




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

QUELI CRISTINA RODRIGUES RIBEIRO PEREIRA

Prova Brasil de Língua Portuguesa: um relato de intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura

Campo Grande/MS
2016

	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>
	<p>QUELI CRISTINA RODRIGUES RIBEIRO PEREIRA</p>
<p>Prova Brasil de Língua Portuguesa: um relato de intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura</p>	<p>Prova Brasil de Língua Portuguesa: um relato de intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura</p>
<p>2016</p>	<p>Campo Grande/MS 2016</p>

QUELI CRISTINA RODRIGUES RIBEIRO PEREIRA

Prova Brasil de Língua Portuguesa: um relato de intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras_PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof. Dra. Natalina Sierra Assêncio Costa

Campo Grande/MS
2016

P494p Pereira, Queli Cristina Rodrigues Ribeiro
Prova Brasil de Língua Portuguesa: um relato de
intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura/ Queli
Cristina Rodrigues Ribeiro. – Campo Grande, MS: UEMS,
2016.
189f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Profa. Natalina Sierra A. Costa.

1. Leitura – procedimento 2. Ensino público 3. Ensino
fundamental I. Título

CDD 23. ed. - 372.4

QUELI CRISTINA RODRIGUES RIBEIRO PEREIRA

PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO SOBRE OS ASPECTOS COGNITIVOS DE LEITURA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Natalina Sierra Assêncio Costa (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Adriana Viana Postigo Paravisine
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Maria Leda Pinto- Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 18 de novembro de 2016.

Ao meu Deus pelo fôlego de vida.

AGRADECIMENTOS

Concluir um mestrado exige muito mais do que inúmeras leituras. Exige dedicação quase exclusiva do nosso tempo, por isso a minha gratidão ao meu marido Antonio Carlos (Toni) por –aturar|| meus estresses. Ao fruto do nosso amor, João Guilherme. Ele me motiva, sem saber, como ser um exemplo vivo do amor à leitura e ao amor incondicional.

À minha mãe, Rosangela Ribeiro Lopes, não tenho como agradecer tudo que fez por mim. Abriu mão do melhor para ela para dar o melhor para mim e para minha irmã Caren Ribeiro. Elas são a minha inspiração. Ao meu pai que me ensinou, mesmo com sua ausência

Nesta árdua labuta ao conhecimento, conhecemos pessoas que se tornaram cúmplices dos nossos desesperos, angústias, risos e prantos. Esses são os amigos de curso Silvana Pinto, Isabela Gouvea, Kelly Tarjano, Luana Rodrigues, Daniela Kruse Ramos, Débora Klayn, Cristiane Barbalho, Andreia Quadros, Leandro Sant’Anna, Josianne Machado, Marcos Cortinovis, Roberta Oliveira, Andreza Bandeira, Heloisa da Costa, Anselmo Vieira, Isabela Boechat, Danieli Chagas, Simone e Verônica, Hiliara Monteiro, Fernando Cruz, Valquiria Aranda, Divino André, Helder Pimenta, Fernanda Dioly, Raquel Silva e Marizelia Nunes. Inicialmente na estimada e conceituada UFRJ com os renomados professores que tive o prazer de ter contato acadêmico Profa. Dra. Cecília Mollica, Profa. Dra. Maria Aparecida Lino e Profa. Dra. Katia Tavares. Posteriormente, com os professores da UEMS, em especial, a coordenadora do PROFLETRAS e professora Dra. Maria Leda Pinto por sua gestão no período de estudo.

À minha orientadora professora Dra. Natalina Sierra Assêncio da Costa, meu eterno obrigado. Obrigada pelas indicações de leituras, bem como o enriquecimento teórico a esta pesquisa.

Ainda sobre a conclusão do Mestrado, minha gratidão à banca examinadora professora Dra. Maria Leda Pinto, professor Dr. Ruberval Franco Maciel, professora Dra. Aline Saddi Chaves e professora Dra. Adriana Lucia Escobar Chaves de Barros que aceitaram dividir sua –bagagem teórica|| comigo.

À professora externa Dra. Adriana Postigo, agradeço imensamente pelo aceite do convite em compor minha banca. Toda minha admiração por você como profissional em Linguística.

A razão do meu conhecimento, além de ser uma realização pessoal, é o desejo de despertar nos meus alunos o amor à leitura. Sou professora por opção e prazer. E para isso preciso dos meus queridos alunos, em especial, àqueles que participaram dessa pesquisa, os alunos do 8º ano do ensino fundamental da escola municipal Izabel Corrêa de Oliveira (ICO) no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Este trabalho foi realizado com o apoio das minhas estimadas diretoras Ecila Iraci Antunes Brito e Patrícia Acioli Amaral, aos coordenadores pedagógicos, aos professores, aos funcionários da ICO.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro durante o Curso.

A produção desta dissertação contou com apoio da CAPES,
de dezembro de 2014 a dezembro de 2016.

“mais vale o analfabeto de inteligência viva do que o alfabetizado que a escola adormeceu e apagou o fogo de interesse intelectual.”

Francisco Campos(adaptado pela autora)

RESUMO

Compreendendo a proposta da Prova Brasil como uma ferramenta do Ministério de Educação, a fim de mensurar o rendimento da Educação Básica, esta pesquisa tem como objetivo investigar o procedimento cognitivo de leitura dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa concernente ao Tópico I: Procedimentos de Leitura. Destacamos como intervenção pedagógica, já que é uma pesquisa-ação, estratégias de leitura, observando os procedimentos os quais os alunos se apropriaram para a leitura das questões da Prova Brasil.

Palavras-chave: Prova Brasil, língua portuguesa, leitura, cognição

ABSTRACT

Understanding the proposal of Brazil Test as a tool of the Ministry of Education, in order to measure the performance of Basic Education, this research aims to investigate the cognitive procedure of reading the eighth grade students of the Portuguese language basic education concerning Topic I : Reading Procedures. We emphasize as a pedagogical intervention, since it is an action research, strategies of reading, observing the procedures that the students will appropriate to read the questions of the Brazil Test.

Keywords: Brazil Test, Portuguese language, reading, cognition

LISTA DE SIGLAS

MEC - Ministério de Educação

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PB - Prova Brasil

ICO - Escola Municipal Izabel Corrêa de Oliveira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Matrizes de Referência (1ª parte)	20
Figura 2	Matrizes de Referência (2ª parte)	21
Figura 3	Resultado do IDEB 2015 – Escola Municipal Izabel Correa de Oliveira	24
Figura 4	Concepção de leitura	26

LISTA DE TEXTO

Texto I-Prezado Senhor	46
Texto II -O sapo.....	47
Texto III- O drama das Paixões Platônicas na Adolescência	48
Texto IV-Vínculos, as Equações da Matemática da vida	49
Texto V - As Amazônias	51
Texto VI -Como opera a máfia que transforma o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos	82
Texto VII -O fim dos sapos, rãs e pererecas.....	84
Texto VIII -O homem que entrou pelo cano	86
Texto IX - As Amazônias	87
Texto X - No mundo dos sinais	88

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO I – Resultado da primeira avaliação – 8º ano A	52
GRÁFICO II – Resultado da primeira avaliação – 8º ano B	61
GRÁFICO III – Resultado da nova avaliação – 8º ano A	90
GRÁFICO IV – Resultado da nova avaliação – 8º ano B	92
GRÁFICO V – Resultado comparativo – 8º A.....	94
GRÁFICO VI - Resultado comparativo – 8º B	95

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	12
LISTA DE TABELAS	13
LISTA DE TEXTO	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
INTRODUÇÃO: TEMA DA PESQUISA	18
Prova Brasil	21
Objetivos da pesquisa	24
Contexto de investigação	25
Estrutura do trabalho	27
CAPÍTULO I: ASPECTOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ESCOLA	28
1.1. Leitura na escola	32
1.2. Aspectos cognitivos	34
1.2.1. Processo de leitura: <i>Top-down</i>	34
1.2.1.1. Conhecimento prévio	34
1.2.1.2. Conhecimento linguístico	35
1.2.1.3. Conhecimento textual	36
1.2.1.4. Conhecimento de mundo	36
1.3. Estratégias de leitura	37
1.3.1. Processo de leitura: <i>Bottom-up</i>	37
1.3.2. Inferência	38
1.3.3. Marcas tipográficas	39
1.3.3.1. <i>Scanning</i>	39
1.3.3.2. <i>Skimming</i>	39
1.3.3.3. Predição	40
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA	42
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1. Apresentação do Procedimento de leitura na Prova Brasil	45
3.1.1. Primeira avaliação	45
3.1.1.1. Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto	46
3.1.1.2. Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	46
3.1.1.3. Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto	47
3.1.1.4. Descritor 6 – Identificar o tema de um texto	49
3.1.1.5. Descritor 14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	51
3.2. Resultados da primeira avaliação	52
3.2.1. Turma 8º ano A	52

3.2.1.1. Descritor 1	54
3.2.1.2. Descritor 3	55
3.2.1.3. Descritor 4	56
3.2.1.4. Descritor 6	58
3.2.1.5. Descritor 14	60
3.2.2. Turma 8º ano B	61
3.2.2.1. Descritor 1	63
3.2.2.2. Descritor 3	64
3.2.2.3. Descritor 4	65
3.2.2.4. Descritor 6	65
3.2.2.5. Descritor 14	66
3.3. Proposta de intervenção aplicada aos alunos.....	67
3.4. Nova avaliação	82
3.4.1. Descritor 1	82
3.4.2. Descritor 3	84
3.4.3. Descritor 4	86
3.4.4. Descritor 6	87
3.4.5. Descritor 14	88
3.5. Resultado da nova avaliação.....	90
3.5.1. Turma 8º ano A.....	90
3.5.2. Turma 8º ano B.....	92
3.6. Resultado comparativo	94
3.6.1. Turma 8º ano A.....	94
3.6.2. Turma 8º ano B.....	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	102
--------------------------	------------

ANEXOS

I. INTRODUÇÃO

A capacidade leitora possibilita a inserção do falante da língua no mundo letrado. Em contato com diferentes gêneros discursivos que circulam em várias esferas sociais, o leitor apropria-se de uma cultura e da linguagem específica daquela língua. Com isso, ele adquire experiências e vivências interferindo, portanto, na sua compreensão leitora.

Para aprimorar a capacidade leitora, a educação brasileira passa por inúmeras políticas desde a sua colonização. Inicialmente, a educação, no período colonial (1500-1822), existia para assegurar o domínio dos portugueses pelos indígenas e negros escravos. Logo em seguida, durante o Império (1822-1889), a proposta da época era reproduzir a sua ideologia, bem como a estruturação de classes. Na Primeira República (1889-1930), assume gradativamente a intenção da expansão escolar, da socialização do povo e a melhoria da rede escolar.

Com o passar dos tempos, o governo Federal –incumbiu a União de _fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução e todo o território do país. (Ghiraldelli, 2001, p. 45). Sendo assim, a educação passou a ser responsabilidade dos poderes públicos, atendendo a todos os cidadãos no Brasil.

Devido à preocupação com o ensino, o MEC centraliza o sistema educacional brasileiro, a fim de que todos os estados e municípios da Nação sigam um modelo. Essa centralização existiu até 1960, pois com o surgimento da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961 possibilitou uma descentralização, dando assim, uma maior autonomia aos estados e aos municípios brasileiros.

A lei, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, desde o seu surgimento, sofreu alterações, com o objetivo de propor medidas eficazes no sistema de ensino brasileiro, tanto nas redes públicas quanto nas particulares. Atualmente está em vigor a LDB 9394/96. Especificamente, essa lei apresentou medidas significativas à educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) no artigo 4º

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Dada a mudança na educação básica em 1996 na LDB, surgiu quase paralelamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN são apresentados pelo MEC como subsídios ao programa curricular na instituição escolar para o ensino fundamental (6º ao 9º ano) relativo às disciplinas que compõem a base nacional. São elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Além de propor as mudanças na LDB e o surgimento dos PCN, o Ministério da Educação e Cultura apresenta em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino no Brasil. Para isso, utiliza um índice para mensurar o rendimento dos alunos da Educação Básica denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo o MEC (2011, p. 4):

O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educa censo) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).¹

O indicador do desempenho dos estudantes permite avaliar o rendimento dos alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem no decorrer da Educação Básica. Esse indicador disponibiliza para os professores, equipe pedagógica, direção, bem como as secretarias de educação do governo municipal ou estadual dados para uma intervenção didático-pedagógica com a intenção de garantir a melhoria do ensino.

Além desses indicadores, sob a exigência da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação apresentadas nestas primeiras décadas do século XXI pelo MEC, surge a Base Nacional Comum Curricular (2010) com o objetivo de regular os sistemas educacionais, assegurando à sociedade a aprendizagem e consequentemente seu desenvolvimento.

Em consonância, a garantia deste progresso está atrelada à formação dos profissionais de educação. Nesse contexto, o Ministério da Educação propôs, recentemente, um programa de Mestrado Profissional aos professores da rede pública de ensino do segmento fundamental II, a fim de promover a formação continuada desses

¹http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

profissionais com o intuito de melhorar as aulas ministradas por eles e conseqüentemente o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho não objetiva discutir os documentos oficiais da educação no Brasil. Este trabalho dará ênfase na Prova Brasil, considerando o tópico I dos descritores: Procedimentos de leitura por meio de um relato de intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura.

Diante de todas as propostas do MEC, em relação ao ensino, observamos que no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), na maioria dos estados brasileiros, há uma queda nos índices de aproveitamento nas habilidades de leitura e interpretação de textos.

As escolas das redes públicas enfrentam um enorme problema concernente à falta de entendimento das características essenciais de um texto. Esse problema está associado à ausência de leitura dos alunos e muitos outros fatores que vão desde a infraestrutura da escola, a cultura familiar até a capacitação e formação de professores.

No ambiente escolar há inúmeras preocupações dos professores, bem como dos diretores quanto à formação do aluno em qualquer nível de escolaridade. Em relação à língua portuguesa, observamos que os alunos encontram dificuldades de compreensão e entendimento na leitura de textos. Portanto, a escola é um dos lugares mais apropriados para aquisição dessa leitura, tendo em vista que a mesma propicia ao aluno fazer parte do mundo dos letrados.

Sendo assim, surgem questionamentos sobre essa dificuldade dos alunos. Ser alfabetizado faz com que o aluno seja letrado? Conhecer as letras, os fonemas, a função morfosintática, o significado de algumas palavras não garantem que o aluno seja um leitor. A leitura perpassa ao conhecimento da normatização da gramática. O letramento, por sua vez, é um processo social que adquire o sujeito no domínio da escrita. Conforme afirma Soares (2006, p. 72), o letramento –não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social.¶

Diante dessa preocupação, o Ministério da Educação vem proporcionando alguns pontos que norteiam o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas. Um deles são os descritores. O primeiro tópico desses descritores chama-se Procedimento da leitura, em que tem como objetivo: a) Localizar informações explícitas em um texto; b) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; c) inferir uma informação implícita em um texto; d) identificar o tema de um texto e e) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Para tanto, faz-se necessário, o professor –letrador¶ averiguar as práticas

sociais que permeiam no dia-a-dia dos educandos, a fim de direcionar suas práticas pedagógicas. Associado aos descritores, o Ministério da Educação aplica uma avaliação com o intuito de mensurar a qualidade do ensino das redes públicas nos anos finais do ensino fundamental I e II nomeada de Prova Brasil, como veremos no próximo tópico. O resultado desse diagnóstico avaliativo permite ao Ministério da Educação ter o índice de aproveitamento dos alunos nesses anos de escolaridade. Com isso, os estados e municípios brasileiros possuem dados significativos para direcionar seu trabalho juntamente com sua equipe pedagógica.

PROVA BRASIL

A Prova Brasil faz parte de uma inovação proposta pelo Governo Federal em 2007, com o objetivo de propiciar aos alunos uma qualidade de ensino por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentre as propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação há um índice que mensura o desenvolvimento da Educação Básica denominado (IDEB). Esse índice constata a qualidade nas redes de ensino nos estados e municípios brasileiros por meio de dois indicadores: o fluxo escolar (alunos nas séries de escolaridade, sendo promovidos à série posterior) e o desempenho dos alunos (Prova Brasil nas áreas de conhecimento das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática).

O desempenho dos alunos é aferido na Prova Brasil, sendo ela uma Avaliação Nacional do Rendimento Escolar aplicada pelo Ministério da Educação a cada dois anos. Neste trabalho interessa-nos a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. A escolha dessa avaliação para análise nesta dissertação baseia-se no foco da prova: a leitura.

Para garantia de um efetivo resultado nos estados e municípios brasileiros, o Ministério da Educação constrói as Matrizes de Referência. Essas Matrizes de Referência fazem um recorte no currículo escolar, a fim de mensurar o desempenho nas avaliações na Prova Brasil. Em Língua Portuguesa, as Matrizes são compostas pelo Objeto do Conhecimento em seis tópicos: *Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística*; e a Competência, em que especifica cada habilidade que se espera do aluno denominado Descritores. São eles:

Figura 1 – Matrizes de Referência (1ª parte)

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	3º EM
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	3º EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	3º EM
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	3º EM
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15
Identificar a tese de um texto.	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D9

UNIDADE 4 Língua Portuguesa 22

PT 11:34 07/01/2016

Figura 2 – Matrizes de Referência (2ª parte)

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	3ª EM
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	3ª EM
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13

Em relação aos textos de Língua Portuguesa, há que se considerar a escolha de gêneros mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 4ª série/5º ano, os itens construídos para o teste de 8ª série/9º ano do EF e da 3ª série do EM requerem processos cognitivos mais complexos para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade mais avançadas.

Isso quer dizer que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em razão das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.

UNIDADE 4 Língua Portuguesa
23

Como o objeto deste estudo está vinculado à leitura, utilizaremos o primeiro tópico das matrizes curriculares, cujos descritores norteiam a capacidade leitora dos alunos, como mencionamos anteriormente.

Este trabalho é de caráter qualitativo, tendo como ênfase de investigação uma pesquisa-ação, uma vez que levantaremos dados no próprio ambiente de trabalho: a escola, a fim de obtermos novas informações por meio dos sujeitos, associando-os à teoria cognitiva com uma proposta de intervenção pedagógica. (MESSIAS, 2012, TELLES, 2000, THIOLENT, 2002)

Ao longo das páginas desse trabalho, mostraremos a importância da leitura por meio da compreensão dos textos. Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos nesta pesquisa científica, utilizaremos algumas etapas: I. diagnóstico (questões anteriores da Prova Brasil); II. intervenção pedagógica (estratégias metacognitivas) e III) diagnóstico (outras questões anteriores da Prova Brasil), o qual será descrito no capítulo III.

Sendo assim, esse trabalho toma como base os procedimentos de leitura sob o olhar cognitivo, visto que ela considera que o aluno já são leitores, por meio de seu conhecimento de mundo, bem como as inferências percebidas no texto, mas também o preenchimento de possíveis lacunas que os alunos possuem no seu processo cognitivo. Com essa pesquisa, pretendemos contribuir para o ensino de leitura no ambiente escolar e também possibilitar os alunos tornarem-se crítico, visto que a leitura forma socialmente os indivíduos.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho foi verificar o desempenho dos alunos no que se refere aos aspectos cognitivos de leitura com base no Tópico I dos descritores da Prova Brasil.

Objetivos específicos

- Identificar as estratégias de leitura de maior e menor desempenho;
- verificar se a partir de uma proposta de intervenção com consciência metacognitiva possibilita o melhor desempenho em tais estratégias;
- analisar de que maneira o processo metacognitivo interfere no resultado da compreensão leitora.

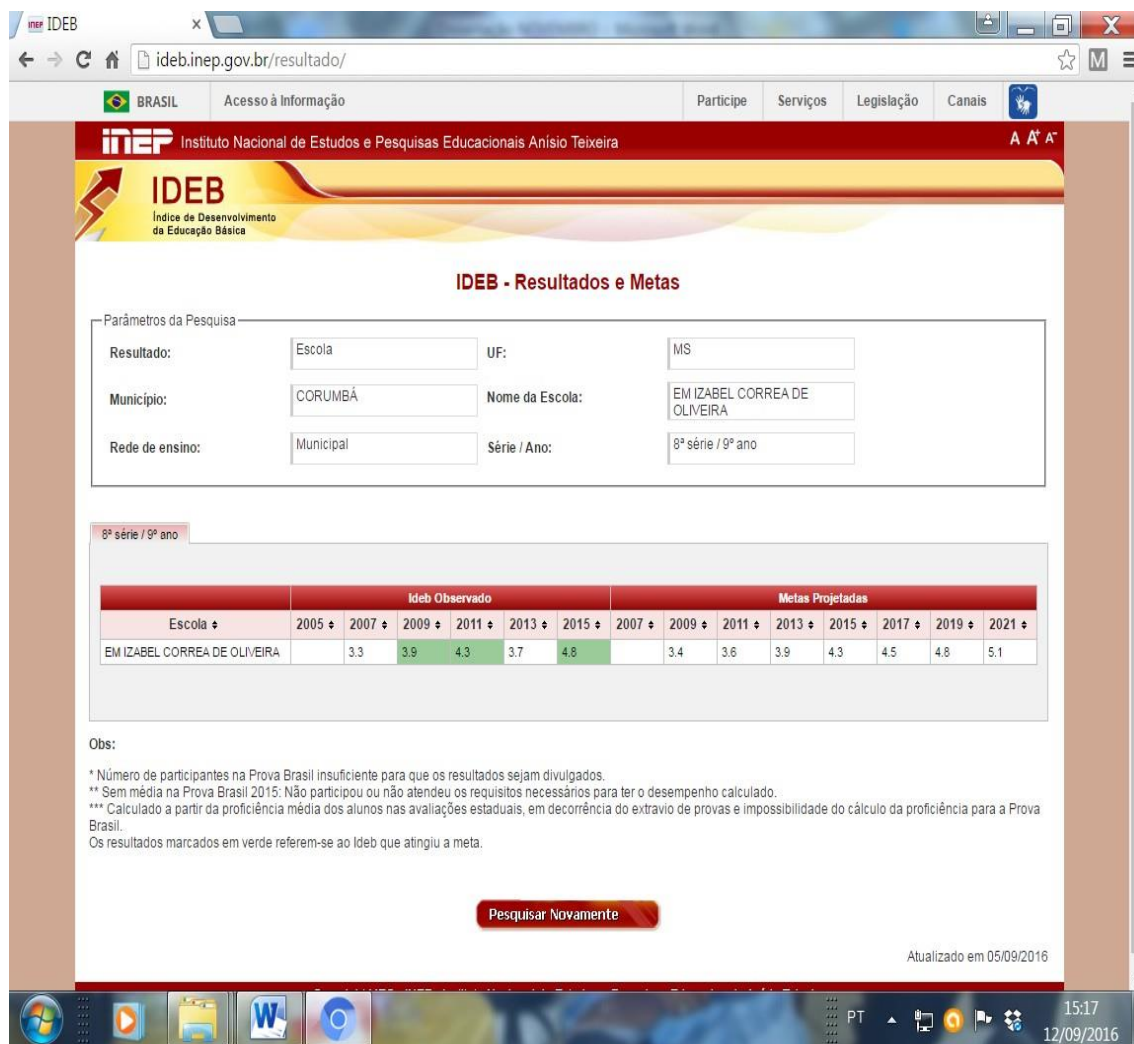
CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O município de Corumbá está situado no estado de Mato Grosso do Sul. A cidade fica a 427 Km da capital, Campo Grande e, conseqüentemente das grandes metrópoles brasileiras. A perspectiva da maioria da população é ingressar no setor industrial, pois ele é o principal segmento de empregabilidade na cidade, ultrapassando os setores agropecuários e turísticos.

Neste contexto, localiza-se a escola municipal Izabel Corrêa de Oliveira no bairro Popular Nova, na cidade de Corumbá – Mato Grosso do Sul. Mediante o conhecimento da região, em que a pesquisa foi realizada, detalharemos o bairro Popular Nova, local onde fica a escola. Embora a cidade de Corumbá seja considerada pequena geograficamente, o bairro fica distante do grande centro. Por isso, concentra o maior número de pessoas de classe social baixa. Associada ao poder aquisitivo da população, chegamos à conclusão que o nível de escolaridade também é baixo. Muitos não têm acesso à leitura, seja por incentivo, seja por falta de recursos financeiros para adquirir um livro ou até mesmo por questões culturais.

A escola Izabel Corrêa de Oliveira depara-se com um desafio relacionado à leitura e à interpretação dos diversos textos que circulam na nossa sociedade, pois, sabemos que a ausência da leitura, inicialmente, retarda o processo da evolução do ser humano nas suas práticas sociais. Mesmo diante de tamanha dificuldade, a direção da escola, sua equipe pedagógica e seu corpo docente desenvolvem projetos, bem como propostas com o intuito de proporcionar aos alunos acesso aos diversos gêneros textuais. Com essa intenção pedagógica, a escola já obteve um bom desempenho no IDEB 2015, alcançando a meta estipulada pelo Ministério de Educação para 2019 (4,8) e a segunda colocação das escolas do município de Corumbá nas séries finais.

Figura 3 – Resultado do IDEB 2015 – Escola Municipal Izabel Correa de Oliveira



Vinculado ao objetivo do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar foi realizado um acompanhamento por meio desta pesquisa de Mestrado, a fim de proporcionar ao aluno do 8º ano do ensino fundamental a sua capacidade leitora no processo de letramento a esse ano de escolaridade. Tomaremos como base o Tópico I dos descritores da Matriz de Referência, objetivando o letramento dos educandos e consequentemente um bom desempenho deles na Prova Brasil, em que ocorrerá no ano de 2017. São duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, sendo o 8º ano A com 25 alunos e o 8º B com 28. Os referidos alunos possuem classes sociais, estímulos, vivências, objetivos e ideais diferentes.

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica diante do diagnóstico aferido com as turmas 8º A e 8º B da escola municipal Izabel Corrêa de Oliveira, foi feita por meio

das estratégias metacognitivas nos meses de abril a outubro nas aulas de língua portuguesa.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O primeiro capítulo é utilizado para a Fundamentação Teórica dos procedimentos da leitura a partir da linguística cognitiva associada à Psicolinguística, contribuindo para uma melhor compreensão dos textos.

Em seguida, apresenta-se o segundo capítulo referente à metodologia do trabalho. A análise é feita no ambiente escolar, em que consiste no espaço do trabalho científico e a leitura proposta.

O terceiro capítulo é reservado à análise dos dados adquiridos inicialmente aos primeiros resultados e conseqüentemente, após as intervenções pedagógicas realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2016 por meio de exercícios relativos às estratégias de leitura, o resultado da segunda avaliação.

Este trabalho configura-se, assim, numa proposta de contribuir para as pesquisas sobre a importância da leitura dos alunos nas salas de aula.

1. ASPECTOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ESCOLA

Nos estudos sobre ensino de leitura deparamo-nos com diversos conceitos com o intuito de ajudar os alunos a desenvolverem sua capacidade leitora, aprimorando a qualidade de leitura em seus diferentes tipos e gêneros textuais. Em virtude desses inúmeros conceitos é preciso compreender a proposta deste trabalho. Antes de aprofundarmos na pesquisa, deixamos claro que este trabalho considerará a leitura como uma abordagem interativa, tomando por base a Linguística Cognitiva e a Psicolinguística sob os processos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*). (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996; MACIEL, 2005). Nesse universo de leitura, veremos como funcionam os procedimentos de leitura baseados na linguística cognitiva. Associaremos o estudo da cognição aos estudos da Psicolinguística, uma vez que essa disciplina faz conexões com a mente e a linguagem. Com isso, pretendemos com nossa pesquisa contribuir para entender as principais dificuldades de leitura no ambiente escolar.

O processo de leitura pode ser definido por duas considerações distintas: (I) a leitura sendo considerada como mera extração de significados do texto e (II) a leitura sendo vista como atribuição de significados ao texto. (LEFFA, 1996, p. 11). Nessa ótica, a leitura, há muito tempo, baseava-se no processo *bottom-up*, vista como uma forma de decodificação dos signos por meio do texto e vista comumente nos aspectos, exclusivamente, linguísticos, logo, o leitor extraía do texto o sentido presente nele mesmo. Essa abordagem exclui o leitor como sujeito do processo de leitura. Como podemos ver em Soares (2001, p. 8)

(...) a leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a –mensagemll do autor, mas é processo constitutivo do texto: é na interação autor/leitor que o texto é construído, é produzido. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, –reescrevell o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais e culturais.

Em consonância com a afirmação da Soares, concordamos com a autora que o leitor não pode estar excluído do processo de leitura do texto, pois ele participa ativamente da construção de sentido. Com isso, evidencia-se o processo descendente de leitura (*top-down*). Na construção de sentido, esse processo é fundamental, porque o leitor não extrai do texto informações para torná-lo com sentido, ele contribui com suas

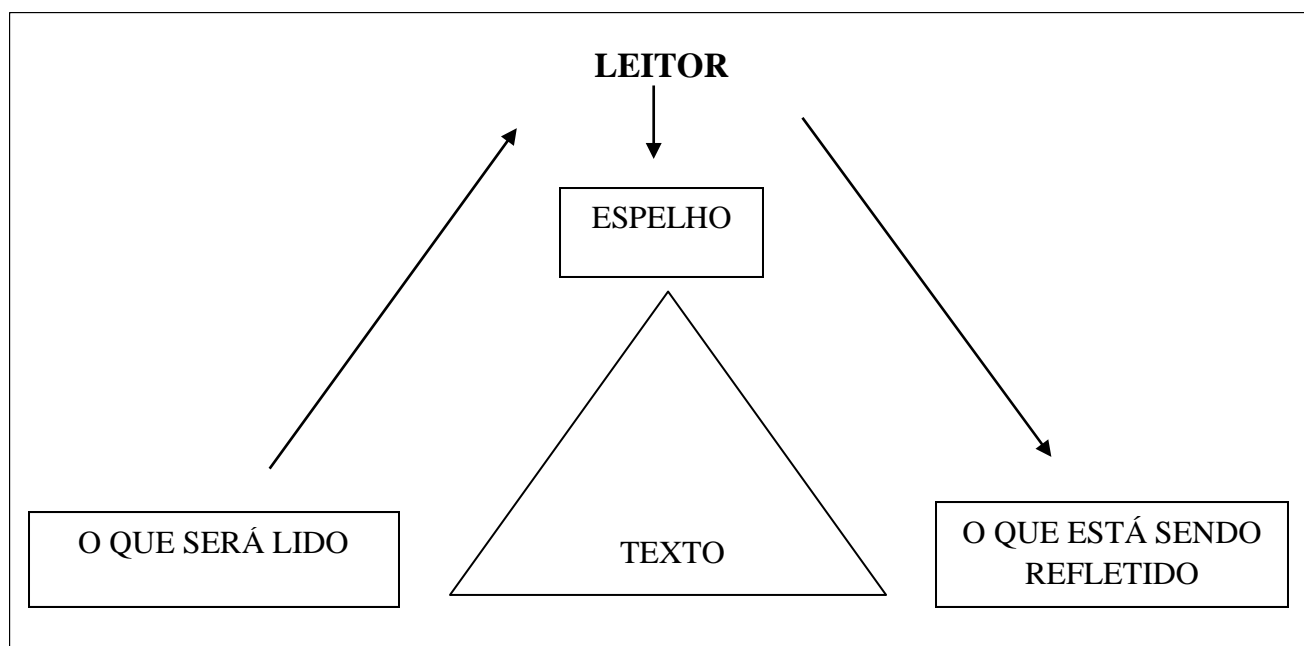
vivências, sejam individuais, sociais ou culturais. Além disso, ninguém extrai informações sem ativar recursos mentais, bem como visuais. Sob a perspectiva da Psicolinguística, observamos que a habilidade de leitura do ser humano não somente está relacionada aos aspectos linguísticos do texto e aos aspectos cognitivos, o cérebro e o sistema visual, mas também aos aspectos sociais, o ambiente, o qual está. São três dimensões na leitura indissociáveis: o texto (*bottom-up*), o leitor (*top-down*) e a relação com o outro (interacionista). (LEFFA, 2004)

Ainda sob a visão da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva e a citação de Soaresjá mencionada anteriormente (2001, p. 8), o leitor é um dos sujeitos do processamento da leitura. Para compreender um texto, o leitor dá significados, interfere na compreensão a partir da ativação do campo mental por meio da visão. Ele vê algo e representa o que vê de uma outra forma. A leitura para ele é uma representação, como podemos observar na figura (Fig. 4) abaixo². Com esse quadro, podemos ver que na triangulação fica evidente a importância do leitor. O papel dele não é só decodificar o código, pois também reproduz a imagem refletida por meio de seu conhecimento de mundo. Como afirma Leffa (1996, p. 10):

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

² Figura feita pela autora baseada na concepção de leitura de Leffa (1995).

Figura 4 – Concepção de leitura



Com essa concepção da relevância do leitor, enfocaremos o processo descendente de leitura. Um conceito importante no processo *top-down* é o conhecimento prévio. Entende-se conhecimento prévio como um aglomerado de informações que o leitor apropria-se contribuindo para sua própria leitura. Contudo, alguns autores afirmam que o conhecimento prévio é uma compreensão de mundo. (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996; KOCH, 2006)

Para Kleiman (2010, p. 13) –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. Podemos, então, afirmar que o conhecimento prévio é essencialmente importante para a compreensão leitora, haja vista que esses conhecimentos constituem esquemas cognitivos. A esses diversos níveis de conhecimento pressupõe conhecimento particular, mas também conhecimento adquirido no ambiente de escolarização. Nesse sentido, a escola deve a partir da visão da autora intervir pedagogicamente em todos os níveis de conhecimento, para que possa garantir uma melhor compreensão do texto.

Diante dos níveis de conhecimento de Kleiman, afirmamos que o leitor transcende o próprio texto. No momento em que a leitura é feita, ele atribui ao texto um significado, tendo assim a compreensão textual. Curiosamente, se apresentarmos o mesmo texto para um outro leitor, teremos, possivelmente, a atribuição de um outro significado. Com isso, percebemos que a construção do significado não é realizada a

partir do texto, mas a partir do significado que o leitor lhe atribui. Ou seja, o leitor faz parte da leitura.

Como fora explanado anteriormente, a leitura é um processo mental e o conhecimento prévio interfere na compreensão textual, por isso, destacamos a leitura como uma habilidade individual. Com relação a isso, identificamos que cada indivíduo tem uma única percepção em relação ao texto, uma vez que cada um possui o seu próprio conhecimento de mundo. Essa situação, veremos mais à frente em relação às inferências, sendo também um processo subjetivo. (KLEIMAN, 2001; GERHARDT, 2006 [2009])

Além dos dois processos de leitura, já mencionados nesse capítulo, a saber: o texto (*bottom-up*), o leitor (*top-down*); destacaremos a perspectiva interacionista, ou seja, a leitura na relação com o outro. A leitura é um processo de interação. Subentende-se que interação necessariamente depende de duas ou mais pessoas, ou dois ou mais objetos, como o encontro do leitor com outro leitor, o leitor com o próprio texto, entre outras conexões. À medida que há essas interações, paralelamente, há modificações. Essas modificações, quando lemos um texto, ocorrem em nós mesmos, mas, sobretudo, no mundo. Lerner (2002, p. 73) afirma que

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...

Sendo assim, a interação com o outro, permite que o se leitor posicione diante do texto, diante do mundo, assumindo uma postura crítica e percebe-se que o leitor não depende somente informações linguísticas do texto, ele interage com ele mesmo a partir de seu conhecimento de mundo e associa-o às marcas linguísticas apresentadas no texto.

Ainda sobre o processo de interação na leitura, Leffa (1995) diz que para esse processo é necessário ter pelo menos dois elementos: o autor e o leitor; o leitor e o texto; ou ainda, o leitor e os outros leitores. Nesse processo de interação há modificações. O próprio leitor modifica-se a partir da leitura; modifica o outro e consequentemente, modifica o mundo.

Assim, acreditamos que a partir do entendimento desses processos cognitivos de leitura, o ensino da leitura tornará mais claro aos profissionais de língua portuguesa e aos interessados no assunto para uma melhor apreensão dos procedimentos feitos em

sala de aula relativos à compreensão textual. Para tanto, no próximo subitem, adentramos mais especificamente nessa esfera pedagógica: a leitura na escola.

1.1. A leitura na escola

Como neste trabalho pretendemos investigar a contribuição dos estudos da cognição e as estratégias de leitura na esfera escolar, constatamos com essa fundamentação teórica que as ações humanas estabelecem-se são estabelecidas na interação dos alunos, em que eles mesmos modificam a si mesmos e modificam aqueles que estão no mesmo meio. (LEFFA, 1995)

Para entendermos o ato de ler, precisamos, a priori, considerarmos que o leitor interage com o externo ao texto para compreendê-lo em sua totalidade. Ou seja, devemos considerar o contexto em que ele está inserido, seu conhecimento prévio, bem como suas inferências, pois é por meio desses que se configuram a interação social, construindo e desconstruindo o significado de um texto, pois o sujeito está em constante aprendizado no decorrer de sua vida. (GERALDI, 2010). Portanto, afirmamos que a leitura é o processo mais significativo na escolarização da criança. Neste trabalho, consideraremos o aluno como o leitor.

A escola tem como uma das funções ensinar a língua portuguesa à criança. Dentre os anos de escolaridade, a criança aprende os sons, as palavras, o conceito de algumas palavras, —ler!!. Mas, como se dá tal ensino?

Como diz Geraldi (2010), a escola deve ser modificada. Deve libertar-se dos ranços pedagógicos mais conservadores, tornando-se uma escola que discuta seu próprio conhecimento, tanto conceitual quanto ideológico.

Entendemos ainda que a escola é o espaço que garante aos alunos a valorização deles como sujeito da interação social. O sujeito ora é o aluno, ora é o professor. Por isso, a garantia da capacidade leitora do aluno, visto que não se sustenta no ato de o aluno ler em voz alta as palavras que constituem um texto, nem tampouco a internalização mecânica dos conceitos dados pelo professor.

A escola, como instituição de ensino, deve garantir ao aluno o processo de escolarização a compreensão leitora como pressuposto à adesão ao mundo letrado. No entanto, a falta de algumas práticas desenvolvidas em sala de aula retarda a capacidade de leitura do aluno. Uma das ferramentas que postergam a aquisição da capacidade leitora é o mau uso do livro didático. O livro didático surgiu para definir os conteúdos

específicos de cada série de escolaridade para o professor. Contudo, com a facilidade do uso do material, o ensino da leitura por meio do livro didático –fragmental as inúmeras possibilidades da capacidade do aluno, pois a utilização somente do livro didático não torna o aluno, leitor, mas o torna usuário de um manual didático. (APPLEGATE, 2000, p. 1)

Nessa perspectiva, há uma problematização em relação ao ensino dado nas escolas a partir de um livro didático e o desempenho dos alunos nas avaliações externas concernentes ao ensino na Educação Básica. Porém, evidenciamos que o objeto desta pesquisa não se relaciona ao livro didático, por isso não adentraremos nesse assunto.

No que se refere à habilidade da leitura dos aprendizes, há muitos anos, tem sido objeto de estudo há muitos anos, a fim de compreender o fracasso dessa capacidade na escola. Além de existir diversas pesquisas com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da língua, as propostas do Governo têm fomentado o desenvolvimento do letramento do aluno por meio do resultado nas avaliações externas, bem como a formação continuada dos professores.

Neste trabalho não nos deteremos no fracasso escolar. Não que esse assunto não nos interesse, mas porque foge aos interesses principais desse estudo. Pretendemos com este estudo aprofundarmos na capacidade de leitura dos alunos.

Diante da importância do ato de ler, precisamos entender algumas questões efetivas na sala de aula. Ler, em muitos casos, é visto como uma ação de fazer uma leitura de um texto disposto no livro didático. Além disso, configura-se como a compreensão do texto identificar o personagem principal, o tempo em que ocorreu a narrativa, dentre outros fatores.

Com isso, a instituição regulamentadora da educação básica de ensino, o Ministério da Educação, como dito anteriormente no capítulo anterior, apresentou os PCN que visam romper com o entendimento que a leitura se faz somente nas unidades escolares, de forma mecanicista, por meio dos textos nos livros didáticos. A capacidade leitora transcende ao ambiente escolar. Ela está presente em todos os contextos sociais.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria

leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (PCN - Língua Portuguesa)³

Neste capítulo, ratificamos a abordagem aos procedimentos da leitura sob a perspectiva da Linguística Cognitiva e da Psicolinguística, em que a construção de significados dá-se por meio da interação entre o leitor e o texto. A leitura depende da associação estabelecida entre o conhecimento de mundo do leitor, representado na memória dele, como seus interesses, objetivos, certezas, bem como as características do texto. (KOCH, 2001)

Portanto, afirmamos que a escola deve levar em consideração a leitura como um processo contínuo nos diversos níveis de escolaridade e modalidades de ensino, entendendo que esse processo parte da mente do leitor e dos textos.

1.2. Aspectos cognitivos

Compreendendo o processamento de leitura na visão da pesquisa, podemos com esse trabalho contribuir para o ensino da leitura no ambiente escolar com intervenção pedagógica nos âmbitos cognitivos e estratégias de leitura explanadas neste capítulo.

A partir da perspectiva interativa de leitura, tendo como aporte teórico a linguística cognitiva e a psicolinguística, os processos de leitura: *top-down* (o conhecimento prévio), *bottom-up* (as inferências, marcas tipográficas, *skimming*, *scanning* e *prediction*), detalharemos a importância de cada um, considerando-os preponderantes para este trabalho.

1.2.1. Processo de leitura: *top-down*

1.2.1.1. Conhecimento prévio

O conhecimento prévio, no âmbito da leitura, é considerado imprescindível ao leitor. Ele representa um conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da vida do

³ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

indivíduo, fazendo com que esses saberes contribuam para a própria leitura do leitor. Além de contribuir para a leitura, ele pressupõe um movimento descendente de fluxo da informação. Os autores que discorrem sobre o assunto afirmam que o conhecimento prévio são representações do conhecimento de mundo do leitor. (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996; KOCH e ELIAS, 2006).

Vale esclarecer, então, que o conhecimento prévio é um processo da compreensão de texto. Nesse sentido, Kleiman (2010, p. 13) cita –os diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Para a autora, a utilização do conhecimento prévio garante, portanto, a compreensão textual, pois os diversos níveis desse conhecimento são integrativos e compensatórios, uma vez que o leitor ativa instintivamente outros níveis de conhecimento para compensar uma possível ambiguidade, a falta de conceito de algum substantivo concreto, a não identificação do objeto do verbo entre outras dificuldades, como veremos adiante.

1.2.1.2. Conhecimento linguístico

Segundo Kleiman (2002, p. 14), o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto, pois é considerado um conhecimento implícito, pelo fato de os falantes nativos compreenderem sua língua, seu vocabulário e o conceito de algumas palavras. e conseqüentemente o entendimento do texto. No entanto, alguns nativos não possuem alguns desses usos da língua e a compreensão textual fica comprometida. Nesse processamento, as palavras são agrupadas em fatias maiores denominadas constituintes da frase. Esse agrupamento é chamado de fatiamento ou segmentação frasal / textual.

Entendemos que à proporção que o leitor lê as palavras, o processo mental ativa o conceito, o entendimento gramatical e a função que desempenha cada constituinte da frase, logo há compreensão do texto. Nessa leitura e nessa ativação mental, o leitor categoriza os sintagmas nominais (artigos, adjetivos), os sujeitos, os verbos descontínuos, entre outros conhecimentos para entendimento do texto.

Esse conhecimento vincula-se ao texto propriamente dito. A ativação mental nesse conhecimento é no próprio texto por meio dos elementos linguísticos concatenados, os quais configuram o texto.

1.2.1.3. Conhecimento textual

O conhecimento das características estruturais e o tipo do texto são elementos que configuram o conhecimento textual. Todo o texto apresenta um estilo, uma construção composicional e um conteúdo, uma vez que o autor faz uso da língua para efetivar sua intencionalidade, alcançando um determinado leitor por meio dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. (BAKHTIN, 2003, p. 277).

Nos diversos tipos de texto cada um possui marcas específicas, seja pela utilização de um determinado tempo verbal, seja a sequência narrada dos fatos, seja o modo temporal, seja a sustentação de uma ideia, sejam o detalhamento e a utilização dos sintagmas nominais caracterizadores. O texto é constituído no processo de interação, para tanto deve ser considerado sua condição de produção, incluindo seu interlocutor, o contexto histórico social à situação enunciativa. Nesse sentido, cada texto apropria-se de marcas (tipos) específicas e singulares. Esse conhecimento de tipologia textual é fundamental para a compreensão. (KLEIMAN, 2002, p. 16). Faz-se necessário, assim, que o leitor tenha o entendimento da tipologia do texto para facilitar sua compreensão textual.

1.2.1.4. Conhecimento de mundo

O conhecimento de mundo é também conhecimento como conhecimento enciclopédico. (KLEIMAN, 2002, p. 20). Esse conhecimento deve ser ativado no decorrer da leitura do texto para que o leitor compreenda textos que inicialmente é visto como complexo e/ou incoerente. Muitas vezes essa incoerência e complexidade ocorrem pelo fato de o leitor não ativar seu conhecimento enciclopédico por desconhecer as informações extralinguísticas. Evidencia-se, portanto, a importância da ativação mental de um depósito de conhecimentos que o leitor adquire no decorrer de sua vida.

Compreendida a ativação mental necessária para o conhecimento de mundo, o texto torna-se acessível ao entendimento. Contudo, o que mudou não foi o texto, mas a –apropriação|| do conhecimento do leitor em relação ao texto lido. Esse conhecimento pode ser metaforicamente comparado a gavetas de uma cômoda. Imaginemos uma cômoda enorme em que a mesma é composta de inúmeras gavetas e cada gaveta é um assunto, um evento, uma situação; assim é a nossa mente. No decorrer da leitura de um

tipo de texto, o leitor concomitantemente faz ligações com o conhecimento disponível no compartimento das gavetas e interfere diretamente na compreensão do texto. Observemos que tais gavetas são conhecimentos parciais. O conhecimento parcial é conhecido como esquemas. Cabe comentar também que no momento em que o esquema é ativado, é ativado anteriormente uma variável, ou seja, quando o leitor abre uma gaveta associado a um evento, ele faz referência a outro referente. Esse conhecimento também é compartilhado pelo autor do texto assim como seu interlocutor. Como afirma Kleiman (2002, p. 24)

-A relação está implícita e pode ser reconstruída graças, em parte, ao conhecimento mútuo de um evento típico da cultura que faz parte do conhecimento prévio dos falantes e cujos componentes ou variáveis, organizados em esquemas, são comuns aos interlocutores.¶

O conhecimento de mundo ou o conhecimento enciclopédico compõe o conhecimento prévio. A ele cabe o conhecimento extralinguístico do texto. Portanto, faz-se necessário a participação do leitor na compreensão textual.

1.3. Estratégias de leitura

1.3.1. Processo de leitura: *bottom-up*

O percurso que a leitura faz com o processo ascendente (*bottom-up*, em inglês) é do texto para o leitor (MACIEL, 2005; LEFFA, 2004). Esse processamento envolvem os dados presentes no próprio texto, em que o leitor vai construindo o significado por meio dos elementos constituintes daquilo que está escrito. Essa construção de significados é feita por parte, como podemos citar as marcas tipográficas, o *skimming*, *scanning* e a predição. Tais recursos textuais facilitam a compreensão do texto. Vale comentar que o *skimming* e o *scanning* são estratégias de leitura comumente à língua inglesa (MACIEL, 2005, s.p.), contudo, não exclusiva ao inglês. Essas estratégias de leitura são expressões inglesas que significam ler superficialmente e ler rapidamente. Especificaremos cada uma delas posteriormente.

Sabemos que o processamento de leitura *bottom-up* não representa o entendimento do texto em sua totalidade, como já fora mencionado. O processo

ascendente integra uma das habilidades do leitor para facilitar o significado do texto lido.

Considerando a proposta desta pesquisa, os processos *top-down* e *bottom-up* integram o processamento interativo, haja vista que a leitura passa pela interação da informação visual e da informação não-visual, em que o leitor apreende informações na linearidade do texto (palavras, construção oracional etc.), bem como a seu conhecimento prévio (conhecimento que são ativados na sua memória, para que o leitor dê sentido ao que se lê.). Além disso, a motivação e o interesse do leitor na própria leitura facilitam a sua capacidade na interação com o texto.

1.3.1.1. Inferência

O termo inferência é conhecido há um tempo no viés da compreensão textual. Inicialmente, o conceito foi definido por Aristóteles na Grécia Antiga. A inferência clássica aristotélica era resultado do raciocínio lógico. Essa inferência é um processo lógico a partir de proposições até se chegar a uma conclusão, o que o filósofo chama de silogismo. (CHAUÍ, 2002, p. 232).

Nesse sentido, Aristóteles afirma que o ser humano só pode chegar a uma conclusão se o mesmo se apropriar de informações e de suposições (premissas). Ou seja, o indivíduo chega a uma conclusão, pelo fato do mesmo ter um pensamento sobre o que lê ou o que ouve, sendo um processo lógico mental. Dessa forma, fica evidente que o ser humano só se chega a uma conclusão a partir daquilo que seja conhecido por ele.

Ainda com relação ao raciocínio inferencial, Chibene, 2002, p. 5 (In: HUME(2009) afirma que o pensamento humano é baseado nas suas próprias experiências, pois para o filósofo é impossível pensar, dizer sobre o mundo sem que haja uma memória desse mundo. Há um registro mediante as experimentações do ser humano. Assim, para a Linguística Textual, as inferências pressupõem não só o entendimento por meio somente dos elementos linguísticos, mas também sobre o conhecimento de mundo e aos tipos textuais. O conhecimento de mundo deve ser interagido com o produtor e o leitor do texto. Essa ação de compartilhar os conhecimentos de mundo permite que o sentido seja construído, como afirmam Koch e Travaglia (2011, p. 64) -não poderá estabelecer as relações não explícitas entre os elementos do texto através de inferências.¶

Em consonância com esta pesquisa, fica claro que para entender a leitura em processo cognitivo, ela deve ser interativa, envolvendo, portanto, o leitor e o texto, com o objetivo de configurar a construção de sentido.

1.3.1.2. Marcas tipográficas

O autor de um texto apropria-se de recursos para configurar seu texto. Os recursos utilizados podem ser linguísticos, gramaticais, entre outros. Nesse sentido, o leitor do texto diante da leitura parte de alguns princípios. Esses princípios são hierarquizados por eles mesmos, para que a compreensão do texto se torne mais fácil. Dentre alguns recursos de leitura, o leitor observa algumas marcas no texto, sejam números, símbolos, caracteres em negrito, em itálico, em letra maiúscula, gráficos, tabelas, títulos e outros. Os elementos citados são conhecidos como marcas tipográficas. Essas marcas tipográficas permitem o leitor associado ao conhecimento prévio dele fazer inferências sobre o conteúdo do texto com maior exatidão.

Em síntese, as marcas tipográficas auxiliam o leitor a compreender o texto, portanto, configura-se uma estratégia de leitura e um recurso visual no texto para dar ênfase. (MACIEL, 2005, s.p.)

1.3.1.3. Scanning

Outra estratégia de leitura é o *scanning*. Em contato inicial com um texto, o leitor, seja ele eficiente ou não, utiliza recursos instantâneos com o objetivo de identificar no texto algumas informações que contribuirão para a compreensão daquilo que está sendo lido.

O *scanning* é uma técnica de leitura que se vincula ao entendimento específico de uma informação, de uma palavra ou expressão. Essa estratégia de leitura permite o leitor utilizar a visão para identificar o que lhe interessa no texto. (MACIEL, 2005, s.p.)

1.3.1.4. Skimming

No momento da leitura é comum o leitor fazer uma leitura rápida com a intenção de identificar a temática do texto. A essa estratégia chama-se *skimming*. Normalmente, essa estratégia é utilizada para que o leitor perceba se aquele texto é de seu interesse,

uma vez que essa técnica *skimming* consiste nessa impressão geral do texto (MACIEL, 2005, s.p.). No entanto, esta pesquisa relaciona-se à Prova Brasil, em que o aluno-leitor não terá a oportunidade de escolher o texto que lhe interessar. Nessa perspectiva, a utilização eficiente dessa estratégia de leitura permite ao leitor compreender o assunto dos diversos textos da Prova Brasil.

O *skimming*, como já mencionamos, é uma leitura rápida. Geralmente, é mais usual ao leitor que não dispõe de muito tempo para leitura. Como esta pesquisa relaciona-se a uma prova em que o aluno deve ler muitos textos, esse recurso é muito comum entre eles, para que facilite a compreensão da leitura. A priori, pensa-se que essa estratégia é fácil, porém, diferentemente do que se parece, ela para obter um resultado esperado, o leitor deve conhecer a organização de um texto, a percepção do vocabulário, das pontuações e ter habilidade para compreender, identificar a ideia do texto e inferir sobre o assunto, como veremos no próximo capítulo, mediante a proposta desta pesquisa mencionada anteriormente.

1.3.1.5. Predição

A estratégia de leitura chamada predição consiste em -ação de predizer ou o seu efeito; profecia, previsão, vaticínio. (HOUAISS, 2004, p. 750). Ela é uma habilidade de leitura que permite ao leitor ativar o conhecimento prévio dele a partir do que ele sabe sobre a temática, o significado dos vocábulos, entre outros aspectos linguísticos, extralinguísticos, semânticos e estruturais do texto a ser analisado. (MACIEL, 2005, s.p.)

Em virtude da habilidade desenvolvida concernente ao conhecimento prévio, o leitor (no caso desta pesquisa, o aluno do 8º ano do ensino fundamental) tem a capacidade de deduzir sobre a temática por meio de uma leitura ou rápida, ou minuciosa, ou até mesmo a um significado de uma palavra que é peculiar ao conhecimento prévio dele. Assim, no decorrer da leitura, o leitor deve constatar se sua predição condiz com os elementos apresentados no texto lido.

Diante dessa estratégia, o leitor prediz de inúmeras formas: I. palavras cognatas; II. Palavras desconhecidas que podem ser compreendidas por meio do contexto; III) os sintagmas nominais e verbais que constituem a estrutura frasal; IV) a linguagem não-verbal e/ou os números em determinados gêneros textuais e V) a estrutura textual (títulos, subtítulos, os parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão) (MACIEL,

2005, KLEIMAN, 1996, LEFFA, 2004).Essa predição vincula-se ao conhecimento prévio que ele ativa, como já dissemos anteriormente neste mesmo capítulo, o conhecimento prévio pressupõe experiências, vivências no seu ambiente social. Dada essa consideração, observamos que alguns leitores possuem conhecimentos de alguns conceitos que outros não possuem. Isso se explica pelo fato de alguns vivenciarem e experimentarem diferentes situações, já que o conhecimento prévio é uma habilidade particular da capacidade humana.

Ainda devemos levar em consideração, o estímulo à leitura que cada leitor-aluno tem fora do ambiente escolar. Esse estímulo é percebido na escola pelos professores, pois aqueles que são leitores assíduos possuem uma facilidade na compreensão leitora. Além disso, existe também uma diferença nos alunos em que os pais têm um nível de escolaridade elevado. A esses, observa-se uma percepção maior do significado de algumas palavras e a identificação de alguns recursos estilísticos. Contudo, por mais que essa temática seja interessante e importante, esta pesquisa não se deterá em aspectos sociolinguísticos, conforme veremos no próximo capítulo com a metodologia desenvolvida, enfatizando a Linguística Cognitiva e a Psicolinguística para o ensino da leitura.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste trabalho, estamos desenvolvendo a análise de dois corpora: (I) o desempenho dos alunos em relação à capacidade de leitura dos textos da Prova Brasil por meio das respostas objetivas, bem como os procedimentos que eles tiveram para responder tais questões; e (II) o desempenho dos alunos após aplicadas às estratégias metacognitivas de leitura a partir do enfoque nos gêneros discursivos.

Trabalhamos com questões da avaliação externa - Prova Brasil – anteriores e com os alunos deste ano de escolaridade por acreditarmos que eles estão finalizando esse nível de escolaridade e precisamos obter resultados relativos à competência leitora desses alunos com a finalidade de garantir no término do Ensino Fundamental o domínio da leitura, previsto no art. 32 da LDB 9394/96

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Compreendemos que nessa etapa da Educação Básica os alunos já possuíram um longo período de leituras de diversos tipos e gêneros textuais, visto que estão inseridos no ambiente escolar e no mundo letrado há algum tempo, como prevê a LDB 9394/96.

Primeiramente, como objeto de análise, selecionamos cinco questões da Prova Brasil dos anos de 2015 e 2013. Essas questões, como fora explicado anteriormente, estão associadas ao primeiro tópico dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa.

Figura 4

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental(EF), são contemplados 15 descritores; para a 8ª série/ 9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio(EM) são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	3º EM
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Partiremos do resultado dessas questões para entendermos os procedimentos de leitura que os alunos desenvolveram para responder cada questão a partir da proposta de Kleiman (1996, p.13) a respeito do conhecimento prévio, bem como as inferências apreendidas nos gêneros textuais apresentados na avaliação Prova Brasil.

Sobre a avaliação externa (Prova Brasil), verificamos que os enunciados⁴ das questões da Prova Brasil são curtos, de rápida assimilação e bem coerentes à proposta de avaliar as habilidades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa com foco na leitura. Essa análise foi qualitativa e os resultados estão em percentual no capítulo III.

Assim, analisamos cada resposta dada pelos alunos tanto objetivamente quanto discursivamente⁵, a fim de identificarmos a relação que o aluno estabelece com a leitura de um gênero textual. Concordamos com Leffa (1996, p. 17) que a leitura acontece a partir de dois elementos no processo de interação. A interação a que fazemos referência

⁴ A esse termo **enunciado** destina-se à pergunta feita em cada questão.

⁵ O conceito dado a discurso refere-se ao modo como essa resposta foi dada. Ou seja, a resposta dos alunos foi dada por escrito e não por alternativa nas provas objetivas.

neste trabalho estabelece a relação do leitor com o texto existente em seu conhecimento de mundo, em seu conhecimento linguístico, ou no seu conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 1996, p. 13) tornando a capacidade de sua leitura completa.

Posteriormente, utilizamos as mesmas questões para fazer a leitura com a turma, evidenciando, a priori, o gênero discursivo a que pertence cada questão. Essa escolha baseou-se na visão bakhtiniana

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (1997, p. 279)

E continuamos o trabalho, utilizando as intervenções dos processos metacognitivos e a partir disso desenvolvemos as atividades, as quais possibilitaram a participação efetiva dos alunos com seu conhecimento prévio e os alunos obtiveram um número maior de inferências, haja vista que eles próprios compreenderam as condições peculiares de cada texto. Além da leitura dos inúmeros gêneros textuais da avaliação, enfatizando suas marcas, focalizamos nas estratégias de leitura referentes à relevância da ativação do campo mental dos alunos, para que a compreensão do texto ocorra em consonância com o conhecimento de mundo e os elementos textuais dispostos nos textos.

Evidenciamos que, em nossa análise, obteremos dados no primeiro momento e desenvolvemos a intervenção pedagógica a partir dos métodos metacognitivos dos próprios textos da avaliação da Prova Brasil e no segundo momento, teremos outros dados com o objetivo de torná-los comparativos à proposta desta pesquisa, dito no capítulo I.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Apresentação do Procedimento de leitura na Prova Brasil

Como fora explicado anteriormente, a pesquisa foi pautada em questões anteriores relativas ao procedimento de leitura da Prova Brasil. Dessa forma, mostraremos os dados encontrados na pesquisa em três momentos: primeiramente, aplicamos cinco questões pautadas no Tópico I dos Descritores da Matriz de Referência, posteriormente, desenvolvemos com os alunos as estratégias de leitura e finalmente, aplicamos uma outra avaliação com os mesmos descritores. Dessa forma, esperamos que, ao analisar o desempenho dos alunos nas provas aplicadas, estaremos analisando a capacidade leitora do estudante e conseqüentemente a própria avaliação do Ministério da Educação: a Prova Brasil.

Em relação ao foco de leitura, a Prova Brasil é composta por questões que possibilitam avaliar a habilidade e a competência do aluno. Para tanto, essas questões estão vinculadas ao conjunto dos descritores fundamentados na Matriz de Referência Curricular, como já fora explicitado no capítulo II, por se tratar de um tópico que abrange as marcas do texto, bem como os processos inferenciais no texto, permitindo que o leitor leia nas entrelinhas e contribua para o sentido global dos diversos gêneros textuais.

3.1.1. Primeira avaliação

A primeira avaliação foi dada com o objetivo de obtermos dados em relação ao desempenho dos alunos nos cinco descritores do Tópico I. Elaboramos essa primeira avaliação diagnóstica com cinco questões objetivas e discursivas. As questões objetivas seguiram os mesmos moldes da Prova Brasil e as questões discursivas⁶, como já fora mencionado, elaboramos de maneira que o aluno descrevesse o procedimento que o levou à resposta para cada questão.

Temos os resultados dos acertos e das principais das duas turmas (8º ano A e 8º ano B) a partir dos seguintes descritores e os seus respectivos códigos.

⁶Ver Anexo I

3.1.1.1. Descritor 1 - Localizar informações explícitas em um texto

Um texto carrega em seus variados gêneros informações explícitas, ou seja, aquelas que se encontram superficialmente no texto. Essas informações são diagnosticadas no D1. Com isso, esperamos que nesse descritor o aluno localize a informação solicitada.

Texto I

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos

3.1.1.2. Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Os textos constituem-se de palavras e de expressões que carregam sentidos específicos neles. Para tanto, espera-se, nesse descritor, que o aluno compreenda o sentido específico da palavra ou expressão pedido na questão, percebendo o contexto em que ela foi utilizada.

O que se espera nesse tópico é que o aluno perceba o sentido mais apropriado no texto. Pode ser que nas alternativas dadas há sentidos comuns à palavra ou à expressão, mas o aluno deve compreender o sentido pertinente ao texto. Percebemos que o

vocabulário dicionarizado é importante, no entanto, a habilidade que está sendo esperada é que o leitor infira sobre o sentido desse vocabulário no texto.

Texto II

O Sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Ars Poética, 1994.

2. No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava", a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

3.1.1.3. Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto

A compreensão de um texto dá-se pelas informações explícitas e pelas informações implícitas. As informações implícitas dependem das informações superficiais do texto com o conhecimento prévio do leitor associando aos elementos linguísticos no texto.

Nesse descritor, o leitor utiliza a leitura em uma abordagem *top-down* numa perspectiva discursiva-interacionista. Como afirma Leffa (1996, p. 24)

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

Essas informações implícitas exigem que o leitor compreenda o texto por meio das inferências. A partir das informações explícitas esse leitor necessariamente deve ler os enunciados com o contexto, permitindo a leitura nas entrelinhas.

Texto III

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médico e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

3.1.1.4. D6 – Identificar o tema de um texto

Todo texto pressupõe uma temática. Essa temática é desenvolvida e deve ser compreendida de maneira integral aos enunciados que os constituem.

Especificamente nesse descritor, diferentemente dos demais descritores do Tópico I, espera-se que o leitor perceba o sentido global do texto. Considerando o texto como –um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Essas ações devem ser percebidas pelo leitor, em que possibilita a compreensão textual.

Texto IV

Vínculos, As Equações da Matemática da Vida

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.

Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

“Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro.” Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$.

“Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro.” Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o “cada um na sua”. “Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim.” Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$. Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

Para isso, temos que compartilhar como nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-21

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente

3.1.1.5. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

A habilidade esperada do leitor nesse descritor é a identificação da opinião do autor no texto. A compreensão dessa habilidade deve ser pautada no entendimento global do texto para perceber a opinião sobre um fato nos diversos gêneros textuais.

Texto V

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

A frase que contém uma opinião é

- (A) "cobre mais da metade do território brasileiro" (l. 2).
- (B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta" (l. 3).
- (C) "...maior floresta tropical do mundo" (l. -3-4).
- (D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas" (l. 5-6).

3.2. RESULTADO DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO

Inicialmente, daremos o resultado do 8º ano A e do 8º ano B, respectivamente, em relação à prova objetiva. Sucessivamente, seguem os procedimentos que levaram os alunos responderem cada questão.

3.2.1. Turma 8º ano A

RESULTADO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



E.M. IZABEL CORRÊA DE OLIVEIRA

ACOMPANHAMENTO DA TURMA 8º A – MARÇO (DIAGNÓSTICO)

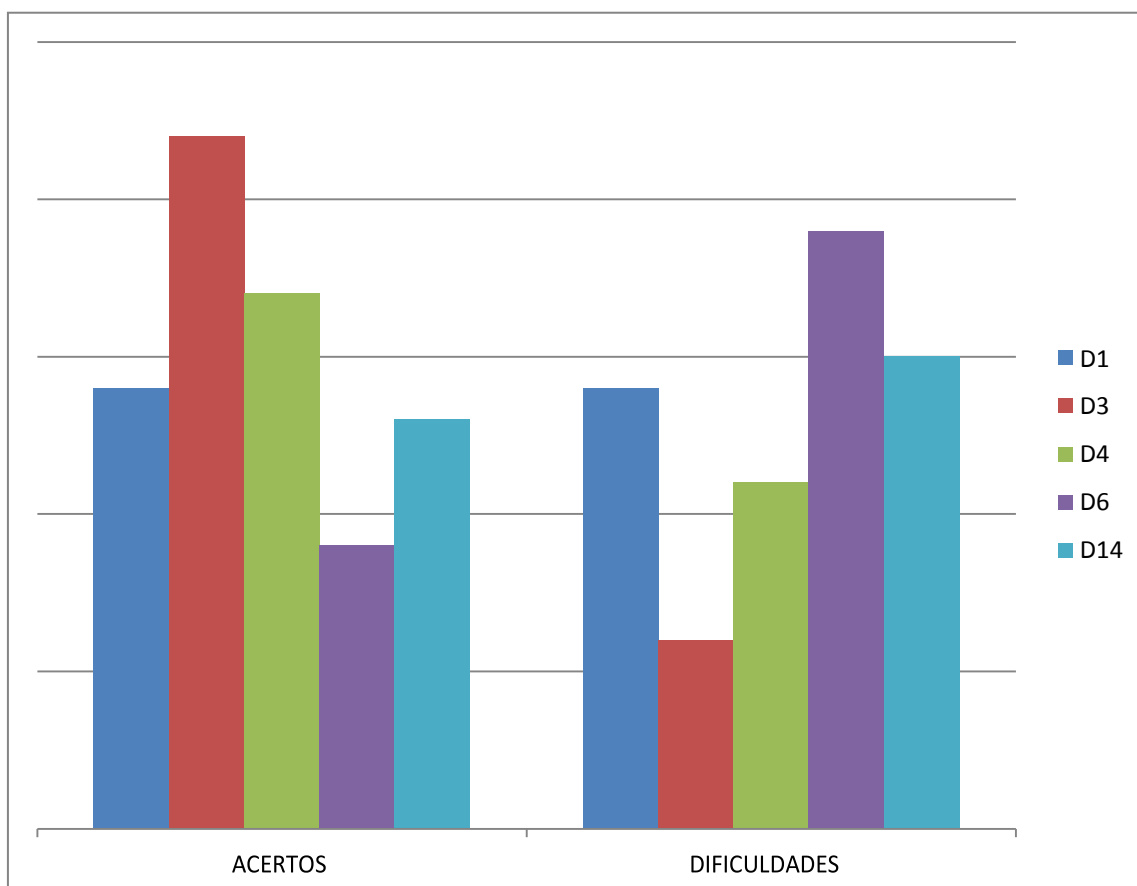
Aluno	ACERTO		DIFICULDADE				
	•		D1	D3	D4	D6	D14
2016.UE60.8B.01	•		•	•	X	•	X
2016.UE60.8B.02	X		•	•	•	X	X
2016.UE60.8B.03	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.04	X		•	•	X	X	X
2016.UE60.8B.05	•		X	•	•	X	X
2016.UE60.8B.06	X		•	•	•	X	•
2016.UE60.8B.07	X		•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.08	•		•	•	•	X	X
2016.UE60.8B.09	•		•	•	X	X	X
2016.UE60.8B.10	•		•	•	X	X	X
2016.UE60.8B.11	X		X	•	•	X	X
2016.UE60.8B.12	X		•	•	•	X	•
2016.UE60.8B.13	•		X	•	•	•	•
2016.UE60.8B.14	•		X	•	•	X	X
2016.UE60.8B.15	•		X	•	•	•	•
2016.UE60.8B.16	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.17	•		•	•	•	X	X
2016.UE60.8B.18	•		•	•	X	X	•
2016.UE60.8B.19	X		•	•	•	X	X
2016.UE60.8B.20	X		•	•	X	X	•
2016.UE60.8B.21	X		•	•	X	X	X
2016.UE60.8B.22	X		•	•	•	X	X
2016.UE60.8B.23	•		•	•	X	X	X

2016.UE60.8B.24	X	X	•	•	•
2016.UE60.8B.25	X	•	X	•	•
2016.UE60.8B.26	•	•	•	X	•
2016.UE60.8B.27	X	•	X	X	•
2016.UE60.8B.28	X	•	X	•	X

CÓDIGO	HABILIDADES – PROCEDIMENTO DE LEITURA
D1	LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO
D3	INFERIR O SENTIDO DE 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

	D1	D3	D4	D6	D14
Acertos	50%	80%	60%	30%	48%
Dificuldades	50%	20%	40%	70%	52%

Gráfico I–Resultado da primeira avaliação – 8º ano A



3.2.1.1 – Descritores 1 – Localizar informações explícitas em um texto

Observamos que 50% dos alunos conseguiram localizar as informações explícitas. Identificamos, portanto, que a metade dos alunos tiveram dificuldades em identificar informações elementares do texto.

De acordo com as respostas discursivas que justificam o procedimento que os alunos desenvolveram para se chegar a resposta correta, todos justificaram a resposta em detrimento a linha 1 do texto –temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país. Esse procedimento baseia-se na leitura ascendente (*bottom-up*), uma vez que a construção de sentido está relacionada ao processo de extração do texto. (LEFFA, 1999, p. 1).

Ainda em consonância com os procedimentos dos alunos à compreensão de sentido do texto, identificamos que a alternativa dada como certa da PB⁷ era História do Brasil e os alunos justificaram a resposta ao sintagma nominal –históricos. Maciel (2005, s.p.) afirma que há uma leitura em nível geral, permitindo uma compreensão, mediante a uma leitura rápida do leitor. O autor enumera algumas dicas para atingir esse objetivo. Dentre as dicas mencionadas por Maciel, a que nos interessa neste trabalho são as palavras cognatas⁸ por elas pertencerem ao mesmo morfema lexical dando-lhes o conceito e conseqüentemente favorecendo o sentido do texto.

Diante desse descritor, obtivemos outras respostas diferentes do gabarito. Com isso, percebemos que os procedimentos de leitura para se chegar a alternativa correta para o aluno, deu-se por inúmeras situações: i) como o texto falava de práticas do cotidiano, o aluno 2016.UE60.8A.06 marcou a alternativa A, dizendo que o tema de interesse dos alunos era a do cotidiano; ii) o aluno 2016.UE60.8A.18, curiosamente, marcou a opção b (escola) e explicou que o procedimento que chegou a essa alternativa foi que o texto fala sobre a história do Brasil. Entendemos que o procedimento feito para se chegar a essa conclusão não condiz com a opção marcada. O aluno entendeu perfeitamente o texto, mas marcou a alternativa errada. A essa ocorrência identificamos que foi um erro no momento de escolher uma alternativa, já que a prova é objetiva e não dá chance ao aluno discorrer sobre seu entendimento do texto. Esse erro é comumente às provas objetivas. Nesse sentido, já que a pesquisa não tem como objetivo falar sobre a configuração da prova, deixamos somente a informação para outras pesquisas. Já o

⁷ PB = Prova Brasil

⁸ Cognata, palavra de mesma raiz que outra. (Houaiss, 2011, p. 204)

aluno 2016.UE60.8A.05 marcou também como certa: a escola, justificando que um trecho do texto fala sobre a escola. Nesse procedimento, identificamos que o aluno compreendeu o texto, mas não entendeu a pergunta feita. Para a localização de informações explícitas em um texto, utilizamos a estratégia de conhecimento linguístico de Kleiman (1996, p. 14).

3.2.1.2. – Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Nesse descritor, surpreendentemente, tivemos o percentual mais alto de rendimento dos alunos – 90% de acertos. Associamos a esse percentual o gênero textual: conto de fadas. Esse gênero textual é muito peculiar ao ambiente escolar. Além da familiarização do gênero em foco, a pergunta feita no enunciado da PB (—No trecho O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava, a expressão destacada significa que) tornou-se de fácil assimilação, pois a expressão destacada NEM LIGOU faz parte do vocabulário dos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Como o descritor retrata a inferência do sentido de uma palavra ou expressão, verificamos que o conhecimento prévio dos alunos vinculado aos elementos linguísticos do texto para a constatação da percepção do leitor configura-se, portanto, a inferência. Por isso, os alunos-leitores apossados do conhecimento da expressão ficou de fácil compreensão, logo o acerto da questão, justificando um percentual alto de acertos.

Ainda observamos nessa questão que alguns alunos (2016.UE60.8A.07 e 2016.UE60.8A.01) disseram na descrição dos procedimentos que o levaram a escolher uma alternativa foi o chute, não justificando o caminho utilizado para a resposta objetiva. Por ser uma questão de entendimento fácil e pelo fato de a questão destacar uma expressão do conhecimento e utilização do aluno, o chute, como resposta, causaram-nos espanto.

Além das ocorrências percebidas relatado acima, o aluno 2016.UE60.8A.03 nos procedimentos descritos informou que marcou a alternativa A (correta, de acordo com o gabarito da PB), porque era a mais correta. Como fora mencionado anteriormente, o objetivo desta pesquisa não é comentar sobre o formato da avaliação (prova objetiva), contudo mais uma vez observamos que o aluno compreendeu o texto – a real importância de uma leitura - e utilizou também como estratégia de leitura a eliminação para responder a questão.

Outra questão relevante foi a resposta do aluno 2016.UE60.8A.21, que ele marcou a opção correta, segundo o gabarito da PB, no entanto na sua justificativa para a resposta informou que o príncipe teve medo e acreditou que ele ia virar um sapo. Com a resposta na prova discursiva, identificamos que o aluno não vinculou a resposta discursiva à resposta objetiva. Se ele teve medo e acreditou na bruxa, por que ele não deu atenção ao pedido de casamento da própria bruxa. Verificamos que essas intercorrências é bastante comum nesta avaliação.

Diante das respostas, objetivas e discursivas, afirmamos que utilizamos nesse descritor, como estratégia de leitura, o conhecimento textual, pois ele permite que o aluno identifique características específicas relacionadas ao gênero textual, o qual facilita a compreensão do texto, bem como a estrutura oracional, contextualizando a expressão na completude do texto.

3.2.1.3. – Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Os 75% de acerto de acordo com a análise das questões discursivas houve uma sintonia entre a resposta dada como correta pelo gabarito da PB e com os procedimentos que os levaram a essa resposta, dizendo que Bruno chama a atenção das meninas (alternativa A). De fato, nas respostas dadas ao texto, Bruno chama a atenção das meninas como constatamos na l. 1 – -Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. A maior parte dos alunos que marcaram a opção A deram a mesma justifica, exceto os alunos que não deram justifica (2016.UE60.8A.01 e 2016.UE60.8A.26).

Ainda sobre a opção correta, houve a percepção do aluno 2016.UE60.8A.22: -Bruno estava no 3º ano e por isso Camila se apaixonou por ele, verificamos que a opção na avaliação objetiva está correta e o procedimento que o aluno chegou a essa conclusão é o que mais nos interessa nesta pesquisa, pois estamos considerandoos procedimentos cognitivos dos alunos-leitores o mais relevante. Essa resposta apresenta uma reflexão sobre o assunto. Comumente alunas de séries inferiores apaixonam-se por alunos de séries superiores, como é o caso das personagens do texto. Camila, aluna da 8ª série do ensino fundamental apaixonou-se pelo Bruno, aluno da 3ª série do ensino médio. Essa informação não está explícita no texto nem implicitamente, mas de acordo com as **experiências** do aluno, ele se apropriou desse conhecimento para justificar a escolha de sua alternativa.

Obtivemos nessa questão outra resposta dada como correta (letra B) que Bruno era –mestre na arte de conquistar.‖ Os alunos 2016.UE60.8A.14 marcou essa opção, mas não justificou, já o aluno 2016.UE60.8A.24 informou que Bruno era todo talentoso e era mestre na azaração. Constatamos que o aluno 2016.UE60.8A.24 deduziu sobre o aluno mediante suas vivências e experiências concernentes ao assunto, porém no texto não há marcas que comprovam a dedução por ele percebida. Sendo assim, a estratégia de leitura **predição** para esse descritor é mostrar que todo o texto pressupõe algumas informações, em que muitas vezes podemos atribuir sentido, no entanto esses sentidos devem estar em consonância com as marcas linguísticas textuais, assim não comprometerá o entendimento do texto.

Outra justificativa relevante a esta pesquisa em concordância com a **conhecimento prévio** do aluno 2016.UE60.8A.21 é a identificação que Bruno poderia ser conquistado facilmente (letra C), para isso só precisava o personagem dar bola para a Camila. Essa justificativa pressupõe que o aluno-leitor entenda que o homem pode ser conquistado facilmente, desde que ele dê bola para a menina, ou seja, há um ranço sócio-histórico-cultural aos gêneros masculinos e femininos. Entende-se, portanto, que o aluno 2016.UE60.8A.21 tem uma visão bem definida do homem e da mulher em relação aos seus papéis sociais, porém essa justificativa não se estabelece, porque no texto apresenta um comportamento do Bruno diferente daquele que o aluno-leitor tem arraigado em sua mente, como podemos observar nas l. 3 e 4– –... A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior ‘_crânio’ da escola.‖ Para tanto, faz-se necessário o entendimento do que é a inferência, como explicamos no capítulo I.

De acordo com as respostas dos alunos, somente o aluno 2016.UE60.8A.14 respondeu que Bruno tinha muitos dotes intelectuais. Esse aluno-leitor não soube responder o motivo; não mencionou o procedimento que o levou a dar essa resposta. Não cabe a nós dar a justificativa para a prática do aluno, mas podemos supor, i) que a resposta do aluno pode estar vinculada ao texto na l. 4, em que aparece –... justo a maior ‘_crânio’ da escola.‖ ou ii) o fato de o aluno estar no 3º ano do ensino médio. Mas, não podemos confirmar essas hipóteses, porque na primeira justificativa o artigo definido –all faz referência ao gênero feminino, Lúcia – a maior crânio da escola, essa expressão é um aposto. E na segunda suposição o aluno estar no 3º ano do EM não se pode subentender que ele tem muitos dotes intelectuais. Destacamos que o leitor pode deduzir sobre um assunto, mas deve comprovar essa dedução por meio do texto, seja pela

estrutura frasal, pela tipologia textual e/ou conceito das palavras (**conhecimento textual e linguístico**, KLEIMAN, 1996, p. 14-16).

3.2.1.4. – Descritor 6 – Identificar o tema de um texto

A identificação da temática do texto teve 51% de acertos, sendo a temática do texto **o casamento no presente e no passado** (Gabarito da PB). Percebemos que diante desses acertos houve inúmeras justificativas, a saber: o texto fala sobre o tema do casamento o tempo inteiro; o casamento é a essência do texto; o texto fala como era o casamento no passado e com é no presente; o texto fala do comportamento do casal no casamento; o casamento tanto no passado quanto no presente vai ser sempre um casamento; o casamento no passado e no presente era melhor; o casamento dura para sempre; chutei. Mediante as respostas dadas discursivamente, identificamos que os alunos entenderam a temática do texto. No entanto, chamaremos atenção a três respostas para análise nesta pesquisa.

Primeiramente, comentaremos sobre a resposta *o casamento tanto no passado quanto no presente vai ser sempre um casamento*. Compreendemos que o procedimento em que o aluno 2016.UE60.8B.15 faz é um procedimento que ele entende o que é um casamento, ou seja, a união entre duas pessoas. Esse dado é mencionado de imediato no parágrafo primeiro. Nesse sentido, entendemos que o aluno tem conhecimento estrutural de uma produção textual, visto que na introdução há o assunto de que o autor transcorrerá no decorrer de sua produção. Identificamos que o conceito do casamento e sua proposta sempre serão as mesmas, independente do tempo, seja no passado ou no presente, de acordo com a resposta do aluno.

Tomando como base essa resposta, verificamos que a segunda resposta está relacionada à temporalidade do casamento ***o casamento dura para sempre***. A esse procedimento, constatamos que o aluno 2016.UE60.8B.14 apropriou-se possivelmente de um conhecimento de mundo sobre o enlace matrimonial de uma determinada –comunidade. Não há no texto o tempo que um casamento deve durar, contudo, ele mencionou por ter essa concepção e/ou conviver com pessoas que pensam dessa maneira. A durabilidade do casamento relatada pelo aluno não comprometeu na compreensão da temática textual, no entanto, como mencionada no capítulo I, o conhecimento de mundo do leitor faz parte do procedimento da leitura, porém deve ser confirmada por meio do texto, visto que o leitor e o texto devem estar associados.

Observamos também que nessas configurações de prova – prova objetiva – muitas vezes os alunos chutam. Como fora mencionado anteriormente, não trataremos nesta pesquisa sobre a configuração da prova, porém, verificamos no procedimento que eles utilizaram para resposta à pergunta o chute. Para esta pesquisa, o chute pressupõe que talvez, o aluno 2016.UE60.8B.24 não compreendeu o texto, ou que não quis dizer os procedimentos que o levaram a essa conclusão. Salientamos que o acerto da questão, de acordo com os procedimentos de leitura do aluno analisados nesta pesquisa, não confirma que o aluno compreendeu o texto.

Ainda de acordo com a resposta dada dos alunos, a alternativa A – exatidão da matemática da vida – foi a segunda mais escolhida. Os procedimentos descritos na questão discursiva foi que o texto tem números, cálculos, outros disseram que o texto tem expressão, um único aluno disse que não leu o texto, por isso marcou a opção A, pelo fato do texto possuir muitas contas. Dentre os procedimentos descritos o que chamou-nos mais atenção foi o aluno 2016.UE60.8B.20 justificar sua escolha com o fragmento no primeiro parágrafo –quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança ... o círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Os sintagmas nominais forma e círculo permitiu que o aluno entendesse que o texto falava das questões matemáticas, uma vez que esses sintagmas representam uma forma geométrica. Daí a conclusão do aluno-leitor. Obviamente, esses sintagmas também podem ser conceituados como formas geométricas, porém, como leitores, devemos nos atentar ao conceito que cada palavra tem em seu contexto, proporemos uma atenção especial na intervenção pedagógica.

Outro procedimento que cabe destaque é a análise do aluno 2016.UE60.8B.21 entendendo que a temática do texto trata dos movimentos de libertação feminina – letra B. É percebido que o aluno percebeu que o texto fala sobre a libertação feminina, mas esse movimento de libertação feminina (1.18) está relacionado ao acontecimento histórico de um determinado período. Período esse que conduzirá o autor mencionar o comportamento das pessoas no casamento, temática do texto. Constatamos que o aluno-leitor observou que a libertação feminina contribui para um comportamento no casamento, contudo a proposta desse descritor é que o aluno-leitor compreenda o texto em sua totalidade e não em partes.

Após a análise da questão, destacamos que o percentual de acerto dessa questão demonstra 51% da compreensão leitora no texto IV, ou seja, mais um pouco da metade não conseguiram compreender o texto em sua totalidade, proposta do descritor 6. Uma

das razões para esse percentual baixo é que o texto é extenso – problemática de leitura que enfrentamos no ambiente escolar; outra é pelo fato de o texto possuir dados numéricos para justificar o argumento utilizado pelo autor, contudo, os alunos não conseguem identificar esse recurso linguístico no texto; e de acordo com a construção de alguns parágrafos, o autor insere um momento histórico a que se refere ao casamento e o aluno-leitor não percebe a valorização dos movimentos no que se concerne ao tempo, como a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina (l. 18). Afirmamos que esse texto requer do leitor um conhecimento mais apurado sobre a tipologia textual: argumentação, bem como os recursos linguísticos utilizados para sustentar a tese do texto.

3.2.1.5. – Descritor 14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

A dificuldade apresentada nesse descritor evidencia um dado curioso. O texto é um texto descritivo curto caracterizando a Amazônia. O texto é de fácil compreensão. Porém, menos da metade acertaram essa questão.

Em uma análise minuciosa, percebemos que as respostas discursivas, as quais levaram os alunos a escolherem uma alternativa vista como certa, eles compreenderam bem o texto. O que nos levou a constatar que eles não entenderam o enunciado da questão –A frase que contém uma opinião é||. O descritor 14 permite que identificamos a capacidade leitora do aluno-leitor concernente à marca discursiva de opinião, ou seja, informação específica a uma parte do texto e não ao texto na sua totalidade, nesse caso, com características peculiares à Amazônia. Para essa questão especificamente, utilizaremos a estratégia de leitura *scanning* na intervenção pedagógica, pelo fato dessa estratégica destacar uma leitura que compreende um dado específico.

3.2.2. TURMA 8º ano B

RESULTADO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



E.M. IZABEL CORRÊA DE OLIVEIRA

ACOMPANHAMENTO DA TURMA 8º B – MARÇO (DIAGNÓSTICO)

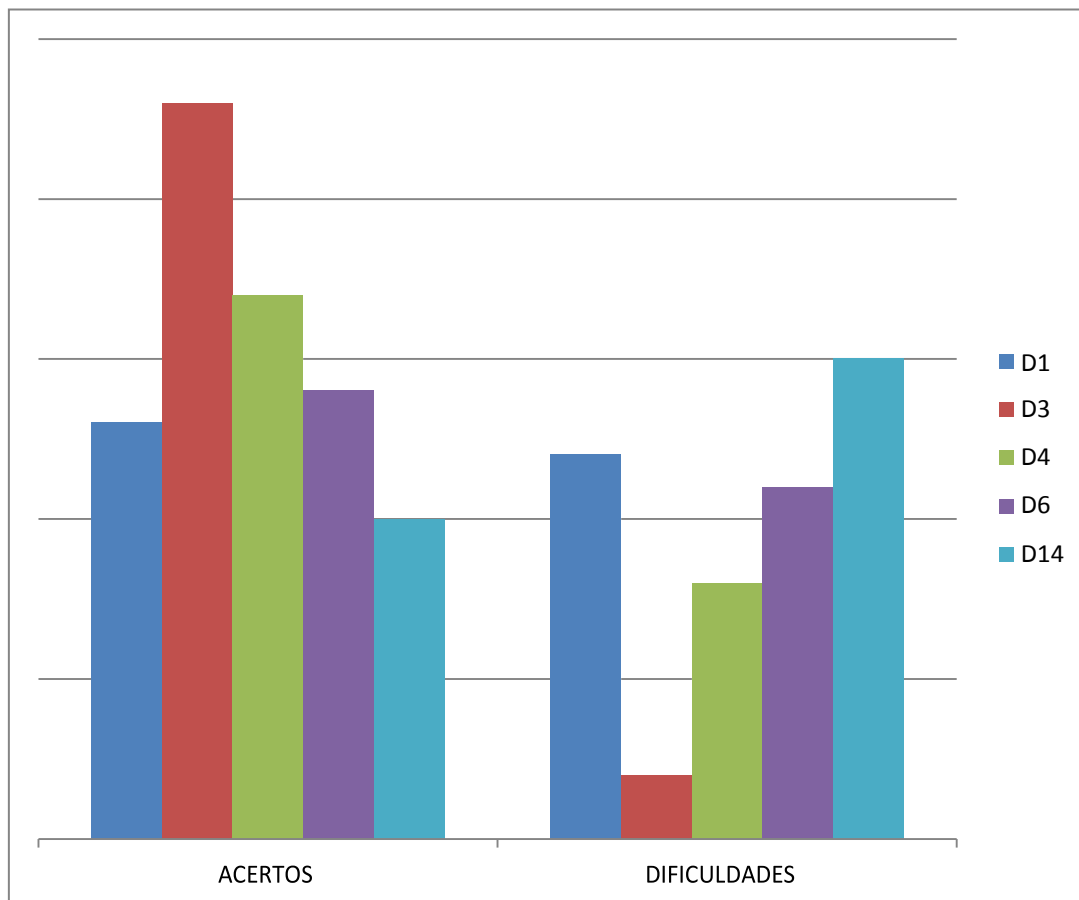
Aluno	ACERTO		DIFICULDADE				
	•		D1	D3	D4	D6	D14
2016.UE60.8A.01	X		X	X	•	X	X
2016.UE60.8A.02	X		•	•	•	X	X
2016.UE60.8A.03	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.04	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.05	X		•	X	•	•	•
2016.UE60.8A.06	X		•	•	•	•	X
2016.UE60.8A.07	X		X	X	•	X	X
2016.UE60.8A.08	•		•	•	X	X	•
2016.UE60.8A.09	•		•	•	•	X	X
2016.UE60.8A.10	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.11	X		•	X	•	•	•
2016.UE60.8A.12	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.13	•		•	•	X	•	•
2016.UE60.8A.14	•		•	•	•	X	X
2016.UE60.8A.15	X		•	X	•	•	X
2016.UE60.8A.16	•		•	•	•	•	X
2016.UE60.8A.17	X		•	X	X	X	X
2016.UE60.8A.18	X		•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.19	•		•	•	X	X	X
2016.UE60.8A.20	•		•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.21	•		•	•	•	•	X
2016.UE60.8A.22	X		•	•	•	X	X
2016.UE60.8A.23	•		•	•	•	X	X
2016.UE60.8A.24	X		•	X	•	•	X
2016.UE60.8A.25	X		•	•	•	X	X

CÓDIGO	HABILIDADES – PROCEDIMENTO DE LEITURA
D1	LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO
D3	INFERIR O SENTIDO DE 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

	D1	D3	D4	D6	D14
Acertos	50%	90%	75%	51%	80%
Dificuldades	50%	10%	25%	49%	20%

Gráfico II – Resultado da primeira avaliação – 8º ano B



3.2.2.1 – Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto

Enfatizamos que esse descritor afere a habilidade relacionada à informação superficial no texto.

50% de acerto turma responderam que o tema referente ao interesse dos alunos é a História do Brasil (letra C) ⁹, conforme o gabarito da PB. A metade da turma apresentou um grau de dificuldade alto por se tratar de uma informação superficial ao texto.

Analisadas às respostas dadas discursivamente sobre o procedimento que levou a resposta dessa questão, observamos que a maioria dos alunos respondeu que o interesse estava nos aspectos históricos no Brasil.

Curiosamente um único aluno 2016.UE60.8B.26 informou às linhas que comprovam sua resposta. Ou seja, fica evidente que o aluno percebeu que a resposta estava explícita no texto, configurando a proposta desse descritor.

Observamos também que um aluno respondeu a letra C (História do Brasil – resposta correta, segundo o gabarito da Prova Brasil), entretanto, discursivamente relatou que o interesse dos alunos no texto está relacionado ao cotidiano de nossa história. O cotidiano (letra A) foi dado como alternativa na questão. Identificamos que o aluno respondeu a alternativa correta, mas na sua resposta discursiva não explicou de maneira coerente as suas ideias. Com isso, podemos chegar à conclusão que as opções dadas pela própria prova geram, em uma leitura não detalhada, dúvida dos alunos.

Ainda verificamos que somente o aluno 2016.UE60.8B.26 respondeu a letra B (escola), informando que fala sobre o colégio Tomé de Souza. Mediante essa resposta, compreendemos que o aluno não se atentou ao que o enunciado pedia, perguntando, portanto, qual o interesse dos alunos do colégio Tomé de Souza. Fica claro que as opções dadas pela Prova Brasil na localização explícita em um texto o aluno deve se atentar aos enunciados¹⁰ de cada questão.

Outra resposta dada pela maior parte dos alunos foi a letra D (a relação dos pais e filhos). Os alunos em sua resposta discursiva afirmou que o interesse dos alunos é ter a relação dos pais e filhos. Mediante essa resposta, constatamos que o aluno, provavelmente, supôs que é importante a relação dos pais e filhos. Entendemos que eles sabem da importância da relação dos pais e filhos no ambiente escolar, como

⁹ PB – Prova Brasil

¹⁰ Termo referente à pergunta feita de cada questão. Enunciando sendo sinônimo de pergunta.

ratificamos na resposta do aluno 2016.UE60.8B.02 dizendo que os diretores querem ter um relacionamento, um conhecimento com os pais dos alunos.

Consideramos que todas as alternativas da Prova Brasil (A) cotidiano, (B) escola, (C) História do Brasil e (D) relação entre pais e filhos estão explícitas no texto. No entanto, o que norteará a resposta dos alunos além da compreensão do enunciado da questão é a percepção dos alunos observarem às linhas 2 e 3 do texto –temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país. Para isso, utilizaremos estratégias de leitura, no segundo momento da pesquisa, como um processo de intervenção nas aulas de leitura de Língua Portuguesa.

3.2.2.2. – Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Esse descritor pretende verificar a habilidade do aluno referente ao sentido de uma palavra ou expressão no texto.

Especificamente nessa questão, obtivemos o maior número de acertos (80%) dentre todos os outros descritores do Tópico I do Procedimento de leitura. Justificamos esse alto índice de aproveitamento na questão por se tratar de uma expressão pertinente à oralidade (não deu atenção – letra A, de acordo com o gabarito da PB – Precisa colocar essa informação?), modalidade que o adolescente domina.

A opção dada por outros alunos foi a letra D (não acreditou na bruxa), ratificando sua escolha na falta de credibilidade que a bruxa tem. Identificamos que essa justificativa deu-se no conhecimento de mundo que o aluno obteve por meio dos contos de fadas no decorrer de sua vida de leitura.

Além disso, podemos extrair que a maioria dos alunos em sua resposta discursiva ponderou a atitude da bruxa (sua bravura) no texto. Ou seja, para assinalarem essa alternativa os alunos apropriaram-se da inferência, associando a expressão destacada (NEM LIGOU) e, sobretudo, a personagem ser uma bruxa com a oração subsequente no texto (—a bruxa ficou muito brava¹¹).

¹¹Ver Anexo I

3.2.2.3. – Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto

A informação implícita depende da leitura das entrelinhas do texto. Sendo assim, com o resultado de 60% de acertos (letra A) nos surpreendemos em relação aos demais descritores.

Constatamos também que o procedimento que os alunos utilizaram para compreender o texto foi diverso.

A maioria dos alunos respondeu que o personagem Bruno –foi aprovado por três sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Logo, Bruno chama a atenção das meninas. Essa dedução partiu do conhecimento de mundo da aprovação da maioria dos sentidos de personagem Camila, de acordo com a resposta discursiva.

O aluno 2016.UE60.8B.14 informou que Bruno é o mais lindo da escola. Essa informação não há no texto, no entanto, consideramos que ele apropriou-se da linguagem típica da fase da adolescência, em que utiliza termos modalizadores de intensidade.

Evidenciamos, portanto, que inferir informações implícitas pressupõe o conhecimento de mundo vinculado às marcas linguísticas no texto.

3.2.2.4. – Descritor 6 – Identificar o tema de um texto

Esse descritor avaliará a habilidade do aluno concernente à compreensão textual global, considerando as partes que as constituem.

Obtivemos o resultado de menor desempenho de acertos nessa avaliação diagnóstica. Esse resultado de 30% (gabarito letra D) permite-nos entender que os alunos não conseguiram compreender o texto. Supomos que pode estar relacionado à extensão do texto, bem como o recurso estilístico existente no texto.

Observamos que a maioria dos alunos, discursivamente, justificou a escolha da alternativa A (da exatidão da matemática da vida), visto que no texto apresenta números. De fato, o texto apresenta algumas operações e expressões matemáticas, porém, foram utilizadas metaforicamente como recurso estilístico à realidade do casamento do passado e no presente (letra D).

Ainda sobre a opção A, o aluno 2016.UE60.8B.10 descreveu que o título –Vínculos, as equações da matemática da vida informa que o texto trata-se das

equações da matemática da vida. Identificamos que o aluno não observou a expressão da vida que aponta para um recurso metafórico.

Um procedimento relatado foi instigante. O aluno 2016.UE60.8B.12 informou que não entendeu nada sobre o texto e marcou como correta a letra B (movimentos de libertação feminina. Podemos deduzir que o aluno mesmo não entendendo a temática do texto optou pela alternativa que apresenta um problema social (o papel da mulher na sociedade) que enfrentamos atualmente. Essa escolha não está pautada em uma opção aleatória, ao contrário, o aluno tem conhecimento dos problemas existentes na sociedade, ratificando seu conhecimento de mundo.

Outra informação que depreendemos na escrita do aluno em relação a sua escolha sobre a questão foi a escolha da letra C (loteria do sucesso no casamento), em que sustenta sua escolha na loteria do sucesso no casamento. Tal informação está presente em uma das questões mencionadas pelo autor no casamento, ou seja, confirmamos, mediante ao relato do aluno, que ele não compreendeu o texto em sua totalidade, como esperamos nesse descritor.

Identificamos em um procedimento apreendido pelo aluno 2016.UE60.8B.02 que ele argumentou sua escolha com uma oração do texto *–Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo*, retratando a temática do texto – letra D (do casamento no passado e no presente).

3.2.2.5. – Descritor 14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Nesse descritor, de acordo, com o enunciado pedido na avaliação da Prova Brasil, esperava-se que o aluno identificasse no texto uma opinião do autor. Contudo, 48% dos alunos não tiveram dificuldade na questão.

Entendemos nas respostas dadas aos procedimentos utilizados por eles mesmos para a escolha de uma alternativa falta de habilidade dos alunos em perceber a opinião do autor. Muitos marcaram a alternativa C (*—... maior floresta tropical do mundo*), sustentando a opção porque o texto fala sobre floresta. Com essa justificativa, percebemos que o aluno ainda não consegue distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Uma informação que nos chamou atenção foi o procedimento relatado pelo aluno 2016.UE60.8B.28. Ele marcou a opção D ("Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas"), pois chamou muita atenção dele (são mais de mil rios desaguando no Amazonas). Com essa resposta, percebemos que o aluno não é ainda um leitor proficiente, haja vista seu interesse pelas informações as quais chamam mais atenção.

Ainda sobre outra resposta, verificamos que o aluno 2016.UE60.8B.28 optou pela opção correta, segundo o gabarito da PB (letra B – não cansa de admirar as belezas da maior floresta), mas em sua resposta discursiva relatou que –o texto fala sobre não cansa de admirar as belezas da maior floresta. Esse descritor não pretende aferir a temática do texto, mas sim, uma opinião sobre o fato existente no texto.

3.3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO APLICADA AOS ALUNOS

Neste estudo temos como objetivo conceituar, inicialmente, as estratégias de leitura que contribuem para a participação efetiva dos alunos no sentido do texto. São eles: i) o conhecimento prévio dos alunos, ii) as inferências e, posteriormente, a identificação desses segmentos, configurando a compreensão textual, iii) as marcas tipográficas, iv) a predição.

Texto I

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vinhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

O tema de interesse dos alunos é

(A) cotidiano.

(B) escola.

Diante do texto I, a estratégia de leitura, a priori, foi a identificação do título. Essa estratégia vincula-se as marcas tipográficas. Fica evidente que quando o leitor identifica o gênero do texto fica mais acessível a sua compreensão. Uma vez identificado –Prezado Senhor,, identifica-se o gênero textual: carta do leitor. O leitor, a partir de seu conhecimento textual, percebe que o texto direciona-se a alguém. No decorrer do texto, o leitor, inicialmente, identifica que o –remetente,, está logo no primeiro período do texto –Somos alunos do Colégio Tomé de Souza,, e que no próprio período, o remetente expõe o interesse que eles têm com a emissão da carta.

Além do conhecimento textual, nesse texto é importante que o aluno-leitor ative também seu conhecimento linguístico, pois ele pressupõe que o leitor conheça a estrutura da oração. Vejamos em –temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país.,, O sintagma nominal interesse exige uma complementação ao seu nome, haja vista que o termo interesse não possui uma ideia concluída, pois quem tem interesse; tem interesse em algo ou em alguém. Nesse caso, o interesse dos alunos do Colégio Tomé de Souza é em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país. Observamos que a escolha vocabular do autor em construir a oração permitiu ao leitor especificar o tipo de assunto. É ele: assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país. Os assuntos de interesse dos alunos relacionam-se aos aspectos históricos. Ou seja, o termo ‘relacionados’ vincula aos assuntos que tenham relação. O recurso do

conhecimento do léxico facilita o processo de entendimento do texto. Verificamos também o mesmo recurso em ‘aspectos históricos’ há dois sintagmas nominais, o primeiro funcionando como nome e o segundo como um termo especificador (Não são quaisquer aspectos; são os aspectos históricos), esse último conceitua-se com a História. Mas seria que História? A história de nosso país, ou seja, o Brasil.

No decorrer da leitura, identificamos que há a palavra principalmente, denotando assuntos de maior relevância. Esses assuntos são mencionados no texto –principalmente os relacionados **ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc**. Ou seja, há uma hierarquização dos assuntos de interesse dos alunos do Colégio Tomé de Souza. Sendo assim, o aluno-leitor¹² deve atentar-se que o autor da carta do leitor destaca, cita assuntos específicos relativos à história do Brasil.

Ainda de acordo com as estratégias de leitura direcionadas nessa intervenção, faz-se necessário à atenção nas linhas 4, 5 e 6. Elas ratificam a situação comunicativa do discurso: o gênero textual – carta do leitor, nas expressões: –os suplementos publicados por esse importante jornal; –não encontramos mais os artigos tão interessantes.; –resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito. evidenciam as marcas do gênero discursivo. O recurso dessa estratégia com a identificação do gênero textual facilita a compreensão do texto.

Mediante a leitura do texto, partimos à leitura da questão. Observamos que imediatamente alguns alunos responderam de imediato a alternativa C, visto que ela é a única que abarca o interesse dos alunos explicitado no texto. De fato, a alternativa está correta. Contudo, o interesse desta pesquisa não é aferir a alternativa correta da questão, mas sim, os procedimentos desenvolvidos dos alunos para responder às questões da PB. Indagamos porque deveria ser aquela resposta. Eles responderam que deveria ser letra C, pelo fato da carta do leitor explicitar nas linhas 1 e 2 o interesse dos alunos do Colégio Tomé de Souza. Eu ainda continuei instigando-os dizendo que o texto falava nas linhas 2, 3, 4 e 5 sobre o cotidiano, a escola e a relação entre pais e filhos. Eles verificaram no texto que o texto realmente falava sobre as alternativas A, B e D, mas não era o assunto de interesse dos pais, eram as especificidades da História do Brasil. Após as considerações feitas pelos alunos, identifiquei que as estratégias de leitura

¹² O termo aluno-leitor referimo-nos aos alunos das turmas do 8º A e B da Escola Izabel Corrêa de Oliveira desta pesquisa.

como intervenção pedagógica no descritor 1 da Matriz Curricular contribuíram para a compreensão do texto.

Texto II

O Sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Artes Poética, 1994.

No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava", a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Como intervenção pedagógica, utilizamos a estratégia de leitura *skimming* para este texto i) por ser um texto pequeno e ii) por se tratar de um gênero característico a um conto de fadas, gênero bem comum no ambiente escolar. A essa estratégia, como mencionamos no capítulo I, consiste em ler rapidamente e entender a proposta temática com essa leitura. Comumente essa estratégia de leitura é exercida quando o leitor não dispõe de tempo para uma leitura, mas nos apropriamos dessa estratégia, com o objetivo de ensinar o aluno utilizá-la, caso necessário e também para mostrar a eficiência dela.

Com a utilização do *skimming*, o aluno-leitor identificou que esse texto retrata uma história ficcional. Conclusão tirada pelo título -O sapo, pelo início do texto -Era uma vez, as palavras -príncipe, -bruxa e -feitiço e a oração 'Você vai virar um sapo'. As identificações feitas são peculiares ao texto ficcional, logo eles ativaram seu conhecimento prévio e inferiram sobre o assunto do texto.

De acordo com as inferências e os conhecimentos linguístico, de mundo e textual ativados, a pergunta feita na questão ficou acessível à resposta.

Os alunos perceberam que o príncipe não deu atenção ao pedido de casamento (letra A), já que o príncipe era lindo e todas as moças eram apaixonadas por ele (l. 1). Além de identificarem que o príncipe não deu atenção à bruxa, podemos utilizar o recurso de exclusão – recurso comumente utilizado para confirmar sua resposta em relação à resposta dada. As alternativas B, C e D não podem ser dadas como correta, pois no texto não há nenhuma evidência que o príncipe não havia entendido o pedido de casamento da bruxa e não respondeu a ela. A opção D (não acreditou na bruxa) seria descartada, uma vez que –o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. (l. 4). No próprio texto temos a comprovação do descarte dessa opção.

Nessas alternativas da questão 2 estão presentes duas situações que geram dúvida nos alunos, mas que podem ser resolvidas por meio do texto. A primeira é a marca de um gênero comumente familiar dos alunos, sendo, portanto, a bruxa ser má e praticar sua maldade (l. 2, 3 e 4) e a segunda é a omissão de informações textuais como prevista b) não entendeu o pedido de casamento e c) não respondeu à bruxa, logo o aluno não pode marcar as letras b, c e d como certas.

Constatamos que as alternativas são pertencentes aos moldes da PB, contudo os alunos não dependem delas para compreender o texto. Elas confirmam o entendimento do texto, seja ele na sua totalidade e em suas particularidades nas questões de múltipla escolha. Ainda ressaltamos a participação do leitor nesse processamento de leitura, haja vista que o processamento *bottom-up* contribui para a compreensão textual. Nesta pesquisa, evidenciamos a importância dos processamentos *bottom-up* e *top-down*, não temos interesse neste trabalho de desvincularmos, pois entendemos a relevância dos dois na compreensão do texto.

Texto III

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

Começamos nossa intervenção com uma leitura rápida (*skimming* e *scanning*). Após a leitura rápida, direcionei-os a pensar e falar sobre o título –O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

- a) O que seria drama? Suspense, sofrimento ...¹³
- b) E paixões? Amor sem limite, amor passageiro¹⁴
- c) Platônicas? Os alunos não responderam.
- d) Adolescência? Época boa, a nossa¹⁵

Observamos que as respostas dadas pelos alunos, eles apropriaram-se da predição. Como afirma Maciel (2005, s.p.), o ato de predizer –é uma leitura que envolve constantes guesses (adivinhações; suposições), que são rejeitadas, ou confirmadas, à medida que se processa a leitura.¶

¹³ Respostas dadas pelos alunos da pesquisa

¹⁴ Idem ao 14

¹⁵ Idem ao 14

Após as indagações feitas, perguntei-os o que eles entendiam sobre o título, já que fizemos uma leitura rápida sobre o texto e conceituaram as palavras constituintes do título. Surgiram inúmeras considerações: i) é o maior sem limite na adolescência; ii) é o sofrimento que o adolescente tem, quando se apaixona; iii) mudança dos sentimentos pelas pessoas na fase da adolescência.

Mediante as considerações dos alunos a partir do título – marcas tipográficas, direcionamo-nos a outra pergunta: O que texto quer dizer? Eles disseram que o texto fala de uma menina que é apaixonada pelo Bruno, mas ele não gosta dela. Curiosamente, nesta questão, algumas¹⁶ meninas referiram-se ao Bruno como gato e frisaram que ele era do Ensino Médio. Esses comentários não são irrelevantes, porque os alunos, os quais esta pesquisa está sendo desenvolvida são da 8ª série assim como Camila, personagem do texto. Nesse período oracional também enfoquei a descrição presente das personagens Bruno e Camila, como:

1. Bruno, o gato do 3º ano do Ensino Médio e ele só tem interesse pela Lúcia. (—o moço só tem olhos para Lúcia.¶)
2. Camila, aluna da 8ª série, determinada a conquistar Bruno.

Essas descrições direcionam a leitura à compreensão do texto. Porém, para tanto, precisa ser observada, ainda no mesmo período, a inserção de mais duas personagens, a Tati e a Lúcia. Sendo a Tati, –uma especialista na arte da azaração.¶ e a Lúcia, –a maior ‘_crânio‘ da escola.¶ Além das descrições, o texto afirma que Tati ajudará Camila conquistar Bruno e Lúcia é a menina que o Bruno só tem olhos para ela. A partir desses esclarecimentos, entende-se Camila possui um grande desafio e para isso, ela –entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.¶ Sem a intervenção pedagógica relativa às estratégias de leitura, os alunos em uma leitura descomprometida com os elementos linguísticos e gramaticais, especificamente os de pontuação, nesse caso, o aposto, confundiram as características de cada personagem do texto.

Fez-se necessário também focar que após a identificação das características das personagens, a personagem Camila cria um plano (l. 5), visto que ela terá um obstáculo para conquistar o Bruno, já que ele só tem olhos para Lúcia. Nesse sentido, Camila opta por entrar em dieta espartana e seguir os conselhos de Tati. A opção do texto pelo termo espartana causou estranheza na grande parte da turma, pelo fato de os

¹⁶ Algumas são utilizadas nesta pesquisa, pois, como fora mencionado anteriormente, esta pesquisa é uma pesquisa-ação, logo eu (professora e pesquisadora) escuto inúmeros comentários no decorrer da intervenção, mas colho algumas informações, não sendo capaz de ouvir com precisão a todos os alunos.

mesmos não conhecerem esse tipo de dieta. Contudo, após a explicação, eles compreenderam a razão da escolha da dieta. A escolha de Camila não foi somente concernente a sua estética, segundo o texto, mas também em –seguir as leis da conquista elaboradas pela amiga. Indaguei-os sobre a palavra leis. Imediatamente, chegou o conceito pelos alunos: É uma regra a ser seguida. De fato, lei é uma regra, como diz o dicionário¹⁷: Lei é uma regra prescrita por uma autoridade soberana. No caso do texto, quem seria a autoridade soberana? Eles prontamente responderam que seria a Tati, pois ela era mestre na azaração (l. 3). Percebe-se que as marcas textuais evidenciam nesse caso o entendimento do texto. Sendo assim, o processo *bottom-up* de leitura é importante nesse texto.

Outro assunto de extrema importância que, a priori, não foi percebido foi em relação às escolhas vocabulares, tendo em vista a intencionalidade comunicativa, como afirma Marcuschi (2008, p.3) – Gêneros textuais: definição e funcionalidade

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

As escolhas vocabulares direcionam ao interesse do público jovem.

1. As personagens são adolescentes.
2. Houve aprovação pelos três sentidos da personagem Camila por Bruno.
3. O interesse de uma jovem da 8ª série por um jovem do 3º ano do Ensino Médio. Fato comumente aos jovens.
3. A caracterização do personagem Bruno, como o gato.
4. Ter uma especialista na arte da azaração, a Tati.
5. O Bruno ter olhos somente para Lúcia. Comportamento a um amor platônico.
6. Adesão à dieta espartana. Além da moda entre os adolescentes há a preocupação com a beleza exterior.

¹⁷ Dicionário Houaiss. 2ed. Ver. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 451.

7. Seguir alguém. Prática normal entre os adolescentes, uma vez que eles estão em formação e aceitação em sua comunidade.

Tais escolhas associam-se aos comportamentos, práticas e evidências do mundo jovem. Sendo assim, as escolhas vocabulares e o tipo textual descrição interferem na compreensão do texto.

Texto IV

Vínculos, As Equações da Matemática da Vida

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.

Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

“Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro.” Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$.

“Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro.” Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o “cada um na sua”. “Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim.” Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$. Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

Para isso, temos que compartilhar como nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-

21

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente

Antes da leitura do texto, observa-se o título: –Vínculos, as Equações da Matemática da Vida. Nota-se que mesmo sem ter acesso ao texto integralmente, ativa-se no leitor seu conhecimento de mundo em relação a algumas palavras, como: vínculos e equações da matemática da vida. Provavelmente, o leitor associará

- a) **vínculos** a encontros, ligações que obteve durante sua vida;
- b) **equações** a resultados de um determinado conteúdo da disciplina de Matemática;

c) **equações da matemática da vida** a alguma comparação feita da vida a Matemática.

Por isso, entendemos que muito antes de compreender o texto, você ativa um campo, o qual armazenou experiências, conceitos vividos no decorrer de sua vida. Chamamos esse campo de armazenamento de conhecimento prévio. Os acionamentos feitos a partir de seu conhecimento prévio devem ser confirmados por meio dos elementos linguísticos dispostos no gênero textual.

Além do acionamento mental feito com as palavras que constituem o título, verificamos que a leitura do próprio título configura-se como uma estratégia para uma compreensão do texto. A essa estratégia chamamos de marcas tipográficas, com mencionamos no capítulo I. Esse recurso utilizado pelo leitor faz parte do processamento *bottom-up*, em que o leitor apreende do texto informações relevantes para a compreensão textual.

Com a leitura do título e a identificação do significado das palavras que o constituem, em alguns parágrafos mais uma vez as marcas tipográficas devem ser utilizadas, pelo fato de eles terem números, equações que comprovam a temática do texto. Essas equações apresentadas nos 3º, 4º, 6º e 8º parágrafos desenha um percurso cronológico do casamento na nossa sociedade. A evidência da temática está relacionada ao casamento é explicitada no primeiro parágrafo. Daí a importância de o leitor usar a estratégia de leitura denominada predição. Nela o leitor tendo conhecimento da estruturação dos parágrafos, ele observa que a tese é anunciada na introdução.

As estratégias de leitura, inicialmente, ativadas neste primeiro texto, evidencia a importância a priori de algumas ativações iniciais, pois elas conduzirão o leitor a ler de maneira eficiente, compreendendo a intencionalidade daquele texto e além de tudo as interferências do leitor nesse mesmo texto, trarão um novo significado ao texto, haja vista que o leitor possui experiências diversas, olhares múltiplos e vivências diferentes, logo cada pessoa que lê dá um novo sentido para o texto. Constatamos que nessa perspectiva o leitor tem também uma participação no processo de leitura. Essa participação do leitor é chamada de processamento *top-down*, ou seja, o foco está no leitor e não somente no texto como é o processamento *bottom-up*.

Obviamente, as associações preliminares (conhecimento prévio) somadas aos elementos linguísticos do texto se chegam a uma conclusão lógica e coerente e é denominada como inferência. Ou seja, o sentido do texto dá-se pelo acionamento feito pelo leitor e pelos elementos linguísticos do texto. Portanto, a contribuição do leitor é imprescindível para dar sentido ao texto. As inferências possibilitam uma conclusão

coerente a partir de dois processos de interação: o conhecimento prévio e as informações do texto. Esses processos justificam-se como inferências pragmáticas relacionadas ao conhecimento prévio do leitor e inferências proposicionais baseado no conteúdo semântico do texto. (CHIKALANGA, 1992)

As inferências feitas no título e no primeiro parágrafo direcionam o leitor a uma leitura mais consistente, uma vez que o leitor mais eficiente não lê o texto em partes, ele procura pistas, a fim de tornar a compreensão textual na sua totalidade. A intervenção proposta para esse texto foi feita e conseqüentemente os alunos entenderam a intencionalidade do autor do texto. Entenderam o texto em sua totalidade. (KLEIMAN, 2010). Concordamos com Kato quando ela diz que (1990, p. 85) –o reconhecimento das formas será em grande parte determinado por processos inferenciais e de predições ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor. Percebe-se que os recursos estilísticos do texto tornam-se fáceis diante do direcionamento da leitura no entendimento das marcas tipográficas: título e estruturação dos parágrafos. (MACIEL, 2005, s.p.)

No 1º parágrafo especificamente no primeiro período, o autor inicia-o da seguinte forma –Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança.‖ A priori, aliança remete a algum compromisso. Compromisso de qualquer natureza e envolvimento de qualquer relacionamento. No entanto, no segundo período há uma restrição a esse compromisso. –Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento.‖ Essa percepção deve ser compreendida em relação ao uso da língua, pois essa oração contém o verbo ser, categorizando o uso da aliança comumente ao casamento. A partir dessa informação, aparentemente inocente, mas bastante significativa, discorre todo o texto mostrando a mudança do casamento no decorrer do tempo.

Em consonância com as marcas tipográficas, no capítulo 2º a expressão que dá início ao parágrafo é –Nessa caminhada da vida.‖ Essa expressão também permite ao leitor ratificar que o assunto tratado no texto é sobre a vida, descartando a temática do conteúdo da disciplina de Matemática. Além de ratificar a temática e descartar as operações da Matemática, a expressão é constituída pelo termo caminhada. Esse termo caminhada vincula-se a algo temporal; algo pertencente a um processo cronológico, em que situações expressas pelo adjunto adnominal da vida são apresentadas ao ser humano. Esse parágrafo informa a temporalidade e o comportamento do ser humano em busca de uma suposta sintonia, como vemos nas linhas 5, 6 e 7.

No parágrafo 3º o autor escolhe iniciar por meio do adjunto adverbial de tempo –Antigamentell. Essa escolha vocabular não é aleatória e sim intencional, pois o autor propõe situar o leitor a um determinado momento em relação à temática do texto. Com isso, apropria-se de uma operação matemática para configurar o tipo de casamento pertencente ao tempo a que ele faz referência: $1/2+1/2 = 1$. Após essa equação que remete ao tempo antigo; no quarto parágrafo, o autor usa uma citação _Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro.‖ Observe que a citação é utilizada para confirmar a equação matemática que o autor escreve no 3º parágrafo e o autor escolhe novamente uma palavra para solidificar esse tempo antigo, dizendo que o casamento era uma loteria e –tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.‖ Observamos que o conhecimento do uso da língua facilita a compreensão do texto na sua totalidade, bem como o conhecimento das características do gênero textual. (KLEIMAN, 1996)

No 5º parágrafo o autor também mantém a mesma estrutura do parágrafo 3º, iniciando-o com uma expressão temporal –Com o passar do tempo ...‖ e apresentando uma equação $1+1 = 1$, observamos que o autor inicia outra ideia sobre o casamento nesse parágrafo e conseqüentemente apresenta no parágrafo posterior (6º parágrafo) outra citação, justificando-a, como podemos constatar no último período _Anularam-se mutuamente‘.

Com o interesse de manter sua ideia com relação à mudança do casamento, no 7º parágrafo, o autor comenta sobre fatos históricos, como –a evolução sexual e os movimentos de libertação feminina‖, nesse parágrafo o leitor deve ativar cognitivamente que por mais que o parágrafo não tem seu início com um adjunto adverbial temporal, ele conota um fator histórico-temporal. Outrossim, há presença de uma equação matemática configurando, portanto, uma situação de tempo, como observamos na leitura do texto. Logo a seguir, o autor mantém a mesma estrutura: uma citação e finaliza o parágrafo 8º delimitando a que tempo ele faz referência às –décadas de 70 e 80.‖

Com o adjunto adverbial –Atualmentell, o autor inicia o 9º parágrafo. A esse ele finaliza esse percurso temporal, pois o termo atualmente, segundo o dicionário Houaiss relaciona-se ao tempo presente. Além do advérbio há uma outra equação representante do tempo: $1+1 = 3$. Diferentemente dos demais parágrafos, esse não houve citação. Houve uma afirmativa para ratificar a intenção da equação aritmética –O vínculo entre

nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.¶

Observamos que há quatro situações temporais no texto. Todas as situações temporais do passado, o autor inicia o parágrafo da mesma forma, apresentando uma situação que demarca o tempo a que ele se refere e posteriormente uma citação. Os tempos verbais utilizados na construção oracional do autor são pretérito, já as citações todos os tempos dos verbos são presente. Esse recurso também é importante para tornar a leitura do texto eficiente. (LEFFA, 1996)

Nos últimos parágrafos, o autor informa –Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo.¶ / –Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida.¶ / –Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade.¶ Percebe-se que o autor usa a primeira pessoa verbal no plural buscamos, possamos e temos, incluindo o leitor em sua proposta textual, diferentemente do primeiro parágrafo, em que ele chama o leitor –Quando você forma um vínculo com alguém ...¶

Logo após as intervenções de leitura, lemos a quarta questão da avaliação, observamos que a maioria dos alunos respondeu letra D, outros não responderam nenhuma questão, pois estavam analisando. Após aguardando o tempo de todos analisarem a questão, unanimemente responderam à alternativa D, informando que não poderiam responder a) da exatidão da matemática da vida; b) dos movimentos de libertação feminina ou c) da loteria do sucesso no casamento, pois tais alternativas falavam de uma das partes do texto e não da totalidade do texto, conforme o enunciado pede e também o descritor 6(Identificar o tema de um texto).

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

A frase que contém uma opinião é

- (A) "cobre mais da metade do território brasileiro" (l. 2).
- (B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta" (l. 3).
- (C) "...maior floresta tropical do mundo" (l. 3-4).
- (D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas" (l. 5-6).

Com esse texto, a intervenção feita começou a partir do título **As Amazônias**. Inicialmente, sem ler o texto disse que o título pretende nos orientar quanto à leitura integral do texto sem mesmo não o lendo. E perguntei como seria essa orientação. Muitos disseram que deveria ser um texto que tratava de características sobre a floresta Amazônia. Sem responder, pois essa não era minha intenção nem tampouco a estratégia utilizada, partimos para a leitura do texto.

A leitura foi feita utilizando como estratégia o *skimming*, ou seja, uma leitura rápida com o objetivo de ter uma visão geral sobre o texto. Dada essa estratégia os alunos identificaram que o texto era descritivo, porque falava da Amazônia. Em uma leitura minuciosa, os alunos comprovaram a descrição do local, pois apresentava no texto verbos de ligação e conseqüentemente muitas caracterizações por meio dos adjetivos, como identificamos nas frases –Esse tapete de florestas com rios azuis ... é a Amazônia./ Ela cobre mais da metade do território brasileiro. / ... as belezas da maior floresta tropical do mundo. / No início era ... água e céu. / É mata que não tem mais fim.

/ Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. / São mais de mil rios desaguando no Amazonas. / É água que não acaba mais. ||

3.4. Nova avaliação

3.4.1. Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto

Texto VI

Leia o texto abaixo:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes - presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O paraíso dos Remédios Falsificados. *Veja*, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- (A) a venda de narcóticos.
- (B) a falsificação dos remédios.
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

O texto **Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos** é de fácil apreensão para os alunos, tendo em vista sua linguagem objetiva e clara, informando um problema que traz prejuízos à sociedade.

Com a leitura do título, depreendem-se palavras-chave, como: máfia, Brasil e fraude de medicamentos. Dada a devida importância a essas palavras, o leitor deve organizar em sua mente uma compreensão do texto, tendo em vista que o título é o resumo do texto. Observamos que o título não é constituído de uma frase oracional simples. Há nela o sintagma nominal **como** que denota o modo pelo qual a máfia operava para transformar o Brasil em um dos campeões da fraude de medicamentos. Porém, mesmo, aparentemente, apresentar um título de fácil compreensão, devemos observar como leitores do sintagma nominal nominalizador (substantivo) e do sintagma nominal caracterizador (adjetivos e locuções adjetivas).

Ainda de acordo à análise do texto, inicialmente, ele já apresenta uma informação com o sintagma nominal conhecido e utilizado **crimes** pela juventude, ou seja, os alunos-leitores ativam em sua mente o significado, exemplos, histórias que vivenciaram ao longo de suas vidas. Nessa ativação mental, identificamos que **crimes** são caracterizados pelo sintagma nominal também **piores**, fazendo com que os alunos entenda a gravidade da informação. Consequentemente, o texto apresenta as vítimas, sendo chamadas pelo autor como presas fáceis. No decorrer do texto, há a frase –A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes.!, nela contém dados que os leitores devem considerar, pois, máfia, no caso de muitos leitores associam essa palavra aos tráficos de drogas ilícitas, como cocaína, maconha, crack, entre outras, mas no próprio texto é desconstruída o significado dos narcotraficantes.

Outro assunto de tamanha relevância, observada no texto em foco, é a condição dos pacientes vista na l. 4 e 5 –Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha ... Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.!, eles estão vulneráveis ao crime, o qual está sendo relatado no gênero textual: notícia.

Após a leitura das questões discursivas, tanto do 8º ano A e do 8º ano B, podemos elencar que o texto foi compreendido pelos alunos, no entanto, a esse descritor houve um número considerável de dificuldade, pelo fato de os alunos marcarem uma alternativa vista aparentemente como similar a outra. Identificamos que grande parte

dos alunos ficou na dúvida entre duas alternativas. São elas: (B), a falsificação dos remédios e (C) a receita de remédios falsos. Podemos observar que a opção B é a correta, pelo fato da nominalização do crime ser a falsificação e não a receita, como proposta na opção C, embora, a caracterização da opção C ser os remédios falsos. Curiosamente somente os alunos 2016.UE60.8A.09 e 2016.UE60.8A.16 da turma 8º A e os alunos 2016.UE60.8B.31 da turma 8º B marcaram as alternativas diferentemente das B e C.

Com esse dado, elencamos dois assuntos: o primeiro, o ensino com maior ênfase da importância das classes gramaticais nominalizadora e da caracterizadora, a saber, os substantivos e os adjetivos; e o segundo assunto, a configuração das questões da prova, sendo-as como múltipla escolha, dificultando, engessando e direcionando a leitura de os alunos.

3.4.2. Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Texto VII

O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS

“Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que os cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações- vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo- mas ainda não há respostas para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.”

(O Globo, Rio de Janeiro, 2003.)

Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para:

- (A) o perigo de alguns ambientes ameaçados.
- (B) a falta de explicações dos cientistas.
- (C) as explicações do mistério da natureza.
- (D) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente.

O descritor analisado nesse texto pressupõe uma capacidade inferencial do leitor, pois ele inferirá o sentido da palavra desaparecimento. O desaparecimento denota o fim de alguém ou de alguma coisa, neste caso, no título **O fim de sapos, rãs e pererecas** já está bem definido, como podemos observar.

Na leitura do texto, identificamos que o assunto tratado, pode não ter interesse a algumas pessoas (l. 1), mas esses anfíbios tem uma importância essencial em alguns lugares da natureza. A questão crucial é que os próprios estudiosos do assunto – os cientistas – desconhecem o motivo real desse desaparecimento, mesmo sendo um fenômeno desconhecido há anos, em que contém explicação, como redução de habitat e mudanças climáticas, contudo, de acordo com o texto não uma resposta concreta a esse mistério (l. 4 e 5), acarretando um aumento do desequilíbrio ambiental. Destacaremos alguns itens importantes no texto, embora não haja uma explicação a esse acontecimento, as consequências são detectadas com o desequilíbrio do ambiente. Podemos ratificar com os resultados apurados na questão discursiva que alguns alunos sustentaram a ideia de que o texto alerta para a falta de explicações dos cientistas mediante o fim de sapos, rãs e pererecas; outros sustentaram que o texto alerta sobre o perigo do desequilíbrio do meio ambiente, pelo fato na l. 6 informar que há uma consequência a esses desaparecimentos. Os alunos 2016.UE60.8A.25e 2016.UE60.8A.31 da turma do 8º A e quatro alunos da turma do 8º B 2016.UE60.8B.05, 2016.UE60.8B.07, 2016.UE60.8B.21 e o 2016.UE60.8B.23 foram os únicos que marcaram a alternativa A (—o perigo de alguns ambientes ameaçados!). Com esses dados, comprovamos que as opções B e D podem ser consideradas corretas, pois o enunciado pergunta para que o texto alerta, identificamos essa pergunta de caráter subjetivo e as respostas podem ser dadas sem interferir na compreensão do texto, pois o texto pode alertar o seu leitor em duas premissas, uma vez que cada leitor ativa o assunto de seu interesse, seja pela falta de explicação dos cientistas, considerando a ausência de explicação como um assunto alarmante, seja pelo perigo do desequilíbrio do meio ambiente, porque afeta a natureza, logo, conseqüentemente, o ser humano.

3.4.3. Descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Texto VIII

O texto conta a história de um homem que "entrou pelo cano".

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. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

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

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Neste descritor procura-se mais uma vez aferir a leitura sob o prisma das inferências, porém diferentemente do D3, ele busca inferir uma informação implícita em um texto, logo devemos entender que os alunos-leitor devem possuir um conhecimento prévio bem apurado para entender a proposta desta questão.

De imediato, percebemos algo incomum no título –O homem que entrou pelo cano. No decorrer da leitura do conto, a narrativa apresenta situações incomuns, como: –incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou.; –Andou quilômetros (no tubo); –Vários dias foi rodando ... o cano por dentro não era mais interessante.; –Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia.; –Não obteve resposta ... A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto. específicas

características das narrativas ficcionais. Por essa razão, deve-se organizar mentalmente as informações ficcionais, o enredo, ou seja, o desenrolar dos acontecimentos casando seu conhecimento prévio, a fim de inferir uma informação implícita. Segundo o gabarito da PB, o resultado não foi o esperado porque –a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato. (alternativa D). Observamos que a informação implícita direcionada pelo enunciado da questão não se preocupa com perguntas direcionadas a participação efetiva dos alunos no que concerne à construção de sentido, mas sim a um direcionamento à resposta correta, haja vista que subentende-se que a mãe deveria se interessar pelo assunto, uma vez que sua filha gritou: –Mamãe, tem um homem dentro da pia! Após à correção da questão, o aluno 2016.UE60.8A.03 disse que não concordava com a alternativa, pois a mãe poderia não ter dado importância à filha por ela ser criança e criança tem imaginações surreais. Com essa resposta, confirmamos que as questões objetivas (múltipla escolha) deletam as possibilidades de construção de sentido em cada leitura.

3.4.4. Descritor 6 - Identificar o tema de um texto

Texto IX

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

O texto trata

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.
- (B) das características da região Amazônica.
- (C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) do levantamento da vegetação amazônica.

Tomando como base esse descritor e esse texto As Amazônias, detectamos um dado relevante, já que esse texto já tinha sido trabalho na primeira avaliação, embora não tenha sido trabalho no mesmo descritor. Nesse descritor espera-se ter dados condizentes com a temática do texto, ou seja, a identificação do assunto que está sendo tratado. A turma do 8º A somente obtivemos dois alunos que tiveram dificuldade, o aluno 2016.UE60.8A.02 marcou a opção C (de um roteiro turístico da região do Amazonas), justificando que ‘_Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas’, –ou seja, que a Amazônias é grande e tem uma paisagem maravilhosall, observamos que ela entendeu perfeitamente as descrições do texto e a proposta do texto, porém não associou que o texto NÃO trata de um roteiro turístico, mesmo apreendendo na expressão –Quem viajall semanticamente ser o turista; já aluno o 2016.UE60.8A.05 optou pela alternativa D (do levantamento da vegetação amazônica), ratificando por meio das l. 3 e 4 (—No início era assim: água e céu ... É mata que não tem mais fim.], de fato, há a exposição da vegetação amazônica, no entanto, o que se espera nesse descritor é entender o texto na sua totalidade e não em fragmentos como os alunos fizeram. Podemos constatar nessa questão, mais uma vez, que o aluno não entende o enunciado pedido e concomitante erra nas suas escolhas. A constatação feita na turma do 8º A é a mesma identificada no 8º B, porém tivemos um resultado maior na dificuldade, apresentando um percentual significativo de 31%.

3.4.5. Descritor 14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Texto X

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.

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”.

Analisando o D16, tanto na primeira avaliação quanto na segunda avaliação, foi a evolução mais significativa nesta pesquisa. A turma do 8º ano A e do 8º ano B alegou que não compreenderam o enunciado da questão, por essa razão justifica-se o menor índice do desempenho nesse descritor. A partir da dificuldade apresentada, explicamos o que é fato e o que é opinião. Dada a devida importância à dificuldade, obtivemos um melhor desempenho dos alunos e identificamos que as estratégias devem ser trabalhadas na leitura dos inúmeros gêneros textuais, mas também na compreensão daquilo que está sendo pedido no enunciado.

Percebemos que a maioria dos alunos preocupou-se em ler o texto e o compreender e além disso se atentar as opções que a prova estava oferecendo. Muitos dos alunos na questão discursiva no que se refere aos procedimentos que os levaram a dar uma resposta, percebe-se que eles voltaram no texto para identificar a distinção entre fato e opinião. Como vimos nos alunos 2016.UE60.8A.16, 2016.UE60.8A.22, 2016.UE60.8A.23, 2016.UE60.8B.01 com as seguintes explicações: -Porque de fato não é possível prevê o clima de manhã.¶; -... está com um ponto de exclamação.¶; -Eu reli o texto até a linha 6 e vi que na linha 4, ele disse: ‘_Sinais de seca brava, terrível!’, ou seja, o terrível é a palavra-chave.¶; -Essa foi a opinião que o autor deu descrevendo a situação [do local].¶, respectivamente.

Dadas às devidas ponderações, compreendemos que os alunos fizeram apontamentos peculiares às estratégias metacognitivas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Esses apontamentos não foram feitos na primeira avaliação. Portanto, reforçamos a importância das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor para garantir ao aluno a capacidade leitora e conseqüentemente à aquisição do letramento por todas as etapas da educação básica.

3.5. Resultado da nova avaliação

3.5.1. Turma 8º ano A



E.M. IZABEL CORRÊA DE OLIVEIRA

ACOMPANHAMENTO DA TURMA 8º A – NOVA AVALIAÇÃO (JUNHO)

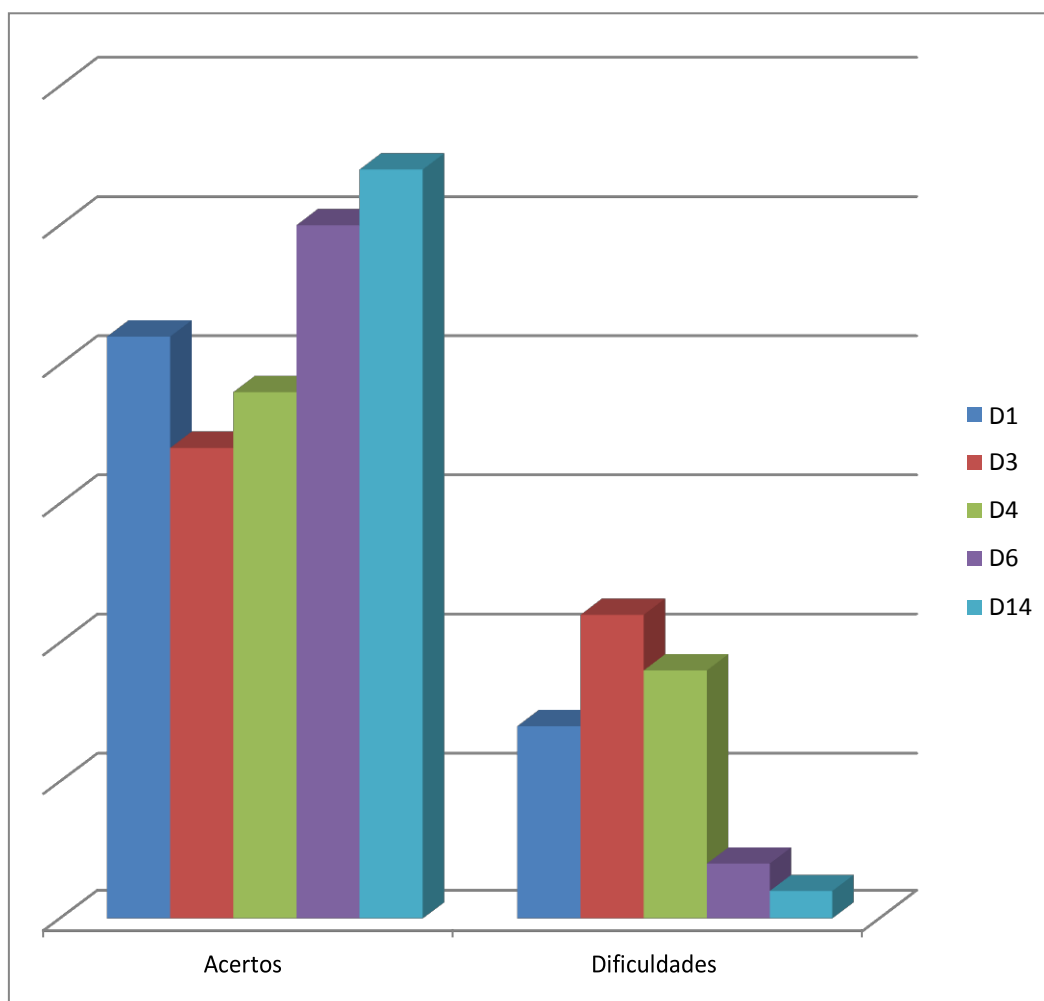
Aluno	ACERTO		DIFICULDADE				
	•		D1	D3	D4	D6	D14
2016.UE60.8A.01			•	X	X	•	•
2016.UE60.8A.02			•	X	X	X	X
2016.UE60.8A.03			X	•	X	•	•
2016.UE60.8A.04			X	•	X	•	•
2016.UE60.8A.05			•	•	•	X	•
2016.UE60.8A.06			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.07			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.08			X	•	X	•	•
2016.UE60.8A.09			•	X	•	•	•
2016.UE60.8A.10			X	•	•	X	•
2016.UE60.8A.11			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.12			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.13			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.14			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.15			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.16			•	X	•	•	•
2016.UE60.8A.17			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.18			X	X	•	•	•
2016.UE60.8A.19			•	•	X	•	•
2016.UE60.8A.20			•	X	X	•	•
2016.UE60.8A.21			X	X	X	•	•
2016.UE60.8A.22			X	X	X	•	•
2016.UE60.8A.23			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.24			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.25			•	X	•	•	•
2016.UE60.8A.26			•	X	•	•	•
2016.UE60.8A.27			•	•	•	•	•
2016.UE60.8A.28			•	X	•	•	•

CÓDIGO	HABILIDADES – PROCEDIMENTO DE LEITURA
D1	LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO
D3	INFERIR O SENTIDO DE 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

	D1	D3	D4	D6	D14
Acertos	75%	62%	70%	89%	97%
Dificuldades	25%	38%	30%	11%	3%

Gráfico III – Resultado da nova avaliação – 8º ano A



3.5.2. Turma 8º ano B

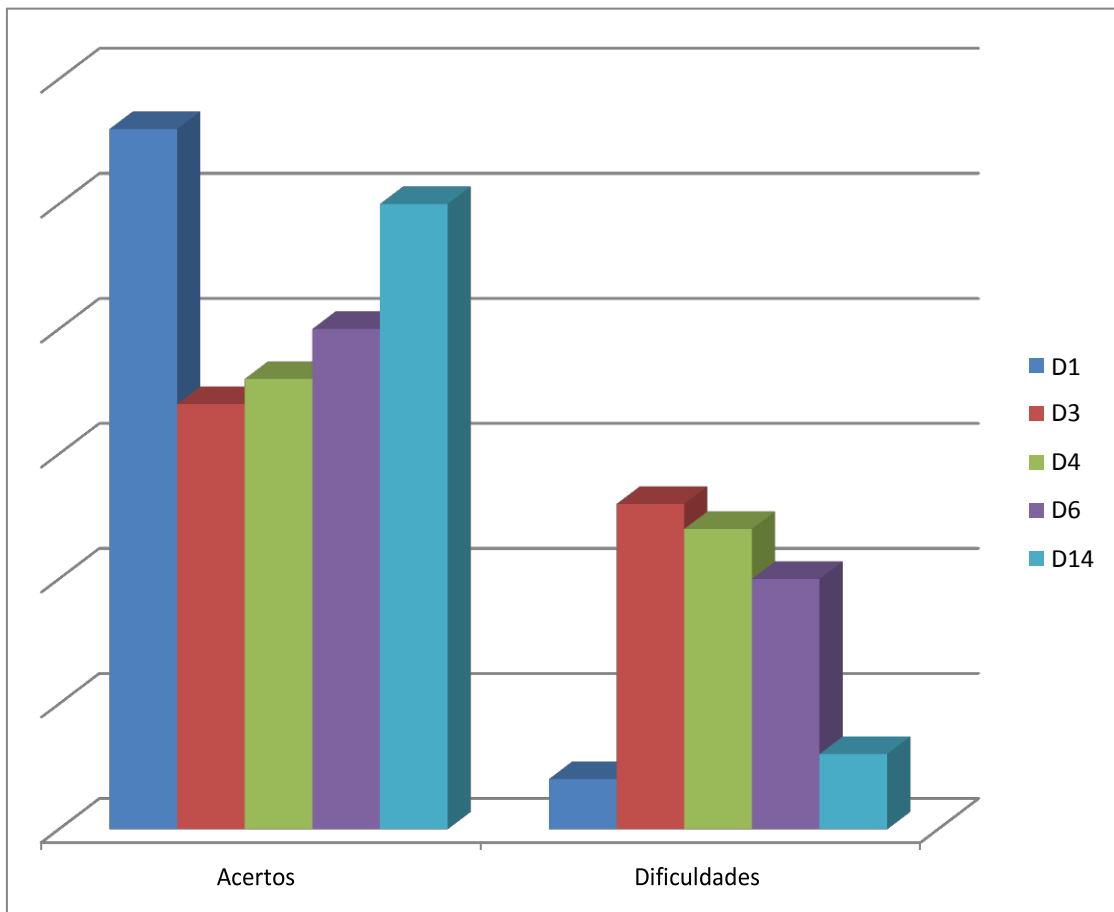
ACOMPANHAMENTO DA TURMA 8º B – NOVA AVALIAÇÃO (JUNHO)

	ACERTO	DIFICULDADE				
	•	D1	D3	D4	D6	D14
2016.UE60.8B.01	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.02	•		X	•	•	•
2016.UE60.8B.03	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.04	•	•	X	X	X	•
2016.UE60.8B.05	•	•	X	X	X	X
2016.UE60.8B.06	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.07	•	•	X	X	X	X
2016.UE60.8B.08	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.09	•	•	•	•	X	•
2016.UE60.8B.10	•	•	•	•	•	X
2016.UE60.8B.11	•	•	•	X	X	X
2016.UE60.8B.12	•	•	•	X	•	•
2016.UE60.8B.13	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.14	•	•	X	•	•	•
2016.UE60.8B.15	•	•	•	X	•	•
2016.UE60.8B.16	•	•	•	X	•	•
2016.UE60.8B.17	•	•	•	X	•	•
2016.UE60.8B.18		X	X	X	X	•
2016.UE60.8B.19	•	•	X	•	•	•
2016.UE60.8B.20	•	•	X	•	•	X
2016.UE60.8B.21	•	•	X	X	•	•
2016.UE60.8B.22	•	•	X	•	•	•
2016.UE60.8B.23	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.24	•	•	X	•	X	•
2016.UE60.8B.25	•	•	•	•	X	•
2016.UE60.8B.26	•	•	•	•	•	•
2016.UE60.8B.27	•	•	X	X	•	•
2016.UE60.8B.28		X	X	X	•	•
2016.UE60.8B.29	•	•	•	•	X	•
2016.UE60.8B.30		X	•	•	X	•

CÓDIGO	HABILIDADES – PROCEDIMENTO DE LEITURA
D1	LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO
D3	INFERIR O SENTIDO DE 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

	D1	D3	D4	D6	D14
Acertos	93%	57%	60%	69%	83%
Dificuldades	7%	43%	40%	21%	17%

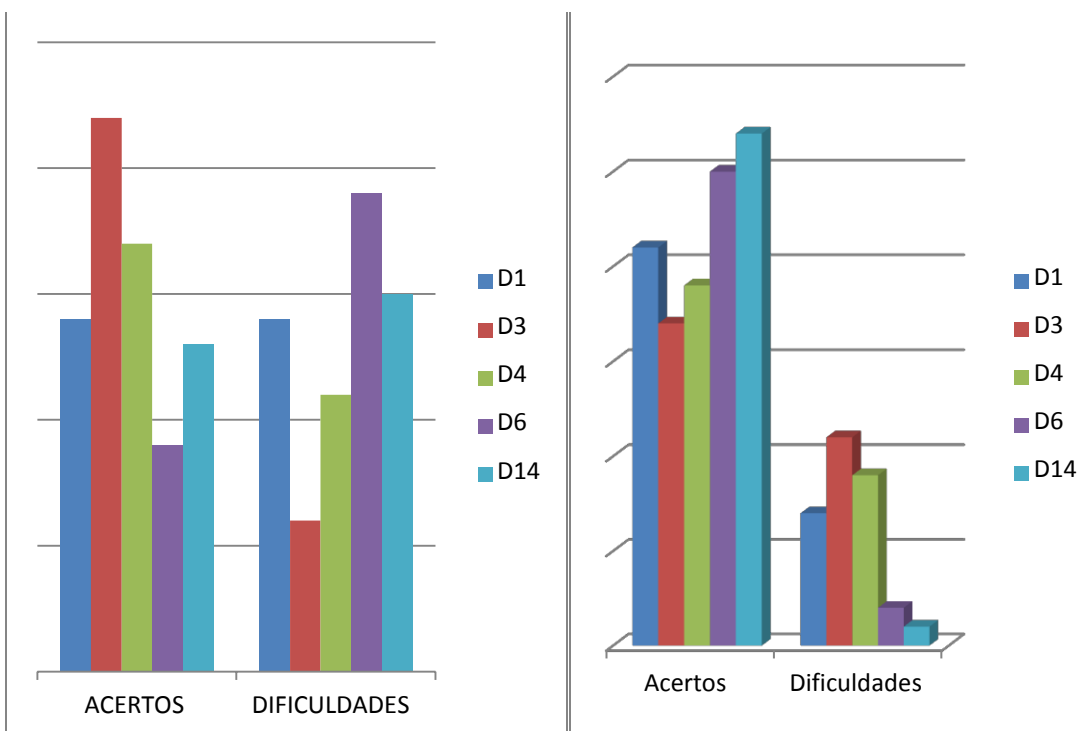
Gráfico IV – Resultado da nova avaliação – 8º ano B



3.6. RESULTADO COMPARATIVO

3.6.1. TURMA 8º ANO A

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E NOVA AVALIAÇÃO



ACERTOS					
8º ANO A	D1	D3	D4	D6	D14
1ª avaliação	50%	80%	60%	30%	48%
Nova avaliação	75%	62%	70%	89%	97%

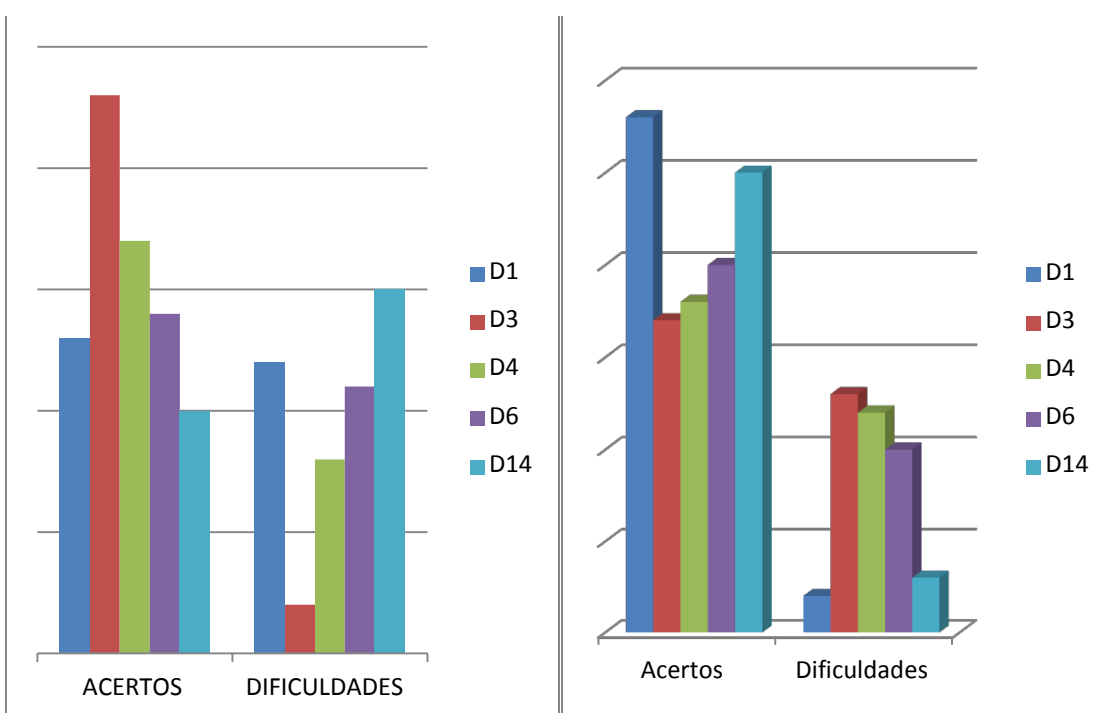
De acordo com a análise feita dos dados, observamos que em todos os descritores, exceto o D3 (Inferir o sentido de palavra ou expressão), os alunos minimizaram o índice de dificuldade em relação à leitura do texto, como podemos observar no gráfico acima. A dificuldade do D3 como peculiar a inferência do sentido de uma palavra ou expressão entendemos que o desaparecimento de sapos, rãs e pererecas¹⁸ relaciona-se para o alerta ao perigo do desequilíbrio do meio ambiente (Letra D – dada como correta pelo gabarito da PB). Nessa questão, o aluno-leitor

¹⁸Ver Anexo II

deveria compreender a pergunta e perceber que o direcionamento dado a ela foi a causa do desaparecimento dos anfíbios e não a falta de explicações dos cientistas ao desaparecimento. Mediante essa análise, constatamos as lacunas deixadas pelos alunos na compreensão do texto, bem como na compreensão do enunciado, a fim de preenchermos esses espaços vazios didaticamente.

3.6.2. TURMA 8º ANO B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E NOVA AVALIAÇÃO



ACERTOS					
8º ANO B	D1	D3	D4	D6	D14
1ª avaliação	50%	90%	75%	51%	80%
Nova avaliação	93%	57%	60%	69%	83%

Após a análise dos dados, identificamos que a turma do 8º ano B também apresentou dificuldade no mesmo descritor da turma do 8º ano A pelas mesmas razões: a compreensão da causa do desaparecimento dos anfíbios - D3 (Inferir o sentido de palavra ou expressão). Além do D3, os alunos também apresentaram dificuldade no D4

(Inferir uma informação implícita em um texto), mesmo depois da intervenção pedagógica. Associamos o dado da dificuldade (D4) a duas questões: i) a configuração da prova – prova de múltipla escolha, pois o enunciado da questão trouxe dúvida ao aluno (O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:¹⁹). Destacamos que o objetivo desta pesquisa é perceber a dificuldade apresentada pelos alunos, para que possamos minimizá-la. Para tanto, chegamos à segunda questão: e ii) a falta de entendimento sobre um dos elementos da narrativa: o enredo. Com isso, concluímos que a compreensão do texto foi alcançada, no entanto, a identificação de um dos elementos narrativos comprometeu o acerto da questão de alguns alunos. Nesse sentido, proporemos uma intervenção pedagógica em relação a esses assuntos, já que os alunos são avaliados mediante a configuração de prova de múltipla escolha, e também a falta de aprendizagem ao conteúdo dos elementos narrativos do texto.

¹⁹Ver Anexo II

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a leitura é a inserção do leitor em um mundo letrado, faz-se necessário compreender que a leitura é ensinada, portanto, cabe-nos enfatizar a importância da escola nesse processo ensino-aprendizagem. Com isso, explica-se a avaliação - Prova Brasil - do Ministério da Educação para aferir o rendimento dos alunos, como informamos na introdução deste trabalho e também os subsídios dados à educação brasileira pelo Governo Federal, como: formação continuada para os professores, diretrizes nacionais para nortear o ensino, os parâmetros curriculares nacionais por disciplinas e recentemente, a base nacional comum curricular, a fim de minimizar as dificuldades apresentadas no ambiente escolar.

Como mencionamos no início deste trabalho, os índices baixos do rendimento escolar nas redes públicas de ensino concernentes à compreensão daquilo que se lê têm sido direcionados a algumas indagações como vemos em Kato (1990) quando a autora questiona se o problema estaria no aluno-leitor ou na conduta da escola.

Tomando como base essa indagação, este trabalho teve como objetivo investigar o processo cognitivo dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, realizando questões anteriores da Prova Brasil com foco no Tópico I – Procedimentos de leitura – na formatação da avaliação (questões múltipla escolha) associada aos processos de leitura que os levaram a optarem por uma única alternativa por meio de questões discursivas, e fazer a intervenção pedagógica necessária com o intuito de ensinar os alunos-leitores a lerem diversos gêneros textuais, baseando-se na estratégia de leitura (KLEIMAN, MACIEL, KOCH e ELIAS) e conseqüentemente a partir dos dados coletados verificar se o ensino da leitura, abordando o processo cognitivo, bem como as estratégias contribuíram para o sucesso da compreensão textual.

O entendimento dos objetivos da avaliação Prova Brasil, inicialmente, foi fundamental para compreendermos a intenção do Governo Federal com a educação brasileira. Para isso, buscamos na Matriz Curricular cada descritor que é avaliado pelo Ministério da Educação nessa avaliação.

Deparamo-nos com, no mínimo, dois problemas iniciais quanto ao formato da prova, já que ela é feita de maneira objetiva, não permitindo, assim, que o aluno-leitor mostre-nos, como professores, o processo cognitivo que o levou a resposta e também a nós, professores, como ensinamos o nosso aluno a ler. Nesta pesquisa apropriamo-nos

do formato da Prova Brasil, ou seja, objetivamente, e agregamos outra análise para que identificarmos na totalidade a dificuldade escolar do aluno na leitura.

Por meio dos estudos sobre a Prova Brasil, percebemos que a avaliação é recente e que traz aos órgãos competentes, bem como, especificamente, as instituições públicas de ensino, dados que permitirão elencar os problemas existentes no ensino de leitura na sala de aula. Verificamos ainda que o resultado dessa avaliação direciona aos professores (a Escola) a criação de estratégias de ensino com a intenção de minimizar os insucessos dos alunos. Entendemos também que muitas unidades escolares e os professores ensinam os alunos a lerem, privilegiando somente os textos existentes no livro didático. Não nos coube neste trabalho falar sobre o livro didático, mas é uma informação relevante a esse suposto insucesso. No entanto, deixemos essa informação para outros que se interessam por essa temática.

Diante da relevância da Prova Brasil, obtivemos um resultado relativo aos procedimentos do ato de ler. Com isso, apropriamo-nos da Psicolinguística, vista a leitura como um processo interativo, e da Linguística Cognitiva, como sistematização do conhecimento prévio, para a construção de sentidos no decorrer da leitura. Nesse sentido, a fusão das duas teorias: uma relacionada ao conhecimento prévio e a outra pertencente à informação visual exposta no texto.

Os dados colhidos na primeira avaliação, tanto objetivamente quanto discursivamente, revelaram que os alunos leem, ora sem se preocupar com as informações contidas no texto, ora sem apoderar-se de seu conhecimento prévio. Uns respondem a questões baseando-se somente em seu conhecimento prévio, evidenciando uma carência em sua capacidade leitora. Outros privilegiam o texto, afirmando que seu papel como leitor é exclusivamente decodificador as palavras e/ou expressões. Há ainda poucos que conseguem concatenar seu conhecimento prévio e as informações do texto, permitindo que entendamos que o processo de leitura é o encaixe perfeito entre essas duas visões: Psicolinguística e a Linguística Cognitiva.

Com esses dados também obtivemos outra reflexão: as estratégias de leitura que devem ser trabalhadas pelo professor de língua portuguesa em sala de aula. Para tanto, o professor deve ser além de professor, um pesquisador do processo de ensino de leitura, contribuindo diretamente na capacidade de leitura ao seu aluno. Os cinco descritores apresentaram um desempenho diferente, uma vez que cada um tem um objetivo específico.

Primeiramente, o descritor 1, baseia-se na informação presente no texto (Localizar informações explícitas em um texto), em que o aluno-leitor utilizará como recurso para a compreensão a informação visual. Nesse descritor, o índice na avaliação inicial trouxe um baixo rendimento nas duas turmas.

Já os descritores 3 e 4 pressupõem que o aluno-leitor faça inferências do sentido de uma palavra ou expressão e uma informação implícita. O processo de inferência traz um nível de dificuldade maior a esse leitor, já que a inferência, necessariamente, é a junção do conhecimento prévio e as informações visuais. No entanto, surpreendentemente no descritor 3 na primeira avaliação houve um número expressivo de acerto (80% e 90%, turma 8º A e 8º B). E no descritor 4, 60% e 75% de acertos. Com esse número expressivo, identificamos que os alunos não tiveram dificuldade nas respostas inferenciais. Porém, devemos destacar que as inferências eram relativas ao mundo do jovem, entendendo, portanto, que ele não se esforçou em entender o sentido da expressão e a informação implícita.

No descritor 6 (Identificar o tema de um texto), os alunos da turma 8º A apresentaram o menor percentual de acertos (30%) e a segunda turma (8º B) 51%, constatamos que a compreensão do texto ficou comprometida, porque o texto apresentava recursos estilísticos, dificultando o entendimento do texto.

Em decorrência da análise dos dados, o descritor 14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) apresentou uma discrepância do bom rendimento nas duas turmas, sendo 48% uma e a outra 80%. Podemos afirmar que a esse descritor destacaremos, segundo as respostas dadas dos alunos da 8º A, a falta de compreensão daquilo que estava sendo pedido no enunciado: a distinção entre fato e opinião.

Em detrimento das análises, percebemos que a escola tem um papel importante no processo de letramento do aluno-leitor, tendo em vista que ele precisa saber como dá-se a leitura, como o conhecimento prévio associado ao visual enriquece sua capacidade leitora independente dos diversos gêneros textuais. Para tanto, utilizamos estratégias de leitura baseadas em Kleiman (1996), em Maciel (2005), em Koch e Elias (2006) e em Leffa (1999), tendo como intervenção pedagógica as estratégias metacognitivas, apresentou um melhor desempenho dos alunos nos descritores concernentes ao Tópico I: Procedimentos de leitura da PB em comparação à avaliação diagnóstica. Assim, evidencia as inúmeras ferramentas e propostas do Ministério da Educação em relação ao ensino, como fora mencionado na introdução, em que possui

estratégias metacognitivas, a fim de garantir um resultado significativo na compreensão leitora.

Dessa forma, obtivemos um melhor rendimento no descritor 1. Associamos essa ascensão, as estratégias de leitura desenvolvidas em sala de aula, para que torne o aluno-leitor ter uma leitura eficiente, apresentando um acréscimo de 25% em uma turma e 35% na outra.

Porém, nos descritores 3 e 4, em que tem por objetivo o entendimento dos processos inferenciais que formam parte da leitura, tivemos uma queda no rendimento, atingindo 57% e 62%, decrescendo 23% e 18% em relação a avaliação diagnóstica no descritor 3 e no descritor 4, 60% e 70% de acertos, sendo na primeira turma a similaridade do rendimento relativo à primeira avaliação e uma queda de 5% na segunda turma. Podemos destacar, nesses descritores que os alunos compreenderam o texto, contudo, as alternativas apresentadas (como opção à configuração da PB) na questão trouxeram uma dificuldade e o enunciado da questão não foi bem elaborado.

No descritor 6, as duas turmas obtiveram um melhor rendimento, tendo 89% e 69%, respectivamente. Destacamos o crescimento de 59% na turma 8º A e 18% na turma 8º B. Ainda destacamos também que esse descritor especificamente afere a habilidade do aluno-leitor identificar o tema a que se refere o texto, ou seja, a compreensão do texto na íntegra, permitindo afirmar que as estratégias metacognitivas contribuíram para uma boa leitura.

Em relação ao último descritor, surpreendentemente, alcançamos o melhor desempenho com um percentual de 97% e 83%, pudemos chegar a conclusão que por meio das estratégias metacognitivas os alunos atingiram a habilidade esperada pela proposta da Matriz de Referência no que concerne as marcas textuais.

Diante desses fatos, enfatizamos o compromisso da escola, ou seja, do professor, em propor atividades de leitura, com o intuito de tornar os alunos, leitores eficientes, sobretudo, dar ênfase nas estratégias metacognitivas, associando o modo de pensar desses alunos-leitores sobre os processos cognitivos, tendo a consciência, portanto, de seu papel como agente ativo na leitura. Esperamos com este trabalho a contribuição de uma mudança efetiva nas salas de aulas

Mesmo diante dos resultados de melhor desempenho dos alunos, sabemos que a escola deve se conscientizar e atuar como um lugar propício a desenvolver nos seus próprios alunos habilidades e competências relativas à capacidade leitora, possibilitando-os a ser inseridos no mundo letrado e ter leituras eficientes.

Ainda pelos resultados obtidos, constatamos que as questões de múltipla escolha (objetivas) não contribuem para a plenitude da capacidade leitora do aluno-leitor, uma vez que esse tipo de questão engessa o leitor e não permite que ele estenda o que pensa, recorda e experimenta para, assim, inferir e associá-lo aos elementos textuais (APPLEGATE, 2002). Portanto, enfatizamos que o ensino da leitura por meio dos processos cognitivos, bem como as estratégias metacognitivas contribuem para a capacidade leitora, possibilitando ao aluno-leitor construção de significados para atingirem os diversos níveis de leitura em variados gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, M.D.; Quinn, K.B. e Applegate, A.J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *Reading Teacher*, 56 (2),174-180.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHAUÍ, M. Elementos de Lógica. In: CHAUÍ, M. Filosofia. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- CHIBENI, S. S.As inferências causais na teoria epistemológica de Hume. In: Hume, D. A treatise of human nature. D. F. Norton and M. J. Norton (eds.), Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CHIKALANGA, I. A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*. Hawaii, v. 8, n. 2, pp.697-709, 1992.
- Dicionário Houaiss Conciso / Instituto Antônio Houaiss, organizador; editor responsável. São Paulo: Moderna, 2011.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Ed. Pedro & João Editores, 2010.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2001. 2.ed. rev.
- KATO, M. A. A aprendizagem da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. SP: Contexto, 2001.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2011.
- LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MESSIAS, R. A. L. Metodologia da pesquisa científica: Fundamentos Teóricos. UNESP: São Paulo, 2012.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.;

BATISTA, A. A. G. (org) Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24

TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e ensino, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116. Acesso em 29/03/16.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 03/02/2016 às 14:15

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads> Acesso em 07/02/2016 às 20:54

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2:historia> Acesso em 03/02/2016 às 07h.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf Acesso em 03/02/2016 às 08:36

<https://www.google.com.br/maps/dir/> Acesso em 12/02/2016 às 14h.

<http://pne.mec.gov.br/> Acesso em 10/02/2016 às 09h.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em 09/02/2016 às 08:02

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 12/09/2016 às 15:10

ANEXOS

ANEXO I – MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR

Matrizes de Língua Portuguesa da 9º ano do Ensino Fundamental

A matriz de referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. O conjunto de descritores é diferente em cada série avaliada. Clique em cada tópico a seguir para obter comentários e exemplos de questões elaboradas no âmbito de cada um:

[Tópico I. Procedimentos de Leitura](#)

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

[Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto](#)

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

[Tópico III. Relação entre Textos](#)

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

[Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto](#)

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

[Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido](#)

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

[Tópico VI. Variação Lingüística](#)

- D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

ANEXO II - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

D1 – Localizar informações explícitas em um texto

Texto I

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

1. O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) **História do Brasil.**
- (D) relação entre pais e filhos

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Texto II

O Sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. –Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!! Olhou fundo nos olhos dele e disse: –Você vai virar um sapo!! Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Ars Poética, 1994.

2. No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava", a expressão destacada significa que

- (A) **não deu atenção ao pedido de casamento.**
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Texto III

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquista-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médico e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior –crânio|| da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

3. Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D6 – Identificar o tema de um texto

Texto IV

Vínculos, As Equações da Matemática da Vida

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.

Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

–Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro.|| Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$.

-Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro. Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o -cada um na sua. -Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim. Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$. Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

Para isso, temos que compartilhar como nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-21

4. O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente**

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Texto V

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

5. A frase que contém uma opinião é

- (A) "cobre mais da metade do território brasileiro" (l. 2).
- (B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta" (l. 3).**
- (C) "...maior floresta tropical do mundo" (l. -3-4).
- (D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas" (l. 5-6).

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

ANEXO III - NOVA AVALIAÇÃO

D1 - Localizar informações explícitas em um texto

1. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes - presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, -um dos piores crimes que se podem cometer é:

- (A) a venda de narcóticos.
- (B) a falsificação dos remédios.**
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS

-Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que os cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações- vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo- mas ainda não há respostas para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.¶

(O Globo, Rio de Janeiro, 2003.)

2. **(Prova Brasil)** Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para:

- (A) o perigo de alguns ambientes dos.
- (B) a falta de explicações dos cientistas.
- (C) as explicações do mistério da natureza.
- (D) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente.**

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

3. **(Prova Brasil)** O texto conta a história de um homem que "entrou pelo cano".

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. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: -Mamãe, tem um homem dentro da pia“.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

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

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.**

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D6 - Identificar o tema de um texto

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

4. (Prova Brasil) O texto trata

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.
- (B) das características da região Amazônica.**
- (C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) do levantamento da vegetação amazônica.

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.

D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

5. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

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||.

Descreva o procedimento utilizado para responder essa questão.
