estudo da língua numa perspectiva interacional e sociodiscursiva. Ou seja, ainda ronda os bancos escolares uma gramática sem contextualização, irrelevante e fraseológica, de nomenclaturas e de classificações; enfim, mais preocupada em conceitos como “certo” e “errado”, sem referência alguma ao uso real da língua.

Por outro lado, Antunes (2003, p.34) chama a nossa atenção para um estudo da língua, atualmente, que esteja voltado para a competência, porque é dever (quicá obrigação) do professor “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos”. Eis o verdadeiro e sublime jeito novo de enxergar a língua, cada vez mais útil e contextualmente significativa.

Compartilhando dessa visão, podemos perceber que essa redução acentuada de acertos entre as avaliações 1 e 2 se dá, talvez, como reflexo da prática do ensino de língua em sala de aula. Dessa forma, o texto **Luz sob a porta** (Ver Anexo 3), de Luiz Vilela, trazia várias marcas linguísticas que conduziam os discentes a perceber que naquele diálogo prevaleciam aspectos informais da língua, tais como “cantada”, “telogo”, “bença”, entre outros. Faltou-lhes, portanto, habilidade em perceber que a língua acontece a partir de sua funcionalidade, praticidade e aplicabilidade.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo, após a exposição dos resultados relacionados à temática geral desenvolvida durante o trabalho de dissertação, será subdividido em dois segmentos: apresentaremos, no primeiro, sugestões que podem aprimorar o trabalho pedagógico de leitura no ambiente da sala de aula, com destaque para a utilização de estratégias como facilitadoras desse processo; no segundo, enfatizaremos as considerações finais da dissertação.

5.1 – SUGESTÕES DIDÁTICAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

Partimos do pressuposto de que a leitura, como prática educacional, servirá de instrumento capaz de conduzir os alunos para a construção do conhecimento. Ou seja, com base nos objetivos propostos pelo SAEB em referência à leitura, ela deve servir de ferramenta para a aprendizagem e como forma de ter acesso às informações que se apresentam no nosso cotidiano.

Dessa forma, é fato que, para que qualquer aluno/leitor tenha êxito diante dos textos, é imprescindível que estratégias sejam ressignificadas rotineiramente e desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, desde o Ensino Fundamental ao Médio, o que vai torná-los competentes em: localizar e inferir informações; identificar a tese, o tema e suas finalidades em gêneros diversos; estabelecer relações entre partes do texto; reconhecer e identificar os efeitos intencionais do produtor; entre outras competências. Nessa perspectiva, cria-se um leitor capaz de demonstrar suas potencialidades em diversas situações reais de uso da língua; forma-se um leitor estratégico.

De acordo com nossa pesquisa, podemos afirmar que a prática escolar de leitura voltada para uma tendência homogeneizadora de trabalho com o texto tem prejudicado o ensino de Língua Portuguesa. É fato que para cada gênero textual devem ser ativadas estratégias diferenciadas; isto é, diante de um artigo de opinião, devemos diferenciar as informações mais relevantes das que possuem pouca representatividade; atentar para a revisão e recapitulação como comprovantes da compreensão; considerar o título; entre outras estratégias.

Em se tratando de uma tira, no entanto, a ênfase deve ser atribuída à elaboração de hipóteses, de previsões e de conclusões; é preponderante atentar para o papel da linguagem não-verbal; torna-se crucial, também, perceber se as ideias expressadas são condizentes ou discrepantes com relação às convicções do leitor; entre outras. E para ambos os gêneros, compreender os propósitos implícitos e explícitos; ativar os conhecimentos prévios, principalmente sobre o autor, o gênero e o tipo textuais, o suporte etc.; reconstruir os argumentos expostos; além de várias outras. Enfim, tratamos, aqui, de leituras.

Torna-se importante salientar, também, o necessário conhecimento por parte dos educadores de Língua Portuguesa sobre os 21 descritores que compõem a Prova Brasil, os quais se organizam em tópicos, visando a agrupar as competências necessárias a todo leitor profícuo; bem como sua utilidade, sua elaboração, as habilidades contempladas e sua influência no cotidiano escolar. Na verdade, a questão é: como esses conhecimentos podem afetar as práticas pedagógicas em sala de aula? Constatamos em nossa pesquisa que os educadores compreendem pouco sobre as teorias que embasam esses descritores, bem como acontece a elaboração das questões. Por outro lado, pensamos que a utilização dos números das avaliações externas poderia refletir positivamente no dia-a-dia escolar, estimulando a capacidade de ensino do professor e a de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante constatado em nosso estudo refere-se ao apego da escola em trabalhar conteúdos: quer os que são ensinados/repassados em sala, quer os que se encontram nos livros didáticos. Os descritores, porém, vão de encontro a essa prática tradicional, uma vez que são consideradas competências e habilidades que deverão proporcionar ao aluno/leitor maior acesso e autonomia na interpretação de textos com capacidade de refletir sobre o próprio conhecimento e de outros.

Dessa forma, defendemos que não é a partir do texto em si que se inicia o entrosamento texto/leitor, mas sim a partir da ativação da sua capacidade cognitiva e metacognitiva, da sua estabilidade pessoal, dos seus conhecimentos prévios. Dito de outra forma, tais elementos dão a largada para que sejam criadas as necessárias expectativas durante a leitura.

Nossa pesquisa, além disso, evidencia outro ponto importante em relação à metodologia utilizada em sala pelos professores. Uma vez que observamos aulas de dois professores, podemos constatar que a prática entre eles diverge, quando

tratamos da leitura como fazer pedagógico. Convém ressaltar que a metodologia adotada para o trabalho com leitura encontra-se bastante respaldada na concepção que se tem de língua: ora com foco no autor – texto acabado em que o leitor expressa uma passividade – ou com foco no texto – texto codificado pelo emissor e decodificado pelo ouvinte/leitor; ora com foco na interação – atores como construtores sociais e sujeitos ativos. Conforme diagnosticamos, isso acaba resultando em um empecilho para muitos alunos progredirem verdadeiramente no que se refere à aquisição de habilidades de leitura, haja vista que a grande maioria deles se depara com uma alta rotatividade de educadores de Língua Portuguesa anualmente.

Ao longo da observação, pudemos perceber, através das colocações dos discentes, que a prática da leitura em sala deveria ocorrer de maneira constante; no entanto, verificamos, igualmente, que predomina nesse ambiente a atividade de ler como sequência de fases: primeiro, aprende-se o código; em seguida, aprende-se a compreender. Pesquisas elaboradas por Soares (2014) e Britto (2007) na área do letramento vão de encontro a essa prática, julgando-a como insuficiente, pois existem inúmeras crianças que sabem coisas relevantes sobre a leitura bem antes de terem acesso ao código. Ou seja, o ato de ler é um meio que conduz à aprendizagem e ao prazer, e pode ser colocado em atividade quando os discentes sequer dominam as peculiaridades da decodificação.

A partir das constatações feitas, seja pelo resultado das avaliações com base nos descritores do SAEB, seja pela observação feita nas salas de aula pesquisadas, bem como pelo trabalho desenvolvido pelo professor pesquisador com a Sequência Didática, é-nos possível discorrer sobre as práticas de leitura presentes na escola e sua relação com o que preceituam os descritores da Prova Brasil, conforme instiga o título da nossa pesquisa. Concluímos que a avaliação externa envolve uma quantidade considerável de gêneros textuais/discursivos na intenção de ampliar as habilidades e competências do aluno/leitor à medida que se depara com enunciados que contemplam a leitura em si; que chamam a atenção para o papel do suporte, do gênero e do enunciador; que enfatizam a relação entre textos; que destacam a coerência e a coesão como uma extensão das questões linguísticas; que reconhecem na escolha de determinado recurso expressivo ou efeito de sentido uma(s) implícita(s) intenção(ões); que, finalmente, reconhecem na variação linguística possíveis hipóteses sociointerativas.

Contudo, a concepção de leitura da escola ainda é marcada pela predominância dos processos ascendente e de decodificação que acabam limitando as potencialidades do aluno/leitor; portanto, tornando-a mais restrita. Além disso, existe uma prioridade atribuída aos gêneros primários em sala; ao contrário do que acontece nos testes da Prova Brasil, que priorizam práticas socioculturais e ideológicas mais elaboradas em seus textos, envolvendo não apenas aspectos linguísticos, mas também discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Em outras palavras, é considerada a sua funcionalidade num ambiente de interação.

Além disso, foi possível verificar durante as observações da pesquisa que foram enfatizados pelos professores colaboradores o período durante e o depois da leitura, com pouco destaque para o instante anterior em que deveriam acontecer a motivação, a revisão e a atualização dos conhecimentos prévios, o estabelecimento de previsões e a formulação de perguntas sobre o texto, entre outros. Dessa forma, julgamos ser bastante útil o estabelecimento desses aspectos anteriormente à leitura, uma vez que o leitor deve encontrar sentido em fazê-la, deve estabelecer objetivos para a sua atividade, além de perceber-se como detentor de recursos possíveis de realizar seu intento.

Outro fato que merece destaque diz respeito ao comprometimento dos educadores observados com o processo ensino-aprendizagem, com destaque para a leitura. Eles revelaram sua importância atualmente e o potencial que possui quem dela faz um uso profícuo.

Elencaremos, então, algumas ações que acreditamos serem benéficas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao êxito em relação à leitura. Eis as medidas:

1) Plano Pedagógico de Trabalho com Leitura: nesta proposta, elaboramos um quadro que estabelece, através de uma escala de prioridades (p1: prioridade máxima; p2: prioridade média; p3: prioridade mínima), o desenvolvimento das habilidades leitoras ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, com base nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB, através de estratégias de leitura condizentes com cada habilidade trabalhada.

Quadro 3 – Prioridades para o trabalho com os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB durante os anos finais do Ensino Fundamental

Tópico	Descritor		Anos – Ensino Fundamental II / Prioridade			
			6º	7º	8º	9º
I - Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas em um texto	p3	p3	p3	p3
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	p2	p2	p2	p2
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	p1	p1	p1	p1
	D6	Identificar o tema de um texto	p2	p2	p2	p2
	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	p2	p2	p2	p2
II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	p2	p2	p2	p2
	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	p1	p1	p1	p1
III - Relação entre textos	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos	p2	p2	p2	p2
	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	p1	p1	p1	p1
IV - Coerência e coesão no processamento do texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	p2	p2	p2	p2
	D7	Identificar a tese de um texto	p1	p1	p1	p1
	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	p2	p2	p2	p2
	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	p2	p2	p2	p2
	D10	Identificar o conflito gerador	p1	p1	p1	p1

		do enredo e os elementos que constroem a narrativa				
	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	p1	p1	p1	p1
	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	p2	p2	p2	p2
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	p1	p1	p1	p1
	D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	p1	p1	p1	p1
	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	p2	p2	p2	p2
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	p2	p2	p2	p2
VI – Variação linguística	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	p1	p1	p1	p1

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Quadro elaborado com base na dificuldade apresentada pelos alunos em resposta às alternativas das avaliações 1 e 2

2)Objetivos para se Trabalhar a Leitura: partindo do princípio de que não lemos qualquer texto de maneira idêntica, é verdade que o leitor compreende o texto e se situa frente a ele de acordo com os objetivos e propósitos que ele elenca, fazendo uso de estratégias úteis a cada situação. Com base em Solé (1998), listamos objetivos e, em seguida, enumeramos alguns gêneros que podem ser utilizados para os determinados fins:

- a) Leitura para buscar informações concretas: verbetes de dicionários, listas telefônicas, índices de livro, dentre outros;
- b) Leitura para buscar instruções: orientações sobre a participação em um congresso, receitas culinárias, regras de um jogo, entre outros;

- c) Leitura para obter informações globais: manchetes ou notícias dos jornais, cartazes, dentre outros;
- d) Leitura como aprendizagem: artigos científicos, unidades do livro didático, leis etc.;
- e) Leitura como deleite: HQs, romances, crônicas, dentre outros;
- f) Leitura para comunicação: projetos de lei na Câmara dos Vereadores, piadas, avisos etc.

Torna-se relevante enfatizar que essa relação deve ser expandida, uma vez que a leitura em sala intenciona perspectivas mais abrangentes e está condicionada ao contexto em que ela está sendo efetuada. Ou seja, formar leitores proficientes requer um trabalho diversificado pelo professor com base em propósitos que os auxiliem a utilizar-se da leitura nas mais diversas situações habituais em que ela seja solicitada.

As sugestões de trabalho em sala de aula apresentadas intencionam contribuir para a melhor utilização da leitura e o seu ensino com vistas ao aumento da proficiência em Língua Portuguesa, refletindo no seu uso sociocognitivo e interacional de forma bastante positiva. Vale destacar que nossa pesquisa ocorreu em duas escolas públicas municipais de uma cidade do interior do estado de Pernambuco, onde estudam crianças e adolescentes provenientes das classes média baixa e baixa, os quais têm um acesso insuficiente a gêneros textuais impressos em suas residências. No entanto, essas análises também podem ser discutidas sob outros contextos socioculturais uma vez que discorre sobre uma problemática que aflige diversas classes econômicas e sociais: o gosto dos jovens e adolescentes pela leitura.

3) Leitura como atividade corriqueira desenvolvida em todas as disciplinas: partimos do fato de que a grande maioria dos eventos de leitura em sala é mediada pelo professor; por isso, defendemos a ideia de que ela requer habilidades específicas, as quais devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas do currículo escolar, uma vez que cada conteúdo trabalhado deve estar envolto por práticas de letramento que tenham como diferencial a mediação por meio da leitura. Isto é, cada conteúdo compartilhado/ensinado requer que sejam mobilizadas diferentes estratégias a fim de que ocorra a compreensão. Afinal, é tarefa da escola proporcionar o

desenvolvimento de atividades que direcionem os alunos ao desenvolvimento de habilidades leitoras durante toda a educação básica de maneira progressiva.

4) Utilização de Estratégias durante a Leitura: defendemos que o ato de ler deve estar envolvido por uma interação via texto entre leitor e autor. Para tanto, constatamos que é essencial ao leitor profícuo o pleno conhecimento e a apropriada realização das estratégias durante a leitura, a fim de que sejam captadas as intenções e os sentidos presentes em todo texto inserido em determinado contexto. Com base em Rojo (2009), são estratégias relevantes para o trabalho de compreensão textual em sala de aula:

- a) Ativação de conhecimentos de mundo: essa estratégia de leitura tem sua relevância antes e durante o processo, proporcionando ao leitor uma aproximação entre o amplo repertório que traz consigo e as informações que estão contidas na superfície textual. Ou seja, “muitas vezes o leitor tem de lançar mão de um conhecimento armazenado em sua memória de longo prazo” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, p.91) para atribuir legibilidade ao texto com o qual ele se depara.
- b) Antecipação de conteúdos e de propriedades do texto: tanto o conhecimento do conteúdo quanto da forma textuais são responsáveis por atribuir ritmo durante o processamento do texto, uma vez que a proficiência em leitura acontece, principalmente, à medida que são superadas as barreiras da decodificação. É por meio do uso dessa estratégia que o leitor direciona sua atenção para o título, fotos e legendas; para o suporte; entre outros elementos. Em outras palavras, “os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características” (MARCUSCHI, 2008, p.193), porque são elas que conduzem as formas de comunicação às suas respectivas estratégias de compreensão. Dessa forma, elementos como suporte, fonte e gráficos não se revelam neutros e qualquer gênero não vai se situar indiferentemente a eles.
- c) Confirmação ou rejeição de hipóteses: sabe-se que o ato de ler está baseado no processamento de informações presentes em um determinado texto escrito no intuito de interpretá-lo, quer seja de maneira visual ou não-visual; isto é, uma aliança entre as informações do texto e aquelas próprias do

conhecimento do leitor deve ser estabelecida, com vistas a firmar “expectativas em todos os níveis do texto, [...] como suposições ou perguntas mais ou menos explícitas para as quais o leitor espera encontrar resposta se continuar lendo” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.36). Nesse sentido, elementos contextuais e textuais se combinam na intenção de permitir ao leitor ativar seus esquemas de conhecimentos e antecipar aspectos do conteúdo.

- d) **Localização, retomada e comparação de informações:** essa estratégia deve acontecer de maneira constante em diversas práticas de leitura, quer seja copiando ou destacando informações, quer seja sublinhando ou sintetizando-as. Segundo Rojo (2009, p.78), o uso dessa estratégia pelo leitor “é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas” no texto, porque, assim, o aluno aprendiz se revestirá de condições para direcionar sua atenção ao fundamental, em oposição ao que lhe parece trivial.
- e) **Generalizações:** a estratégia de generalização se coaduna com a ideia de tópico discursivo, uma vez que ele diz respeito ao “assunto principal de um texto, é o tema ao qual se referem as informações de um texto” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, p.53). Assim, parte-se da ideia de que as sentenças não devem ser consideradas de forma isolada, mas sim como fragmentos de um discurso elaborado a partir de uma situação. Ou seja, o leitor deve reunir as informações das quais dispõe, com vistas ao estabelecimento do sentido global do texto.
- f) **Produção de inferências:** partimos da ideia de que a geração de inferências acontece por meio de um estímulo que é o texto. Assim, informações novas se unem às antigas, sob a influência de um determinado contexto, para conceber as inferências. Representam, na verdade, um recurso cognitivo do qual o leitor profícuo se utiliza para ativar informações implícitas que não foram citadas na superfície textual, mas que delas necessita para a construção de novas proposições. Nesse sentido, Dell’Isola (2001, p.44) destaca que a inferência “Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, [...], mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais”. Portanto, um universo individualizado de inferências se faz presente durante a leitura, a partir de contextos situacionais, culturais, interativos, psicológicos, entre outros.

5) Uso diversificado de gêneros textuais em sala de aula: defendemos a necessidade de proporcionar ao aluno apropriar-se de características tanto discursivas quanto linguísticas de gêneros diversos, em situações reais de comunicação, por meio, principalmente, da leitura. Dessa forma, rótulos, bulas, etiquetas, ofícios, leis, notas fiscais, entre outros gêneros, devem ser trabalhados com vistas a favorecer o aluno para a formação crítica e participativa na sociedade, munido de informações verbais e não verbais que revelem a função social e os propósitos comunicativos de qualquer texto. Não há como negar que a quantidade de gêneros na escrita é enorme, de modo que, segundo Marcuschi (2008, p.207), o cidadão comum “já não consegue dominar com facilidade essa verdadeira selva textual”; porém, cabe ao professor trabalhá-los em sala na perspectiva de esquemas de compreensão capazes de facilitar a ação comunicativa entre as pessoas, com vistas a entender o funcionamento da língua tanto social, quanto cultural e histórico.

5.2 – CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Durante décadas, a leitura foi conceituada como uma prática hierarquizada e linear nas escolas, onde só se aprendia de maneira compacta e ritualizada, defendendo a falsa ideia de que a aprendizagem da língua ocorria uniformemente.

Pelo contrário, as heterogeneidades presentes em sala de aula vão demonstrar que as divergências vão se apresentar tanto durante a velocidade de leitura de cada aluno, quanto em relação ao conhecimento gramatical internalizado; ora durante a capacidade de encontrar informações, ora na inserção do leitor no mundo ilusório, fantástico. Ou seja, não se tornam relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, apenas, as diferenças linguísticas, mas também as culturais e sociais, as quais se tornam indispensáveis para uma aprendizagem efetiva.

Nesta dissertação destacamos que a leitura deve ocorrer como um processo interativo entre indivíduos, uma vez que, assim como a instituição escolar, ela está vinculada às estruturas socioculturais historicamente construídas; para isto, elencamos como ponto central da pesquisa analisar como alunos do 9º ano de escolaridade se utilizam de estratégias, com vistas a uma leitura mais eficiente. Dessa forma, determinamos três análises: a primeira, com base no questionário respondido pelos discentes sobre a utilização de estratégias de leitura e sua relação com o desempenho na Avaliação¹; a segunda, com referência à prática de leitura

nas salas de aula das professoras colaboradoras e suas implicações; e, por fim, analisamos o desempenho desses alunos na Avaliação 2, após o trabalho com a Sequência Didática proposta pelo professor pesquisador.

Assim, foi-nos possível detectar, primeiramente, que poucos alunos recorrem às estratégias como auxílio para uma interpretação eficaz do texto. Em segundo lugar, pudemos perceber que a prática de leitura proposta pelos professores em sala de aula está atrelada à noção de estudo da língua: geralmente, variando entre expressão do pensamento e comunicação; raramente como interação. E, finalmente, conseguimos verificar que a utilização de estratégias durante a leitura possibilita ao aluno um melhor aproveitamento do texto, caracterizando-o como um usuário profícuo da língua.

Convém ressaltar que nossa pesquisa está construída sobre análises tanto quantitativas quanto qualitativas, possibilitando afirmar que a prática de leitura desenvolvida pelo professor em sala determina a maneira como o aluno se comporta diante de um texto, auxiliando-o (ou não) no reconhecimento e na produção dos inúmeros gêneros textuais.

Os resultados apontaram, também, que a compreensão dos implícitos, a ativação dos conhecimentos prévios, a atenção à ideia fundamental e aos argumentos, entre outras, devem ser ensinadas em sala, com vistas a serem ativadas e/ou fomentadas por qualquer leitor em situação de planejamento da leitura, bem como de comprovação, de revisão e de controle do que se lê. Ou seja, o professor e os seus alunos podem partilhar de métodos que proporcionem uma leitura competente e autônoma, confirmando, assim, nossas hipóteses de que as atividades cognitivas ativadas por meio de estratégias subsidiam os alunos na intenção de um planejamento da tarefa de leitura e seu posicionamento diante dela, o que faz com que os discentes tornem-se proficientes na língua em seus vários usos sociais.

Nesse sentido, a partir das análises realizadas e das observações feitas em sala de aula, podemos tecer as seguintes conclusões sobre as atividades de leitura:

- ✓ Alguns elementos, tais como: título, gráfico, tabela, fonte, ilustração, autor, tipo e gênero textuais, imagem, presentes nos textos, não recebem a devida atenção dos alunos durante a interpretação, embora representem recursos relevantes na superfície textual;

- ✓ Ao se depararem com o conteúdo do texto, poucas vezes os alunos recorrem aos conteúdos afins, os quais são necessários para atualização dos conhecimentos prévios;
- ✓ Embora empreguem esforços no uso de hipóteses, previsões e conclusões, os professores apresentam certa dificuldade em transpô-las para o trabalho em sala de aula, e os alunos aparentam certa ineficiência em aplicá-las, caracterizando uma possível limitação de ambos;
- ✓ Ao trabalhar a leitura, tem-se tornado restrita a atuação do professor para o momento durante e após o processo, desprezando-se a antecipação do conteúdo e perpetuando, assim, a visão limitada de leitura;
- ✓ A ideia de leitor ativo coaduna-se com a de ensino de estratégias de leitura, na intenção de torná-lo capaz de construir seus próprios significados e utilizá-los de maneira competente e autônoma.

Convém ressaltar que, nesta pesquisa, destacamos as competências citadas por meio dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB como aptidões básicas capazes de aproximar o leitor de qualquer texto proposto, revelando seu conhecimento do mundo letrado.

Por fim, reconhecemos que o ensino de leitura está vinculado, também, ao trabalho diário e incessante com as estratégias, e cabe ao leitor proficiente da língua fazer uso delas no intuito de tornar mais efetiva e prazerosa a leitura, sendo capaz de repercutir positivamente no número crescente de leitores competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.) [et al.] **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRANDÃO, Helena N. Análise do discurso: leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J. A. **Discursos e análises**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2001, p. 12.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Trad. de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013a.

_____. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013b.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

VAN DIJK, T. A. Relevance assignment in discourse comprehension. **Discourse Processes 2**, p. 113-126, 1979.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998.

ANEXOS

Anexo 1

Escola: _____

Aluno: _____

Série: _____ Turma: _____

Estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos

Quando leio:

- 1) Faço anotações à margem do texto? ()sim ()não
- 2) Corro os olhos pela página, palavra por palavra? ()sim ()não
- 3) Uso o dicionário para saber o sentido de determinada palavra? ()sim ()não
- 4) Faço o rastreamento do texto em busca de uma informação importante? ()sim ()não
- 5) Releio o trecho que não foi compreendido? ()sim ()não
- 6) Pronuncio os trechos mais difíceis? ()sim ()não
- 7) Tento parafrasear mentalmente um determinado trecho, com minhas próprias palavras? ()sim ()não
- 8) Tento identificar o assunto principal de um segmento do texto? ()sim ()não
- 9) Relaciono informação do texto com meu conhecimento prévio? ()sim ()não
- 10) Avalio a importância de cada segmento lido? ()sim ()não
- 11) Planejo a leitura, levando em conta o título, subtítulo, fonte, gráficos, boxes, palavras em negrito etc.? ()sim ()não
- 12) Ajusto a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto? ()sim ()não
- 13) Relaciono a informação nova do texto com a informação anterior do próprio texto? ()sim ()não
- 14) Ignoro as palavras desconhecidas, prosseguindo na leitura? ()sim ()não
- 15) Faço inferências sobre possíveis significados para as palavras desconhecidas? ()sim ()não
- 16) Reordeno as informações do texto? ()sim ()não

Anexo 2

Escola: _____
 Aluno: _____
 Série: _____ Turma: _____ Data: _____

AVALIAÇÃO 1

Exemplo de item do descritor D1: Localizar informações explícitas em um texto.

A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendemos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

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

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

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

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

Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembleia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

Exemplo de item do descritor D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999

A expressão "com os olhos que tem" (l.1,2), no texto, tem o sentido de

- (A) enfatizar a leitura.
- (B) incentivar a leitura.
- (C) individualizar a leitura.
- (D) priorizar a leitura.
- (E) valorizar a leitura.

Exemplo de item do descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto.

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milk-shake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada - , e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

Exemplo de item do descritor D6: Identificar o tema de um texto.

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Cecília Meireles: poesia, por Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Agir, 1974. p. 19-20.

O tema do texto é

- (A) a consciência súbita sobre o envelhecimento.
- (B) a decepção por encontrar-se já fragilizada.
- (C) a falta de alternativa face ao envelhecimento.
- (D) a recordação de uma época de juventude.
- (E) a revolta diante do espelho.

Exemplo de item do descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

No mundo dos sinais

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

Sinais de seca brava, terrível!

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

Toque de saída. Toque de estrada.

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

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

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

Exemplo de item do descritor D5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).



Ciza, In: *Folha de São Paulo*, 7 jul. 1985, Suplemento Mulher.

O comportamento da personagem Pina no terceiro quadrinho sugere

- (A) caridade.
- (B) entusiasmo.
- (C) gratidão.
- (D) interesse.
- (E) satisfação.

Exemplo de item do descritor D12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista **Superinteressante**, outubro de 2003

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

Exemplo de item do descritor D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Texto I

Carta (Fragmento)

A terra não pertence ao homem; é o homem que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. O que fere a terra fere também os filhos da terra. Não foi o homem que teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo que ele fizer à trama, a si próprio fará.

Carta do cacique Seattle ao presidente dos EUA em 1855.
Texto de domínio público distribuído pela ONU.

Texto II

Dicionário de Geografia (Fragmento)

Segundo o geógrafo Milton Santos: "o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho". E "o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções".

GIOVANNETTI, G. *Dicionário de Geografia*. Melhoramentos, 1996.

Os dois textos diferem, essencialmente, quanto

- (A) à abordagem mais objetiva do texto I.
- (B) ao público a que se destina cada texto.
- (C) ao rigor científico presente no texto II.
- (D) ao sentimentalismo presente no texto I.
- (E) ao tema geral abordado por cada autor.

Exemplo de item do descritor D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Texto 1**Mapa Da Devastação**

A organização não governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista **Isto É** – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2**Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas**

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista **Época** – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

Exemplo de item do descritor D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

A Ciência é Masculina?

Attico Chassot

Editora Unisinos, RS (51) 590-8239.

104 págs. R\$ 12.

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

Revista **GALILEU**, Fevereiro de 2004

A expressão "dessa situação" (l. 2) refere-se ao fato de

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

Exemplo de item do descritor D7: Identificar a tese de um texto.

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica – ou o que restou dela – são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato – e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros – que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Daniel Piza. *O Estado de S. Paulo*.

O texto defende a tese de que

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.

- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.
- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- (D) os bens naturais são citados na escola.

Exemplo de item do descritor D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Haverá um mapa para este tesouro?

“Diversidade biológica” significa a variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas.” (Artigo 2 da Convenção sobre Diversidade Biológica).

O Brasil, país de dimensões continentais, sabidamente possui uma enorme biodiversidade, sendo definida como a maior do planeta. Possuir muito, e de diferentes fontes, ecoa aos nossos sentidos como ter à disposição, ao alcance de todos, um grande tesouro. No entanto, todos sabemos que um grande tesouro escondido em locais inacessíveis, ou mesmo localizado sob os nossos olhos, sem que tenhamos possibilidade de enxergá-la, significa um grande sonho.... e sonhos não costumam tornar-se realidade... podem até evoluir para pesadelos...

Assim, fica evidente que o conhecimento científico, embasado em fatos, é essencial para dar suporte a hipóteses que gerem projetos que permitam expandir esses conhecimentos e servir de partida para projetos que permitam a aplicação racional e sustentada dessa riqueza. Todos sabem que a pior atitude é “...matar a galinha dos ovos de ouro...”. Portanto, precisamos saber de onde vêm os ovos, e como cuidar da galinha e fazê-la reproduzir para que possamos transmitir essa riqueza como herança.

Regina Pakelmann Markus e Miguel Trefault Rodrigues. Revista Ciência & Cultura. Julho/agosto/setembro 2003. p. 20.

O trecho “evoluir para pesadelos...” (l. 12) é um argumento para sustentar a ideia de que

- (A) a biodiversidade do Brasil é imensa e incontrolável.
- (B) a má utilização das riquezas naturais causa graves problemas.
- (C) a reprodução ostensiva da galinha dos ovos de ouro é problemática.
- (D) o maior conhecimento da natureza causa-lhe mais riscos.
- (E) o sonho alto das pessoas faz com que sofram muito.

Exemplo de item do descritor D9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial.

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo.

Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996)

No texto “Animais no espaço”, uma das informações principais é

- (A) “A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço”.
- (B) “Os russos já usavam cachorros em suas experiências”.
- (C) “Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”.
- (D) “Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”.

Exemplo de item do descritor D10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

13 de Dezembro

Passei de carro pela Esplanada e vi a multidão. Estranhei aquilo. O motorista me lembrou: “Hoje é 13 de dezembro, dia de Santa Luzia. A igreja dela está cheia, ela protege os olhos da gente”.

Agradei a informação, mas fiquei inquieto. Bolas, o 13 de dezembro tinha alguma coisa a ver comigo e nada com Santa Luzia e sua eficácia nas doenças que ainda não tenho. O que seria?

Aniversário de um amigo? Uma data inconfessável, que tivesse marcado um relacionamento para o bom ou para o pior?

Não lembrava de nada de importante naquele dia, mas ele piscava dentro de mim. E as horas se passaram iluminadas pelo intermitente piscar da luzinha vermelha dentro de mim. 13 de dezembro! Preciso tomar um desses tonificantes da memória, vivo em parte dela e não posso ter brancos assim, um dia importante e não me lembro por quê.

Somente à noite, quando não era mais 13 de dezembro, ao fechar o livro que estava lendo, de repente a luz parou de piscar e iluminou com nitidez a cena noturna: eu chegando no prédio em que morava, no Leme, a Kombi que saiu dos fundos da garagem, o homem que se aproximou e me avisou que o comandante do 1o Exército queria falar comigo.

Eram 11 horas da noite, estranhei aquele convite, nada tinha a falar com o general Sarmento e não acreditava que ele tivesse alguma coisa a falar comigo.

Mas o homem insistiu. E outro homem que saíra da Kombi já entrava dentro do meu carro, com uma pequena metralhadora. Naquela mesma hora, a mesma cena se repetia pelo Brasil afora, o governo baixara o AI-5, eu nem ouvira o decreto lido no rádio. Num motel da Barra, eu estivera à toa na vida, e meu amor me chamara e eu não vira a banda passar.

Tantos anos depois, ninguém me chama nem me convida para falar com o comandante do 1o Exército. O país talvez tenha melhorado, mas eu certamente piorei.

(CONY, Carlos Heitor. *Folha de São Paulo*. 16/12/2001.)

No texto, o que gera a inquietação do narrador é o fato de ele

- (A) constatar que não era um dia importante.
- (B) não se lembrar de algo muito importante.
- (C) saber que era dia de Santa Luzia.
- (D) ver uma grande multidão na Esplanada.
- (E) verificar que a Igreja estava cheia de fiéis.

Exemplo de item do descritor D11: Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mãe, tem um homem dentro da pia" Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988. p. 89.

O homem desviou-se de sua trajetória porque

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava "viajando" há vários dias.
- (C) ficou desinteressado pela "viagem".
- (D) percebeu que havia uma torneira.

Exemplo de item do descritor D15: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Anedotinhas

De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho:

— Acorda, meu filho. Acorda, que está na hora de você ir para o colégio.

Lá de dentro, estremunhando, o filho respondeu:

— Ai, eu hoje não vou ao colégio. E não vou por três razões: primeiro, porque eu estou morto de sono; segundo, porque eu detesto aquele colégio; terceiro, porque eu não aguento mais aqueles meninos.

E o pai responde lá de fora:

— Você tem que ir. E tem que ir, exatamente, por três razões: primeiro, porque você tem um dever a cumprir; segundo, porque você já tem 45 anos; terceiro, porque você é o diretor do colégio.

Anedotinhas do Pasquim. Rio de Janeiro: Codecri, 1981. p. 8.

No trecho "Acorda, que está na hora de você ir para o colégio" (l. 2), a palavra sublinhada estabelece relação de

- (A) adição.
- (B) alternância.
- (C) conclusão.
- (D) explicação.
- (E) oposição.

Exemplo de item do descritor D16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.



(Çiça. *O Pato no formigueiro*. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2

O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.

(D) a professora fala "XIS" e "CÊ AGÁ".

Exemplo de item do descritor D17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

O Islã não é só árabe
Religião abrange diversas etnias em todo mundo

Boa parte da população ocidental acredita que o mundo islâmico é aquela porção de países do Oriente Médio que têm como idioma oficial o árabe. Por isso, são indevidamente considerados árabes alguns países de maioria islâmica, mas que têm outros idiomas, como Turquia (línguas turca e curda), Irã (persa), Afeganistão (pashtu e dari) e Paquistão (urdu e punjabi).

Existem atualmente cerca de 1,3 bilhão de muçulmanos no mundo, como são denominados os adeptos do islamismo. A maioria vive na Ásia, onde essa religião nasceu e ganhou o mundo há cerca de 1.400 anos. Da Ásia, os muçulmanos passaram para o norte da África - onde foram chamados de mouros - e parte da Europa. Integraram-se com africanos, europeus das penínsulas ibérica e itálica e outros povos. Hoje eles estão presentes também entre europeus, norte-americanos e até brasileiros.

O islamismo cresceu em número de adeptos muito mais fora do mundo árabe do que no local em que a religião nasceu. Basta fazer uma comparação: os países islâmicos mais populosos, como a Indonésia (com "apenas" 228 milhões de habitantes), o Paquistão (145 milhões), Bangladesh (131 milhões) e Nigéria (127 milhões) têm contingentes humanos muito maiores que o Egito (70 milhões), país de maior população entre os árabes, seguido de longe pelo Sudão (36 milhões). Até a Índia, majoritariamente hindu, tem aproximadamente 100 milhões de muçulmanos.

Revista GALILEU. p. 42. Novembro de 2001.

As aspas empregadas na palavra "apenas" (l. 15) foram usadas para dar a ela um sentido

- (A) irônico.
- (B) crítico.
- (C) metafórico.
- (D) coloquial.
- (E) técnico.

Exemplo de item do descritor D18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

"Chatear" e "encher"

Um amigo meu me ensina a diferença entre "chatear" e "encher". Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho "Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar" (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.

Exemplo de item do descritor D19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Os direitos da criança

Toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

Toda criança tem direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Toda criança tem direito a um nome, a uma nacionalidade.

Toda criança tem direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

Toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

Toda criança tem direito à alimentação, moradia e assistência médica para si e para a mãe.

Toda criança tem direito a ser socorrida em primeiro lugar.

Toda criança física ou mentalmente deficiente tem direito à educação e a cuidados especiais.
 Toda criança tem direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
 Toda criança tem direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho.

Cereja, William Roberto & Magalhães, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 1998. p. 77.

Usando o termo "Toda" no início de cada frase, o texto

- (A) enfatiza a ideia de universalidade.
- (B) estabelece independência com o termo "criança".
- (C) estabelece maior vínculo com o leitor.
- (D) faz uma repetição sem necessidade.
- (E) reforça a especificidade de cada ideia.

Exemplo de item do descritor D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Pressa

Só tenho tempo pras manchetes
 no metrô
 E o que acontece na novela
 Alguém me conta no corredor
 Escolho os filmes que eu não
 vejo
 no elevador
 Pelas estrelas que eu encontro
 na crítica do leitor
 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
 Mas nada tanto assim
 Eu me concentro em apostilas
 coisa tão normal
 Leio os roteiros de viagem
 enquanto rola o comercial
 Conheço quase o mundo inteiro
 por cartão-postal
 Eu sei de quase tudo um pouco
 e quase tudo mal
 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
 mas nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. *Greatest Hits'80*. WEA.

Identifica-se termo da linguagem informal em

- (A) "Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial." (v. 14-15)
- (B) "Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!" (v. 16-17)
- (C) "Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal." (v. 18-19)
- (D) "Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim." (v. 20-21)

Anexo 3

Escola: _____
 Aluno: _____
 Série: _____ Turma: _____ Data: _____

AValiação 2

Exemplo de item do descritor D1: Localizar informações explícitas em um texto.

Namoro

O melhor do namoro, claro, é o ridículo. Vocês dois no telefone:

— Desliga você.

— Não, desliga você.

— Você.

5 — Você.

— Então vamos desligar juntos.

— Tá. Conta até três.

— Um... Dois... Dois e meio...

10 Ridículo agora, porque na hora não era não. Na hora nem os apelidos secretos que vocês tinham um para o outro, lembra? Eram ridículos. Ronron. Suzuca. Alcizanzão. Surusuzuca. Gongonha (Gongonha!) Mamosa. Purupupuca...

Não havia coisa melhor do que passar tardes inteiras num sofá, olho no olho, dizendo:

— As dondozeira ama os dondozeiro?

15 — Ama.

— Mas os dondozeiro ama as dondozeira mais do que as dondozeira ama os dondozeiro.

Na-na-não. As dondozeira ama os dondozeiro mais do que, etc.

20 E, entremeando o diálogo, longos beijos, profundos beijos, beijos mais do que de línguas, beijos de amígdalas, beijos catetéricos. Tardes inteiras. Confesse: ridículo só porque nunca mais.

25 Depois de ridículo, o melhor do namoro são as brigas. Quem diz que nunca, como quem não quer nada, arquitetou um encontro casual com a ex ou o ex só para ver se ela ou ele está com alguém, ou para fingir que não vê, ou para ver e ignorar, ou para dar um abano amistoso querendo dizer que ela ou ele agora significa tão pouco que podem até ser amigos, está mentindo. Ah, está mentindo.

30 E melhor do que as brigas são as reconciliações. Beijos ainda mais profundos, apelidos ainda mais lamentáveis, vistos de longe. A gente brigava mesmo era para se reconciliar depois, lembra? Oito entre dez namorados transam pela primeira vez fazendo as pazes. Não estou inventando. O IBGE tem as estatísticas.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Correio Braziliense*. 13/06/1999.)

No texto, considera-se que o melhor do namoro é o ridículo associado

- (A) às brigas por amor.
- (B) às mentiras inocentes.
- (C) às reconciliações felizes.
- (D) aos apelidos carinhosos.
- (E) aos telefonemas intermináveis.

Exemplo de item do descritor D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**O Pavão**

E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considerarei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e espande e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

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

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

(A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.

(B) conseguir o maior número de tonalidades.

(C) fazer com que o pavão ostente suas cores.

(D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Exemplo de item do descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto.**Canguru**

Todo mundo sabe (será?) que canguru vem de uma língua nativa australiana e quer dizer "Eu Não Sei". Segundo a lenda, o Capitão Cook, explorador da Austrália, ao ver aquele estranho animal dando saltos de mais de dois metros de altura, perguntou a um nativo como se chamava o dito. O nativo respondeu guugu yimidhirr, em língua local, Gan-guruu, "Eu não sei". Desconfiado que sou dessas divertidas origens, pesquisei em alguns dicionários etimológicos. Em nenhum dicionário se fala nisso. Só no Aurélio, nossa pequena Bíblia – numa outra versão. Definição precisa encontrei, como quase sempre, em Partridge:

Kangaroo; wallaby

As palavras *kanga* e *walla*, significando saltar e pular, são acompanhadas pelos sufixos *rôo* e *by*, dois sons aborígenes da Austrália, significando quadrúpedes.

Portanto quadrúpedes puladores e quadrúpedes saltadores.

Quando comuniquei a descoberta a Paulo Rónai, notável linguista e grande amigo de Aurélio Buarque de Holanda, Paulo gostou de saber da origem "real" do nome canguru. Mas acrescentou: "Que pena. A outra versão é muito mais bonitinha". Também acho.

Millôr Fernandes, 26/02/1999, In <http://www.gravata.com/millor>.

Pode-se inferir do texto que

(A) as descobertas científicas têm de ser comunicadas aos linguistas.

(B) os dicionários etimológicos guardam a origem das palavras.

(C) os cangurus são quadrúpedes de dois tipos: puladores e saltadores.

(D) o dicionário Aurélio apresenta tendência religiosa.

(E) os nativos desconheciam o significado de *canguru*.

Exemplo de item do descritor D6: Identificar o tema de um texto.**A PARANÓIA DO CORPO**

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

LETÍCIA DE CASTRO

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

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

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

que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

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

A ideia CENTRAL do texto é

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

Exemplo de item do descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Senhora
(Fragmento)

Aurélia passava agora as noites solitárias.
Raras vezes aparecia Fernando, que arranjava uma desculpa qualquer para justificar sua ausência. A menina que não pensava em interrogá-lo, também não contestava esses fúteis inventos. Ao contrário buscava afastar da conversa o tema desagradável.
Conhecia a moça que Seixas retirava-lhe seu amor; mas a altivez de coração não lhe consentia queixar-se. Além de que, ela tinha sobre o amor ideias singulares, talvez inspiradas pela posição especial em que se achava ao fazer-se moça.
Pensava ela que não tinha nenhum direito a ser amada por Seixas; e pois toda a afeição que lhe tivesse, muita ou pouca, era graça que dele recebia. Quando se lembrava que esse amor a poupara à degradação de um casamento de conveniência, nome com que se decora o mercado matrimonial, tinha impulsos de adorar a Seixas, como seu Deus e redentor.
Parecerá estranha essa paixão veemente, rica de heroica dedicação, que entretanto assiste calma, quase impassível, ao declínio do afeto com que lhe retribuía o homem amado, e se deixa abandonar, sem proferir um queixume, nem fazer um esforço para reter a ventura que foge.
Esse fenômeno devia ter uma razão psicológica, de cuja investigação nos abstermos; porque o coração, e ainda mais o da mulher que é toda ela, representa o caos do mundo moral. Ninguém sabe que maravilhas ou que monstros vão surgir nesses limbos.

ALENCAR, José de. Capítulo VI. In: ___. *Senhora*. São Paulo: FTD, 1993. p. 107-8.

O narrador revela uma opinião no trecho

- (A) "Aurélia passava agora as noites solitárias." (l. 1)
- (B) "...buscava afastar da conversa o tema desagradável." (l. 4-5)
- (C) "...tinha impulsos de adorar a Seixas, como seu Deus..." (l. 12-13)
- (D) "...e se deixa abandonar, sem proferir um queixume,..." (l. 16)
- (E) "Esse fenômeno devia ter uma razão psicológica,..." (l. 18)

Exemplo de item do descritor D5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Exemplo de item do descritor D12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

A sombra do meio-dia

A Sombra do Meio-Dia é o belo título de um romance lançado recentemente, de autoria do diplomata Sérgio Danese. O livro trata da glória (efêmera) e da desgraça (duradoura) de um *ghost-writer*, ou redator-fantasma – aquele que escreve discursos para outros. A glória do *ghost-writer* de Danese adveio do dinheiro e da ascensão profissional e social que lhe proporcionaram os serviços prestados ao patrão – um ricoço feito senador e ministro, ilimitado nas ambições e limitado nos escrúpulos como soem ser as figuras de sua laia. A desgraça, da sufocação de seu talento literário, ou daquilo que gostaria que fosse talento literário, posto a serviço de outrem, e ainda mais um outrem como aquele. As exigências do patrão, aos poucos, tornam-se

acachapantes. Não são apenas discursos que ele encomenda. É uma carta de amor a uma bela que deseja como amante. Ou um conto, com que acrescentar, às delícias do dinheiro e do poder, a glória literária. Nosso escritor de aluguel vai se exaurindo. É a própria personalidade que lhe vai sendo sugada pelo insaciável senhorio. Na forma de palavras, frases e parágrafos, é a alma que põe em continuada venda.

Roberto Pompeu de Toledo, Revista VEJA, ed.1843, 3 de março de 2004. Ensaio p. 110.

O texto foi escrito com o objetivo de

- (A) conscientizar o leitor.
- (B) apresentar sumário de uma obra.
- (C) opinar sobre um livro.
- (D) dar informações sobre o autor.
- (E) narrar um fato científico.

Exemplo de item do descritor D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Texto I

Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

- 23% lavam o rosto várias vezes ao dia
- 21% usam pomadas e cremes convencionais
- 5% fazem limpeza de pele
- 3% usam hidratante
- 2% evitam simplesmente tocar no local
- 2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

- (A) semelhantes.
- (B) divergentes.
- (C) contrários.
- (D) complementares.

Exemplo de item do descritor D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Quando a separação não é um trauma

A Socióloga Constance Ahrons, de Wisconsin, acompanhou por 20 anos um grupo de 173 filhos de divorciados. Ao atingir a idade adulta, o índice de problemas emocionais nesse grupo era equivalente ao dos filhos de pais casados. Mas Ahrons observou que eles "emergiam mais fortes e mais amadurecidos que a média, apesar ou talvez por causa dos divórcios e recasamentos de seus pais". (...) Outros trabalhos apontaram para conclusões semelhantes. Dave Riley, professor da universidade de Madison, dividiu os grupos de divorciados em dois: os que se tratavam civilizadamente e os que viviam em conflito. Os filhos dos primeiros iam bem na escola e eram tão saudáveis emocionalmente quanto os filhos de casais "estáveis". (...)

Uma família unida é o ideal para uma criança, mas é possível apontar pontos positivos para os filhos de separados. "Eles amadurecem mais cedo, o que de certa forma é bom, num mundo que nos empurra para uma eterna dependência."

REVISTA ÉPOCA, 24/1/2005, p. 61-62. Fragmento.

No texto, três pessoas posicionam-se em relação aos efeitos da separação dos pais sobre os filhos: uma socióloga, um professor e o próprio autor. Depreende-se do texto que

- (A) a opinião da socióloga é discordante das outras duas.
- (B) a opinião do professor é discordante das outras duas.
- (C) as três opiniões são concordantes entre si.
- (D) o autor discorda apenas da opinião da socióloga.

(E) o autor discorda apenas da opinião do professor.

Exemplo de item do descritor D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Eu tenho um sonho

Eu tenho um sonho
lutar pelos direitos dos homens
Eu tenho um sonho
tornar nosso mundo verde e limpinho
Eu tenho um sonho
de boa educação para as crianças
Eu tenho um sonho
de voar livre como um passarinho

Eu tenho um sonho
ter amigos de todas raças
Eu tenho um sonho
que o mundo viva em paz
e em parte alguma haja guerra
Eu tenho um sonho
Acabar com a pobreza na Terra

Eu tenho um sonho
Eu tenho um monte de sonhos...
Quero que todos se realizem
Mas como?
Marchemos de mãos dadas
e ombro a ombro
Para que os sonhos de todos
se realizem!

SHRESTHA, Urjana. Eu tenho um sonho. In: *Jovens do mundo inteiro*. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p.10.

No verso "Quero que todos se realizem" (v. 18) o termo sublinhado refere-se a

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

Exemplo de item do descritor D7: Identificar a tese de um texto.

O teatro da etiqueta

No século XV, quando se instalavam os Estados nacionais e a monarquia absoluta na Europa, não havia sequer garfos e colheres nas mesas de refeição: cada comensal trazia sua faca para cortar um naco da carne – e, em caso de briga, para cortar o vizinho. Nessa Europa bárbara, que começava a sair da Idade Média, em que nem os nobres sabiam escrever, o poder do rei devia se afirmar de todas as maneiras aos olhos de seus súditos como uma espécie de teatro. Nesse contexto surge a etiqueta, marcando momento a momento o espetáculo da realeza: só para servir o vinho ao monarca havia um ritual que durava até dez minutos.

Quando Luís XV, que reinou na França de 1715 a 1774, passou a usar lenço não como simples peça de vestuário, mas para limpar o nariz, ninguém mais na corte de Versalhes ousou assoar-se com os dedos, como era costume. Mas todas essas regras, embora servissem para diferenciar a nobreza dos demais, não tinham a petulância que a etiqueta adquiriu depois. Os nobres usavam as boas maneiras com naturalidade, para marcar uma diferença política que já existia. E representavam esse teatro da mesma forma para todos. Depois da Revolução Francesa, as pessoas começam a aprender etiqueta para ascender socialmente. Daí por que ela passou a ser usada de forma desigual – só na hora de lidar com os poderosos.

Revista *Superinteressante*, junho 1988, nº 6 ano 2.

Nesse texto, o autor defende a tese de que

- (A) a etiqueta mudou, mas continua associada aos interesses do poder.
- (B) a etiqueta sempre foi um teatro apresentado pela realeza.
- (C) a etiqueta tinha uma finalidade democrática antigamente.
- (D) as classes sociais se utilizam da etiqueta desde o século XV.
- (E) as pessoas evoluíram a etiqueta para descomplicá-la.

Exemplo de item do descritor D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

O namoro na adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como

a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolecente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. *A condição da mulher*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família. O argumento que defende essa idéia é

- (A) a família é o anteparo das frustrações.
- (B) a família tem uma relação harmoniosa.
- (C) o adolescente segue o exemplo da família.
- (D) o apoio da família dá segurança ao jovem.

Exemplo de item do descritor D9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

A sombra do meio-dia

A Sombra do Meio-Dia é o belo título de um romance lançado recentemente, de autoria do diplomata Sérgio Danese. O livro trata da glória (efêmera) e da desgraça (duradoura) de um *ghost-writer*, ou redator-fantasma – aquele que escreve discursos para outros. A glória do *ghost-writer* de Danese adveio do dinheiro e da ascensão profissional e social que lhe proporcionaram os serviços prestados ao patrão – um ricoço feito senador e ministro, ilimitado nas ambições e limitado nos escrúpulos como soem ser as figuras de sua laia. A desgraça, da sufocação de seu talento literário, ou daquilo que gostaria que fosse talento literário, posto a serviço de outrem, e ainda mais um outrem como aquele. As exigências do patrão, aos poucos, tornam-se acachapantes. Não são apenas discursos que ele encomenda. É uma carta de amor a uma bela que deseja como amante. Ou um conto, com que acrescentar, às delícias do dinheiro e do poder, a glória literária. Nosso escritor de aluguel vai se exaurindo. É a própria personalidade que lhe vai sendo sugada pelo insaciável senhorio. Na forma de palavras, frases e parágrafos, é a alma que põe em continuada venda.

Roberto Pompeu de Toledo, Revista VEJA, ed.1843, 3 de março de 2004. Ensaio p. 110.

O fragmento que contém a informação principal do texto é

- (A) “A Sombra do Meio-Dia [...] diplomata Sérgio Danese.” (l. 1-2)
- (B) “O livro trata da glória (efêmera) e da desgraça (duradoura) de um *ghostwriter*.” (l. 2-3).
- (C) “Não são apenas discursos que ele encomenda.” (l. 10)
- (D) “Nosso escritor de aluguel vai se exaurindo.” (l. 12)
- (E) “Na forma de palavras [...] é a alma que põe em continuada venda.” (l. 13-14)

Exemplo de item do descritor D10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Urubus e Sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás. Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“□□Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente... 20

□□Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em unísono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.

ALVES, Rubem. *Estórias de Quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-2.

No contexto, o que gera o conflito é

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

Exemplo de item do descritor D11: Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

A fadiga da informação

(Fragmento)

Há uma nova doença no mundo: a fadiga da informação. Antes mesmo da Internet, o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes, trafegando nas asas da eletrônica, da informação, dos satélites. A Internet levou o processo ao apogeu, criando a espécie dos internautas e estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos desse mundo. Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito. Então, diante do bombardeio

crecente de informações, a reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem a eficiência no trabalho.

Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer. Na verdade, a síndrome da fadiga da informação está em plena evidência, conforme pesquisa recente nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, junto a 1300 executivos. Entre os sintomas da doença apontam-se a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas.

MARZAGÃO, Augusto. In: DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

A síndrome da fadiga da informação ocorre porque

- (A) a internet é muito rápida nas informações que veicula.
- (B) a captação humana de informações é restrita e a oferta é infinita.
- (C) os meios de informação geram ansiedade em seus usuários.
- (D) os instrumentos de comunicação conduzem a decisões erradas.
- (E) a capacidade humana se paralisa dado o volume de conhecimento.

Exemplo de item do descritor D15: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

Que função desempenha a expressão destacada no texto "... o volume do rio cresceu TANTO QUE a família defronte teve medo." (2º parágrafo)

- (A) adição de ideias.
- (B) comparação entre dois fatos.
- (C) consequência de um fato.
- (D) finalidade de um fato enunciado.

Exemplo de item do descritor D16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era "trabalho" e seu sobrenome, "sempre".

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

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

– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?

– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer *shows* em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

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

Fábula de La Fontaine reelaborada.

<http://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html> - com adaptações.

- Em relação ao texto original da fábula, percebe-se ironia no fato de
- (A) a cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o Sol.
 - (B) a formiga trabalhar e possuir uma toca.
 - (C) a cigarra, sem trabalhar, surgir de Ferrari e casaco de visom.
 - (D) a cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.
 - (E) a formiga possuir o nome "trabalho" e o sobrenome "sempre".

Exemplo de item do descritor D17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.



Angeli. *Folha de São Paulo*, 25/04/1993.

- No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de
- (A) comoção.
 - (B) contentamento.
 - (C) desinteresse.
 - (D) surpresa.

Exemplo de item do descritor D18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite em garrafa, na leiteria da esquina? (...)

- Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de
- 5 leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasterizado ou pasteurizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

- Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: "líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais". Um alimento pra ninguém
- 10 botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 mil anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve para fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha (...) O leite é só leite. Ou toma ou bota fora.

- Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por
- 15 trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

Millôr Fernandes. *O Estado de São Paulo*. 22/08/1999.

- Ao terminar a crônica com "Múúúúúú", o autor ao texto um tom de
- (A) formalidade.
 - (B) humor.
 - (C) indiferença.
 - (D) jovialidade.
 - (E) seriedade.

Exemplo de item do descritor D19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

A CHUVA

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfiou as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o para-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

Exemplo de item do descritor D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Luz sob a porta

- E sabem que que o cara fez? Imaginem só: me deu a maior cantada! Lá, gente, na porta de minha casa! Não é ousadia demais?
- E você?
- Eu? Dei telogo e bença pra ele; engraçadinho, quem ele pensou que eu era?
- Que eu fosse.
- Quem tá de copo vazio aí?
- Vê se baixa um pouco essa eletrola, quer pôr a gente surdo?

(VILELA, Luiz. *Tarde da noite*. São Paulo: Ática, 1998. p. 62.)

O padrão de linguagem usado no texto sugere que se trata de um falante

- (A) escrupuloso em ambiente de trabalho.
- (B) ajustado às situações informais.
- (C) rigoroso na precisão vocabular.
- (D) exato quanto à pronúncia das palavras.
- (E) contrário ao uso de expressões populares.

Anexo 4

Efeitos do aquecimento da Terra são irreversíveis nos próximos 100 anos

Relatório conclui que o homem é responsável pelo **efeito estufa** e prevê consequências rápidas e violentas.

O **aquecimento global** e as **mudanças climáticas** chegaram a uma velocidade e com uma violência muito maiores do que cientistas e governantes esperavam. A situação só vai piorar, mesmo com medidas de contenção tomadas imediatamente. Hoje, uma variação fracionária na temperatura é suficiente para desencadear uma série de **eventos climáticos extremos**, como tempestades, furacões, inundações e secas – até 2100 a Terra pode esquentar 3° C. E a culpa é do homem, de maneira inequívoca.

Essa sequência de observações está no novo relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), o mais respeitado documento sobre o tema no mundo. As conclusões, um endosso aos alertas mais impactantes feitos por ambientalistas nos últimos 30 anos, são produto de estudos de 2,5 mil cientistas de 130 países com os dados mais precisos disponíveis. [...]

A expectativa é que a opinião pública pressione todas as nações a adotarem o Protocolo de Kyoto e a não ficarem dependentes de um modelo econômico que promova o **efeito estufa**. O fenômeno é marcado pela concentração de gases na atmosfera que impedem a fuga do calor para o espaço. **O planeta esquentará, e o delicado sistema climático terrestre se desequilibra.**

O IPCC mostra claramente que o **aquecimento atual** não é parte do ciclo natural do planeta, mas consequência de um estilo de vida iniciado na Revolução Industrial e ainda praticado pelos 6,5 bilhões de habitantes. Por estilo, entendam-se dependência de combustíveis fósseis para gerar energia, em especial petróleo e carvão, e desmatamento em larga escala. [...]

Do Katrina ao Catarina

[...] **A temperatura do ar e dos oceanos vem subindo.** Onze dos últimos 12 anos estão entre os mais quentes desde 1850, quando a temperatura passou a ser medida. Em 100 anos, a elevação foi de 0,74° C – num passo acelerado nos últimos 50 anos.

Não é pouco. Menos de 1° C foi suficiente para desequilibrar o sistema climático: Katrina, que arrasou Nova Orleans; Catarina, o primeiro furacão brasileiro; ondas de calor no Hemisfério Norte; secas prolongadas na Ásia; monções enfraquecidas; mais pestes; plantas que entendem ser primavera no inverno e florescem. Tudo isso influenciado, em algum grau, pelo **aquecimento**.

A **elevação da temperatura** trouxe também o degelo de lençóis glaciais e a redução da cobertura de neve. Com isso, o nível dos oceanos subiu 3,3 milímetros por ano entre 1993 e 2006. No século 20, a elevação foi de 0,17 metro.

Ponto sem retorno

Mesmo que a emissão dos gases-estufa pudesse ser controlada hoje, as alterações continuariam por centenas de anos. Isso porque o carbono tem um ciclo de permanência na atmosfera de 100 anos. O efeito é mais devastador do que o próprio IPCC imaginava. O gelo diminuirá no Ártico e talvez na Antártida, alterará a salinidade da água e aumentará o volume de precipitações. A conjunção de fatores vai reordenar ventos e ondas. Haverá chuvas torrenciais, furacões mais agressivos, ondas de calor mais longas. Em alguns anos, o extremo será comum.

A questão é como e quanto a humanidade conseguirá minimizar os danos. [...]

AMORIM< Cristina; NETTO, Andrei. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 3 fev. 2007. (fragmento)

De que trata o texto lido?

O título traz alguma informação importante?

Qual a informação principal?

Qual (is) é (são) a (s) secundária (s)?

Você concorda com as informações apresentadas no texto? Discorda delas? Por quê?

Qual o sentido fundamental do texto?



BROWNE, Chris. O melhor de Hagar, o horrível 4. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 30.

RECONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO DE HAGAR A PARTIR DOS DADOS DOS DOIS PRIMEIROS QUADRINHOS

1º dado: _____

2º dado: _____

3º dado: _____

Análise dos dados:





▲ RECHIN, Bill & WILDER, Don. A Legião. *Jornal da Tarde*. São Paulo, 23 nov. 2002.

ANÁLISE DOS DADOS PARA COMPREENDER POR QUE A RESPOSTA DO SÁBIO APARECEU DE CABEÇA PARA BAIXO

Dado: _____

Hipótese: _____

Conhecimento de mundo que o leitor deve ter:

Análise dos dados da tira e do conhecimento de mundo:



▲ QUINO. *Mafalda vai embora*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 20.

RECONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO DE MAFALDA PARA PREENCHER O QUE NÃO FOI DITO

1º dado: _____

2º dado: _____

3º dado: _____

Análise dos dados:



▲ THAVES, Bob. Frank & Ernest. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 19 out. 2006.

PREENCHIMENTO DE LACUNAS PARA COMPREENDER O SENTIDO DO TEXTO

1º dado: _____

2º dado: _____

Conhecimento de mundo que o leitor deve ter sobre o contexto criado na tira:

1. _____

2. _____

Análise dos dados presentes na tira e evocados pelo contexto por ela estabelecido:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6887



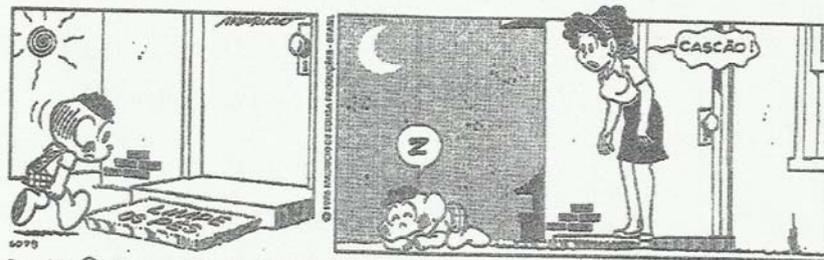
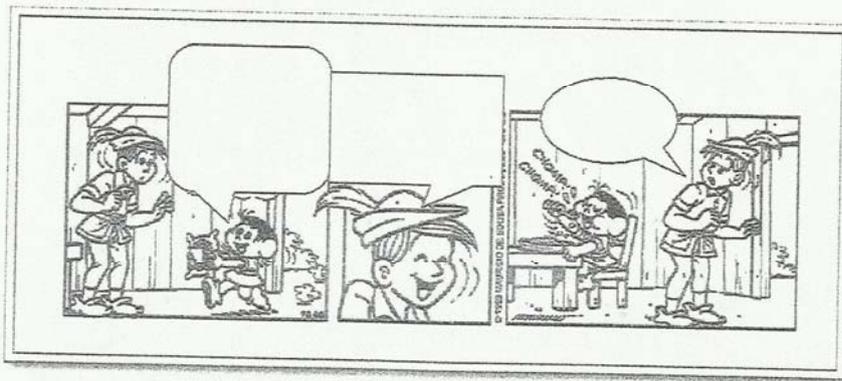
Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7024



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6076



Anexo 5**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:**

**PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA PROVA
BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA E A CONCEPÇÃO
DE LEITURA DO SAEB**

Eu, **MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA AQUINO**, Funcionária Pública, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: _____, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 04 de agosto de 2014.

Pesquisadora Responsável

Orientadora

Orientando

Anexo 6**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Pesquisa: PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA
PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA E A
CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB**

Eu, MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA AQUINO, Professora do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: _____ e CPF: _____ comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 04 de agosto de 2014.

**Assinatura da Pesquisadora responsável
Orientadora**

Anexo 7

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA E A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB”. Neste estudo, pretendemos analisar, em turmas de nono ano do Ensino Fundamental, como e com que frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias durante as práticas de leitura. O motivo que nos leva a estudar esse assunto diz respeito à prática de leitura a partir das perspectivas sócio e metacognitivas que enfoquem não apenas os aspectos linguísticos, mas também a interação entre aspectos sociológicos, cognitivos e pedagógicos. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: primeiramente, aplicaremos um questionário com vistas a verificar de quais estratégias de leitura os alunos se utilizam no momento de leitura em sala; em seguida, os discentes serão submetidos a um primeiro teste com questões que compõem o banco de dados da Prova Brasil; em outra oportunidade, serão observadas as aulas de leitura dos professores colaboradores; desenvolveremos uma sequência didática a partir de gêneros textuais previamente selecionados; e, por último, finalizaremos as atividades com a aplicação do segundo teste com foco em leitura e compreensão. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico José Maria de Aguiar Sarinho Júnior, telefone: (81) 99626-9937 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do acadêmico

Anexo 8**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de ____ anos na Pesquisa **“PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA E A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E OS DESCRITORES DA PROVA BRASIL: RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DA SALA DE AULA E A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO SAEB** terá como objetivo geral *analisar, em turmas de nono ano do Ensino Fundamental, como e com que frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias durante as práticas de leitura.*

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **utilize seus testes realizados em sala de aula e questionário** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 98810-0901, com MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA AQUINO, e (81) 99626-9937, com JOSÉ MARIA DE AGUIAR SARINHO JÚNIOR.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador participante:

Assinatura do responsável legal pelo menor:

Assinatura do menor de idade:

Anexo 9**Secretaria Municipal de Educação – Orobó/PE
Escola Zona Urbana****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**Práticas escolares de leitura e os descritores da Prova Brasil: relação entre as ações da sala de aula e a concepção de leitura do SAEB**”, desenvolvido pelo aluno **José Maria de Aguiar Sarinho Júnior**, do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, no Centro de Humanidades – Campus III, Guarabira-PB, sob a orientação da Professora Doutora **Maria de Fátima de Souza Aquino**.

Orobó-PE, 04 de agosto de 2014.

Responsável pela Instituição
(acrescentar carimbo)

Anexo 10**Secretaria Municipal de Educação – Orobó/PE
Escola Zona Rural****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**Práticas escolares de leitura e os descritores da Prova Brasil: relação entre as ações da sala de aula e a concepção de leitura do SAEB**”, desenvolvido pelo aluno **José Maria de Aguiar Sarinho Júnior**, do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, no Centro de Humanidades – Campus III, Guarabira-PB, sob a orientação da Professora Doutora **Maria de Fátima de Souza Aquino**.

Orobó-PE, 04 de agosto de 2014.

Responsável pela Instituição
(acrescentar carimbo)