



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

---


**ERNANI DA SILVA VARGAS**

**O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

---

Campo Grande/MS

2018

<p><b>ERNANI DA SILVA VARGAS</b></p>	 <p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b></p> <p>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p> <p><b>ERNANI DA SILVA VARGAS</b></p>
<p><b>O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b></p>	<p><b>O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b></p>
<p><b>2018</b></p>	<p><b>Campo Grande/MS 2018</b></p>

**ERNANI DA SILVA VARGAS**

**O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS

2018

C872c VARGAS, Ernani da Silva.

O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II / Ernani da Silva Vargas. Campo Grande: [s.n.], 2017.

156f.; 30cm

Orientador(a): Maria Leda Pinto

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

1. Linguística – pesquisa. 2. Crítica. 3. Autores. I. Título

CDD - 340.1

**ERNANI DA SILVA VARGAS**

**O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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. Maria Leda Pinto (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Fabricio Tetsuya Parreira Ono  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

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

---

Profa. Dra. Natalina Sierra Assêncio Costa - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 28 de março de 2018.

Campo Grande/MS

2018

*Dedico esta dissertação primeiramente a Deus,  
e também à minha família,  
que sempre esteve ao meu lado  
em todos os momentos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de toda sabedoria, por me conceder forças e estar ao meu lado em todos os momentos. Sua graça renova nossas vidas todas as manhãs, ilumina nossas mentes, e Sua presença é a nossa alegria e o sentido de estarmos na Terra, fazendo Sua vontade. A conclusão deste sonho é o sinal da Sua boa vontade.

À minha mãe, Terezinha Francisca da Silva Vargas, mulher simples, mas guerreira em todo tempo, honra de ser filho de alguém tão especial. Por todo investimento em mim, por acreditar no meu potencial, por me abençoar todos os dias, e me estimular a conseguir ser alguém que faça diferença na vida dos outros, agradeço. Meu maior exemplo de mulher. Não tenho palavras para demonstrar minha real gratidão.

Ao meu pai, David Vargas (*in memoriam*), por todos os seus ensinamentos, por ser meu maior exemplo como homem, por me criar de forma tão abençoada, eu agradeço. Como eu queria que ele estivesse aqui. Ensinou-me o que sei, o que sou e espero, com a graça de nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo, poder honrar a memória e o legado que me deixou. Um dia nos encontraremos na Glória.

Aos meus irmãos, Denise da Silva Vargas Venâncio e Ederson da Silva Vargas, em quem me espelho todos os dias, como profissionais, como pais, como filhos, como irmãos, como amigos. Minha irmã foi minha inspiração para seguir a carreira de professor e meu irmão, depois de meu pai, é o meu maior exemplo de homem. Agradeço a Deus todos os dias por tê-los em minha vida.

Aos meus filhos, Liniker Sandim Vargas e Davi Torgan Vargas, alegrias da minha vida, são bênçãos que Deus me concedeu e espero poder ser bênção para eles também, pois luto todos os dias para isso. Às manhãs, quando acordo, são minhas motivações.

À minha amada esposa, Jaqueline Quevedo Torgan Vargas, por estar do meu lado e por me dar a honra de estar ao seu lado também. Por todos os momentos que passamos juntos, bons ou maus, meu sorriso se tornou real quando ela chegou à minha vida. Deus me presentou com a melhor família do mundo e é uma honra pertencer a ela.

Aos meus pastores, Adalberto Tadeu de Souza e Marley Alexandre de Souza, amigo e companheiro em todos os momentos, em orações e ensinamentos. Tudo que passamos juntos me acompanha em quem sou.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Leda Pinto, por acreditar em minha pesquisa e por conceder toda sua experiência e carinho para me ensinar. Agradeço por poder compartilhar sua história com a minha, o que levarei por toda vida. Deus preparou-a para me abençoar.

A todos meus colegas da turma três do ProfLetras de Campo Grande-MS, pois com eles desfrutei sorrisos, conhecimentos, angústias, interações, camaradagem, enfim, tantas coisas especiais, que nos tornaram verdadeiros amigos. São amigos com quem sei que posso contar e a quem desejo sempre poder ajudar, se necessitarem.

Ao diretor, Marcelo Bueno, à diretora adjunta, Cleonice Pereira dos Santos, à coordenadora Ana Maria Duim, de nossa escola, Eduardo Perez, e também a todos os diretores, coordenadores, professores, e colegas de escola, profissionais maravilhosos, com quem

compartilhamos momentos tão especiais, que fazem a Educação acontecer e por concederem todo suporte para desenvolvimento da pesquisa.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo investimento em mim e em minha pesquisa, tornando possível tal projeto e a realização de um sonho, e me permitindo poder trazer alguma contribuição ao mundo acadêmico.



*Porque o Senhor dá a sabedoria;  
da sua boca é que vem  
o conhecimento e o entendimento.  
(PROVÉRBIOS 2:6)*

VARGAS, Ernani da Silva. **O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

### RESUMO

O ensino das habilidades de leitura é fundamental como parte dos conteúdos da Educação Básica. Dessa maneira, o ato de ler precisa ser uma tarefa acessível, prazerosa e significativa para o estudante, no entanto, é possível afirmar que — nas aulas de Língua Portuguesa — as atividades de leitura ainda carecem de avanços significativos em relação a ação de ler que não compreende apenas a decodificação dos símbolos gráficos, mas que pode possibilitar aos sujeitos leitores a competência para construir os sentidos dos textos, bem como as finalidades a que se propõem. Assim, a escola e os professores têm o grande desafio de colocar em prática projetos relevantes que possam alcançar essas metas esperadas pela sociedade e pelos órgãos oficiais, por meio dos processos de avaliação externa utilizados como mecanismos estabelecidos pelo Ministério da Educação que visam melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa. O foco é a leitura, em que são avaliadas habilidades e competências chamadas de descritores, definidos na Matriz de Referência da Língua Portuguesa. Diante disso, compreendemos que há necessidade de se saber se o ensino e a aprendizagem de leitura, no contexto escolar, visam chegar ao resultado que os descritores avaliam, tendo em vista que, muitas vezes, o próprio professor não sabe como trabalhar com os descritores, nem o estudante reconhece para quê está aprendendo determinados conteúdos. Dessa perspectiva, desenvolvemos com os estudantes, uma pesquisa interventiva a partir da questão norteadora: em que medida o uso dos descritores de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de leitores competentes? Para tanto, estabelecemos como objetivo geral investigar se a utilização dos descritores de leitura nas aulas de língua portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e o aperfeiçoamento da formação do leitor. Os objetivos específicos estabelecidos buscaram utilizar os descritores de leitura de Língua Portuguesa nas atividades de leitura e interpretação de textos; verificar os avanços que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam, por meio do ensino de leitura baseado nos descritores de leitura de Língua Portuguesa, a fim de estabelecer intervenções no intuito de buscar uma didática a ser aplicada em sala de aula, que possa ser mais apropriada no processo de ensino aprendizagem em relação ao ato de ler e analisar os resultados das atividades de leitura realizadas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos descritores. No alcance desses objetivos, desenvolvemos com a turma uma pesquisa interventiva que buscou verificar se os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental conseguem ler e interpretar textos com maiores possibilidades de sucesso, apresentando um maior domínio nessas habilidades. É uma pesquisa qualitativa que compreende o estudo e a aplicação dos descritores de leitura em sala de aula e tem como aporte teórico os estudos de estudiosos como Santos-Théo (2003), Solé (2008), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Medeiros e Tomasi (2004), Koch & Elias (2010) e Orlandi (2008), entre outros. Os resultados evidenciaram que embora alguns estudantes tenham encontrado inicialmente algumas dificuldades, os objetivos foram alcançados e os resultados proveitosos, evidenciando progresso no ato de leitura dos alunos.

**Palavras-chave:** Descritores; Matrizes de Língua Portuguesa; Leitura.

VARGAS, Ernani da Silva. **O USO DE DESCRITORES DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.** 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

### ABSTRACT

The teaching of reading skills is fundamental as part of the content of Basic Education. In this way, the act of reading must be an accessible, pleasant and meaningful task for the student, however, it is possible to affirm that - in Portuguese language classes - reading activities still lack significant advances in relation to the action of reading that not only includes the decoding of the graphic symbols, but it should enable readers to have the competence to construct the meanings of the texts, as well as the purposes for which they are proposed. Thus, school and teachers have the great challenge of implementing relevant projects that can achieve those goals expected by society and official bodies through external evaluation processes used as mechanisms established by the Ministry of Education to improve quality of Portuguese language teaching. The focus is the reading, in which are evaluated skills and competences called descriptors, defined in the Matrix of Reference of the Portuguese Language. Therefore, we understand that it is necessary to know if the teaching and learning of reading, in the school context, are aimed at reaching the result that the descriptors evaluate, considering that, often, the teacher himself does not know how to work with the descriptors, nor does the student recognize what he or she is learning for certain content. From this perspective, we developed with the students, an interventional research based on the guiding question: to what extent the use of the reading descriptors, in the Portuguese Language classes of the 9th. Year of Primary Education, can you contribute to the training of competent readers? Therefore, we set as general objective to investigate if the use of the reading descriptors in the Portuguese language classes of the 9th. Year of Primary Education can contribute to the development of reading skills and the improvement of the formation of the reader. The specific objectives established sought to use the Portuguese reading descriptors in reading and interpreting texts; to verify the advances that the students of the 9th year of Elementary School present, through the teaching of reading based on the descriptors of reading of Portuguese Language, in order to establish interventions in order to seek a didactics to be applied in the classroom, that can to be more appropriate in the process of teaching learning in relation to the act of reading and analyzing the results of the reading activities carried out by the students of the 9th year of elementary school, based on the descriptors. In order to achieve these objectives, we developed an intervention research with the class that sought to verify if the students of the 9th grade of Elementary School can read and interpret texts with greater possibilities of success, presenting a greater mastery of these abilities. It is a qualitative research that includes the study and the application of the descriptors of reading in the classroom and has as a theoretical contribution the studies of scholars like Santos-Théo (2003), Solé (2008), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Medeiros and Tomasi (2004), Koch & Elias (2010) and Orlandi (2008), among others. The results showed that although some students initially encountered some difficulties, the objectives were achieved and the results were profitable, evidencing progress in the students' reading activity.

**Keywords:** Descriptors; Matrices of Portuguese Language; Reading.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	18
CAPITULO I .....	23
A LEITURA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	23
CAPITULO II .....	38
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
O CONTEXTO DOS DESCRITORES .....	38
2.1. A realidade de uso dos descritores .....	38
2.2. O que é Descritor? .....	40
2.3. A organização dos Descritores.....	41
2.4. TÓPICO I. Procedimentos de leitura .....	41
2.5. D1 – Localizar informações explícitas em um texto. ....	42
2.6. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. ....	42
2.7. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. ....	44
2.8. D6 – Identificar o tema de um texto.....	45
2.9. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.....	46
2.10. TÓPICO II. Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto.....	47
2.11. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).....	47
2.12. D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. ....	48
2.13. TÓPICO III. Relação entre textos.....	49
2.14. 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.....	50
2.15. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. ....	50

2.16. TÓPICO IV. Coerência e coesão no processamento do texto .....	51
2.17. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. ....	52
2.18. D7 – Identificar a tese de um texto. ....	53
2.19. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. ....	54
2.20. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. ....	54
2.21. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. ....	55
2.22. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. ....	56
2.23. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. ....	56
2.24. TÓPICO V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido .....	57
4.5.1. D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. ....	58
4.5.2. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. ....	59
4.5.3. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. ....	60
4.5.4. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. ....	61
4.6. TÓPICO VI. Variação linguística .....	62
4.6.1. D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. ....	62
CAPITULO III .....	65
3. EXECUÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA E ANÁLISE DOS DADOS .....	65
5.1. Matriz 1. Procedimentos de leitura. ....	74
5.2. Matriz 2. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto. ....	77

5.3. Matriz 3. Relação entre Textos.....	80
5.4. Matriz 4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto. ....	81
5.5. Matriz 5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. ....	83
5.6. Matriz 6. Variação Linguística. ....	84
5.7. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO .....	86
CONCLUSÃO.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS .....	97

## *Reflexões e sonhos de um professor...*

*05 de fevereiro de 2016. Hospital El Khadri. Em um quarto daquele grande prédio, estou ao lado de meu pai, que há quatro anos travava uma luta contra a encefalopatia. De repente, percebo uma grande falta de ar por parte dele. Logo seus lábios começaram a enegrecer e seu corpo demonstrava que algo estava errado. Chamei os enfermeiros... Que viessem com urgência!!!, Eles vieram....e logo os médicos também. Cinco minutos depois, uma enfermeira cabisbaixa sai do quarto balançando negativamente a cabeça e olhando para mim. Entendi o recado. Eu acabava de perder meu maior exemplo como homem.*

*Muita tristeza. Muita dor!!! E Entre tantas coisas que passam por nossa cabeça, em um momento como esse, a questão é que no mês seguinte, em março, eu deveria iniciar o mestrado. E onde encontrar motivação? A pessoa que era a minha grande inspiração já não estaria mais ao meu lado. Aquele para quem eu tanto queria provar algo descansava no Senhor. A desistência foi pensada várias vezes por mim, mas, por outro lado, como eu poderia não seguir adiante, se ele foi quem sempre lutou por mim e tanto me incentivou? Eu não tinha direito de frustrar a memória de meus pais. Nesse momento, Deus foi minha força quando eu não a tive, e minha alegria quando eu entristecia.*

*No primeiro dia de aula, fiquei um pouco deslocado, mas meus colegas sempre foram ótimos, e, sem dúvida, foram um forte motivo para eu continuar quando vieram os momentos difíceis. Nunca pensei estar ali. Afinal, eu era o único que não vinha de uma faculdade presencial pública ou privada, mas oriundo de um curso EAD (Educação a Distância), semipresencial, e tinha contato com minha professora apenas uma vez por semana, o que me fez desenvolver um autodidatismo.*

*Até chegar nesse momento muitas vivências me levaram por outros caminhos. Devido às condições de minha família, tinha de trabalhar, e o sonho de realizar uma graduação ficou distante. Em 2011 iniciei o curso de Matemática de maneira semipresencial, pois era essa a condição em que poderia estudar. Acreditei que esse curso seria mais viável por entender que teria mais oportunidades de trabalho. Na primeira disciplina, reprovei. Nesse momento, entendi que aquilo não era para mim. Como frequentava o curso às sextas-feiras, verifiquei qual outra opção de um curso de graduação teria para esse dia. Foi aí que surgiu a formação de Letras em minha vida. Quando comecei a estudar, vi que conseguia desenvolver aqueles conteúdos todos com certa facilidade e que me sentia estimulado a trabalhar com esse mundo... o mundo da linguagem. Logo entendi que minha vocação era para Letras, e não*

*para algum outro curso. Ao mesmo tempo em que tantos criticam a modalidade do curso a distância, foi por ela que consegui me tornar um pesquisador, alguém que aprende com os professores, mas também vai atrás e busca aprender com maior profundidade o que lhe interessa.*

*Em 2013, surge o concurso para professor de Língua Portuguesa pelo Estado de Mato Grosso do Sul. Um problema: faltava mais de um ano para terminar a graduação. Mesmo assim, realizei as provas e fui aprovado em quinto lugar. Por uma graça de Deus, quando fui chamado em 2015, já havia concluído o curso, e tudo deu certo. Agora eu era um professor de Língua Portuguesa, e de repente descobri que pelo menos em algo eu era útil, e nisto poderia trabalhar com a habilidade que possuía.*

*Voltemos a fevereiro de 2016. No mesmo dia em que perdi meu pai, ao lado do leito em que ele se encontrava, eu estudava para o concurso da Prefeitura de Campo Grande-MS, já que a prova seria no dia 20 de março. Era um concurso muito concorrido, com candidatos de vários lugares do Brasil. Tamanha concorrência incidiu em 1.545 inscritos para o cargo de professor de Língua Portuguesa. Para honra e glória do meu Deus, fui aprovado neste concurso também, em quarto lugar. Logo fui chamado, e quase não pude assumir a minha vaga, devido a uma bursite. Após tratamento de trinta dias, retornei e consegui realizar mais aquele sonho.*

*Também foi no ano de 2016 que iniciei o Mestrado Profissional em Letras — ProfLetras. Meses antes, em agosto de 2015, prestei o concurso para adentrar esta pós-graduação, e fui aprovado em primeiro lugar. Isso me deu confiança, e mesmo em meio à tristeza da perda recente de meu pai, adentrei o curso, e fui descobrindo um mundo que até então não conhecia. O mestrado profissional me proporcionou analisar a relação da prática que desenvolvemos nas escolas e as teorias que dão rumo ao nosso trabalho. Tudo foi impactante, desafiador e extremamente capacitante para nós, professores de Língua Portuguesa. O tempo foi passando, e eu fui aprendendo tantas coisas que mudaram visões que tinha e fortaleceram outras ideias que possuía.*

*Em meio a tudo isso, lá estava eu, lutando para concluir este tão sonhado mestrado. E por que um sonho? Porque vim de uma família simples, de pais com pouco estudo, porque moro em uma pequena cidade, Terenos, município com menos de vinte mil habitantes. Porque mesmo acreditando que poderia chegar mais longe, eu sempre vi pessoas tão capacitadas e isso me afligia. Não queria dar lugar para um vitimismo, e preferi reverter todas as adversidades em motivação para alcançar meus propósitos. Porque acredito que posso fazer*



*a diferença, assim como todos os meus colegas, para nossos alunos, sem acepção de pessoas, acreditando na capacidade de cada um e no quanto nossa sociedade pode melhorar mediante uma educação de qualidade.*

*A estrutura de nossas escolas ainda deixa a desejar, e nossa educação ainda precisa de uma melhor estruturação e organização, no entanto, é nesse instante que entendo que necessito cooperar para que tudo dê certo, pois se há vontade, existe esperança. A sociedade investe em nós e agora precisamos dar todo um retorno, demonstrando que nossa formação deu frutos e que aquilo que aprendemos/ensinamos, em um ciclo sem fim, são fundamentais para que os sonhos de uma pátria devidamente capacitada possam ser alcançados.*

*Ernani Vargas*

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino das habilidades de leitura é fundamental como parte dos conteúdos da Educação Básica. Além de ser necessária ao desenvolvimento dos estudantes, enquanto um valor para a formação do cidadão — já que possibilita melhor compreender o mundo e a vida — a leitura é importante no contexto escolar, como habilidade básica que oportuniza o acesso aos livros de forma efetiva e sistemática e o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora e escrita de textos.

Diante da realidade tecnológica atual e do uso envolvente das redes sociais por parte dos estudantes a escola tem um importante papel na formação do leitor, já que é o espaço das práticas constantes de leitura de uma diversidade de textos e obras literárias. Essa regularidade de leitura, bem como a variedade de textos é fundamental para que o leitor se constitua em um sujeito capaz de — durante a leitura — preencher as lacunas que o texto possui, em uma atitude que compreende criatividade, criticidade e construção de sentidos.

O ato de ler precisa ser uma tarefa acessível, prazerosa e significativa para o estudante, no entanto, é possível afirmar que — nas aulas de Língua Portuguesa — as atividades de leitura ainda carecem de avanços significativos em relação ao ato de ler que não compreende apenas a decodificação dos símbolos gráficos, mas que pode possibilitar aos sujeitos leitores a competência para construir os sentidos dos textos, bem como as finalidades a que esses textos se propõem.

Diante dessa constatação e considerando as profundas transformações por que passa a sociedade contemporânea nas relações sociais, na utilização da linguagem, bem como nas concepções de leitura, que pressupõem um processo interativo de construção de sentidos, a escola e os professores têm um grande desafio de colocar em prática projetos relevantes que possam alcançar essas metas esperadas socialmente e pelos órgãos oficiais, por meio dos processos de avaliação externa do aprendizado desses estudantes.

Essa avaliação, nas últimas décadas, vem sendo realizada por meio de mecanismos estabelecidos pelo Ministério da Educação e visam melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a Prova Brasil, que ocorre de dois em dois anos, se constitui em um diagnóstico do ensino oferecido pela Rede Pública estadual e municipal do país, com o objetivo de avaliar o ensino oferecido. No que se refere à língua

portuguesa o foco é a leitura, em que são avaliadas habilidades e competências chamadas de descritores, que são definidos para cada ano do Ensino Fundamental.

Há necessidade de se saber se o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, no contexto escolar, visam chegar ao resultado que os descritores avaliam, tendo em vista que, muitas vezes, o próprio professor não sabe como trabalhar com os descritores, nem o estudante reconhece para quê está aprendendo determinados conteúdos. Assim, é fundamental que os estudantes desenvolvam essas competências leitoras para que possam, de acordo com Vieira (2016, p. 14), “[...] apreender os sentidos do texto, distinguir as situações de uso e quais as finalidades e objetivos a que ele se propõe”. Isto porque as dificuldades de interpretação dos estudantes têm comprometido o seu desempenho diante do estudo e da produção dos diversos gêneros discursivos.

Dessa perspectiva, entendemos que o estudo sobre os descritores se faz necessário, tendo em vista que as atividades que compreendem a leitura e a produção textual ainda carecem de avanços que possam contribuir para a formação do leitor/escritor. Além disso, pouco ou nada se fala a respeito dos descritores, tornando-se primordial verificar até que ponto o ensino de língua portuguesa poderia gerar um melhor desempenho no ato de ler de nossos educandos ao fim do Ensino Fundamental II.

As avaliações, como SAEMS, Prova Brasil e avaliações do IDEB se baseiam nos descritores da Língua Portuguesa que — por compreenderem aspectos fundamentais em relação à leitura, à produção textual e outros aspectos avaliados nacionalmente — poderiam ser contemplados desde o princípio no ensino de conteúdos em geral relativos à disciplina. No entanto, o que se vê é o desconhecimento por boa parte dos professores que trabalham com a linguagem em sala de aula. Considerando que essas avaliações externas têm como referência os descritores, é necessário desenvolver mais profundamente o ensino da leitura e da escrita, tendo-os como ponto de referência no processo de ensino aprendizagem.

Os referenciais curriculares que norteiam os conteúdos das disciplinas, as habilidades e as competências são a base para o professor na hora de realizar os planejamentos de aula em geral, entretanto, na hora da aplicação é preciso verificar se estão atendendo aos objetivos propostos e se os descritores vêm ao encontro desses objetivos e contemplam a aprendizagem dos estudantes.

A realidade educacional relacionada à Língua Portuguesa é extremamente relevante, por isso, se faz necessário verificar o porquê dos discentes estarem com tantas dificuldades

em relação à língua e à linguagem e qual a relação da aplicação dos descritores no cotidiano escolar das séries finais do Ensino Fundamental.

Como os descritores são critérios de avaliação para cada questão de avaliações externas, a escola possui uma carência de melhor trabalhar esses descritores, já que são pontos de chegada para o aprendiz que poderiam estar presentes em nossas salas de aula. O conteúdo que se ensina, embasado em orientações pedagógicas, também contempla o que se quer dos estudantes da área de Língua Portuguesa. É nesse instante que o assunto estudado poderia ser peculiar aos educadores, preparando-os para atuarem em sala de aula dentro dessa perspectiva. Se isso está ou não ocorrendo, é preciso analisar com cautela os detalhes da presença ou ausência dos descritores no ensino de língua portuguesa aos discentes que irão entrar no Ensino Médio em breve, e em que isso poderia cooperar no processo de leitura dos educandos.

A formação dos discentes como leitores baseada nos descritores também pode ser analisada, verificando se está de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com o ensino de língua portuguesa, e se atende as expectativas dos processos pedagógicos eficientes sobre essa formação.

Dessa forma, por ser a língua um sistema funcional na vida de qualquer ser humano, um ensino de leitura mais presente é relevante, já que, assim, o indivíduo poderá reconhecer a importância do uso mais avançado dos processos comunicativos e o que isso tem a ver com a sua vida diária, por meio do processo educacional e avaliativo. Se o estudante não percebe nenhum sentido na proposta das práticas de leitura que ele utiliza é porque houve um problema em algum momento do ensino aprendizagem da disciplina estudada. Os descritores se baseiam na funcionalidade desse sistema, prevendo que o aprendizado foi realizado com sucesso e que a avaliação poderá ou não confirmar isso tudo.

Por isso, julgamos importante verificar a realidade da presença dos descritores no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa e os motivos pelos quais os educandos não compreendem o processo de ensino aprendizagem, com base em um ensino da prática de leitura baseado nos descritores. Além disso, não compreendem porque estão sendo avaliados por meio deles, pois consideramos ser importante que cada um tenha noção de quais critérios e/ou parâmetros fundamentam as questões e avaliações internas e externas da disciplina.

Esses processos avaliativos ocorrem durante todo o tempo e os descritores vêm como parâmetros para o professor preparar seu planejamento da disciplina, pois é fundamental que

este esteja alinhado ao objetivo final do ensino, bem como às provas, avaliações e exames que determinarão o conhecimento dos estudantes presente em sala de aula.

Diante dessas reflexões, compreendemos a necessidade do desenvolvimento de projetos interventivos que possibilitem a formação de leitores proficientes considerando, como já referido, o valor das habilidades de leitura e, dessa forma, desenvolvendo, em sala de aula, um trabalho a partir do que definem os descritores de leitura. Analisar também a eficácia desses descritores na aprendizagem da leitura, oportunizando aos estudantes o domínio das habilidades e competências leitoras, bem como buscar capacitá-los para as avaliações externas que são aplicadas em anos ímpares.

Dessa perspectiva, buscamos realizar a presente pesquisa interventiva com a turma do 9º. ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Eduardo Perez, município de Terenos-MS, sobre a leitura a partir dos descritores. Para tanto, o questionamento que nos motivou foi: em que medida o uso dos descritores de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de leitores competentes?

Na busca da resposta a essa questão norteadora, estabelecemos o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

#### Objetivo geral

- Investigar se a utilização dos descritores de leitura nas aulas de língua portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e o aperfeiçoamento da formação do leitor.

#### Objetivos específicos

- Utilizar os descritores de leitura de Língua Portuguesa nas atividades de leitura e interpretação de textos;
- Verificar os avanços que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam, por meio do ensino de leitura baseado nos descritores de leitura de Língua Portuguesa, a fim de estabelecer intervenções no intuito de buscar uma didática a ser aplicada em sala de aula, que possa ser mais apropriada no processo de ensino aprendizagem em relação ao ato de ler.
- Analisar os resultados das atividades de leitura realizadas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos descritores.

Assim, com o presente trabalho, pretendemos contribuir com um melhor uso, em sala de aula, dos descritores de Língua Portuguesa relacionados ao 9º ano do Ensino Fundamental,

ano essencial para o estudante, que se encontra em uma transição muito complexa para ele, já que deve realizar uma avaliação externa nas escolas públicas e por estar chegando ao Ensino Médio, que lhe exigirá estar apto a um estágio mais elevado de aprendizagem.

Esperamos, portanto, que dentro do processo educacional, os educandos se sintam mais adaptados aos conteúdos, não mais estranhando o que lhes é avaliado, trazendo a eles a compreensão do processo comunicativo e o que isso envolve na elaboração de avaliações, baseadas em conteúdos e textos que devem estar em consonância com que é aplicado nas questões elaboradas.

Para o alcance dos objetivos propostos, buscamos a fundamentação teórica em estudiosos como Santos-Théo (2003), Solé (2008), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Medeiros e Tomasi (2004), Koch & Elias (2010) e Orlandi (2008), entre outros, bem como os documentos: Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º. Ano – Portal do MEC e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – PCNS.

Organizada em três capítulos esta dissertação de Mestrado Profissional apresenta no primeiro deles uma retomada e reflexão sobre a concepção de leitura como prática social enquanto um valor para a formação do cidadão, já que possibilita uma melhor compreensão do mundo e da vida, bem como ela é compreendida pelos descritores de leitura.

No segundo capítulo tratamos da contextualização dos descritores de leitura a partir das orientações que constam da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º. Ano, considerando a definição, a organização e o contexto desses descritores.

O terceiro capítulo contempla a metodologia, as análises do processo da interventivo e os resultados obtidos dentro da perspectiva teórica escolhida para o alcance dos objetivos.

Na sequência, apresentamos as considerações finais e as referências estudadas que constaram da fundamentação escolhida.

## CAPÍTULO I

### 1. A LEITURA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos as discussões acerca de algumas concepções teóricas de leitura, bem como da sua importância no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Como, nesta pesquisa, estamos trabalhando com a leitura a partir dos descritores de leitura que embasam as avaliações externas do desempenho de estudantes e das escolas, pelo MEC, não poderíamos deixar de destacar de maneira especial a leitura dessa perspectiva.

*"Na casa do Padre Perry, o único lugar ocupado era o das estantes de livros. Gradativamente cheguei a compreender que as marcas sobre as páginas eram palavras na armadilha. Qualquer um podia decifrar os símbolos e soltar as palavras aprisionadas, (...) A tinta de impressão enjaulava os pensamentos; eles não podiam fugir, assim como um animal não pode fugir da armadilha. Quando me dei conta do que isto realmente significava, assaltou-me a mesma sensação e o mesmo espanto que tive quando vi pela primeira vez as luzes brilhantes da cidade do Cairo. Estremeci, com a intensidade de meu desejo de aprender a fazer eu mesmo aquela coisa maravilhosa."*  
(MCLUHAN, 1981, p. 278).

A leitura é fundamental como parte dos conteúdos de língua portuguesa na Educação Básica. Além de ser necessária ao desenvolvimento dos estudantes, enquanto um valor para a formação do cidadão — já que possibilita uma melhor compreensão do mundo e da vida — a leitura é importante no contexto escolar, como habilidade básica que oportuniza o acesso aos livros de forma efetiva e sistemática e o desenvolvimento da capacidade de interpretação e escrita de textos. Afinal, cotidianamente vivemos e convivemos socialmente em um mundo marcado pela escrita, que exige dos sujeitos uma capacidade interativa por meio da ação leitora. São cartazes, outdoors, placas de trânsito, além do diálogo constante nas redes sociais que nos movem a diferentes leituras e interpretações.

Dessa perspectiva, a escola tem o papel de contribuir para que, como afirma Mcluhan (1981) “...as marcas sobre as páginas...” não sejam “palavras na armadilha para os estudantes. A aprendizagem da leitura — que nem sempre é realizada inicialmente pela família — precisa ser encampada pela escola para que os educandos possam “decifrar os símbolos e soltar as palavras...” de tal forma que não fiquem “...aprisionadas...” pela incompreensão gerada pela falta do domínio de interpretação tão necessária a essa prática social.

Dessa forma, a leitura pode ser proposta nas aulas de Língua Portuguesa de maneira a possibilitar aos estudantes a compreensão e interpretação do que leem e escrevem. Uma leitura que se constitua em construção de sentidos do texto lido, ou seja, em uma concepção interativa em que o leitor dialoga e articula as ideias, criando e recriando esses sentidos, tornando-se assim um leitor mais atento ao dito e aos implícitos e subentendidos.

Para Silva (1999):

[...] a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania. A mudança de mentalidade ou das formas de pensar não é uma tarefa das mais fáceis, nelas, por professar a esperança, acredito que todos os seres humanos têm condições de superar visões e comportamentos não-condizentes com o momento histórico. (SILVA, 1999, p.17).

De acordo com o autor, socialmente o que se espera é a formação de leitores que possam transformar sua realidade, que tenham criticidade e posicionamento crítico diante dos acontecimentos que os cercam. A escola e nós professores precisamos nos posicionar também nesse sentido e procurar possibilitar momentos efetivos de atividades dentro de uma concepção sociointeracionista da leitura que possibilite essa formação para os estudantes, a fim de que possam exercer a cidadania e reconhecer/compreender as mudanças ocorridas socialmente. De acordo com Silva (1999), a própria leitura enquanto prática social e histórica passa por transformações:

[...] nunca é demais lembrar que a leitura é um prática social e histórica, sofrendo, por isso mesmo, transformações com o passar dos tempos. Hoje, por exemplo, a leitura de textos virtuais, dispostos nas telas dos computadores, impõe novas reflexões e desafios ao ensino aprendizagem da leitura. (SILVA, 1999, p.15).

De acordo com as afirmações do autor, os processos de ensino de leitura precisam levar em consideração as novas tecnologias disponíveis atualmente. Santos-Théo (2003, p. 3) também afirma que “[...] a leitura deve ser considerada uma atividade de construção dos sentidos de um discurso do “eu” com o “outro”, mediatizados pelo mundo.” E continua afirmando que:

[...] tende a formar pessoas abertas ao intercâmbio, direcionadas ao futuro disposta a valorizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos. Esse tipo de pessoa é o que permite um maior e mais eficaz desenvolvimento social. São abertas às iniciativas comunitárias de progresso e melhoria social (SANTOS-THÉO, 2003, p.2).

Assim, considerando o que afirma o autor, a partir de uma prática pedagógica fundamentada nessa concepção de leitura, consideramos que é possível afirmar que os



estudantes poderão também estar preparados para realizarem com as avaliações externas que, muitas vezes, preocupam a eles, aos professores e aos gestores da escola. Para que um aluno obtenha resultados apropriados, partir de uma boa leitura pode ser um diferencial.

Nesse sentido, a avaliação externa sobre leitura compreende os descritores de leitura que constam da Matriz de Referência de Língua Portuguesa - Portal do Ministério da Educação. Esses descritores se preocupam em avaliar se o processo de ler realizado pelo educando resultou em um aproveitamento ideal. Essa preocupação já foi abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001, p. 53), que definem a leitura como:

[...] 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 [...]. 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 construídos antes da leitura propriamente dita.

Dessa forma, os PCNs não concebem uma concepção de leitura que de acordo com Silva (1999, p.12) é uma concepção redutora de leitura “Por ‘redutora’ quero dizer ‘simplista’, ou seja, que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual.” Para o autor, esse tipo de leitura compreende aspectos em que ler é, entre outras ações, oralizar o texto, ou seja, ler em voz alta e/ou decodificar mensagens em que o leitor é passivo.

Ao contrário, o documento sugere uma concepção de leitura de construção de sentidos histórica e social, de compreensão e interpretação do que se lê. Uma concepção de leitura em que o leitor, considerando o seu processo histórico e o contexto social em que vive são determinantes para a construção dos sentidos do que trata o texto, o cartaz, os outdoors, as placas de trânsito, as redes sociais entre outros.

Santos-Théo (2003) em seus estudos vai destacar que, no ato de ler, existem tipos que leitura. A primeira, ele denomina de Leitura Sensorial, que é a primeira impressão e o primeiro contato do leitor com o texto, ou seja, o leitor trata a publicação como um objeto em si, fazendo avaliação de seu aspecto físico e a sensação tátil da mesma. A segunda ele chama de Leitura Emocional, é aquela que, diante do exposto, nos faz pensar sobre o nosso mundo. O autor diz que “A leitura emocional costuma ser criticada, sendo, muitas vezes, chamada de superficial. Essa avaliação tem muito de racionalismo e nem sempre é verdadeira”. (SANTOS-THÉO, 2003, p. 62). Pela concepção apresentada, o leitor precisa ter uma

aproximação sentimental com o que é lido, cooperando para o alcance de-melhores resultados no processo desenvolvido.

Por fim, a terceira recebe o nome de Leitura Intelectual, que é aquela realizada no sentido de detectar os propósitos do autor do texto. Nesse ponto, ele afirma que “[...] a leitura intelectual implica uma atitude crítica, voltada não só para a compreensão do “conteúdo” do texto, mas principalmente ligada à investigação dos procedimentos de quem o produziu”. (SANTOS-THÉO, 2003, p. 66). Seguindo a visão do autor, o professor de Língua Portuguesa precisa ter esse cuidado com o educando, respeitando o tipo de leitura que ele escolhe fazer, sabendo que alguns textos lhe atraem mais e outros menos, e sempre se preocupando que em um futuro próximo ele poderá apresentar resultados importantes.

Todo esse processo precisa ser orientado pelo professor, possibilitando uma mudança de atitude dos estudantes no processo de aquisição de conhecimento, de competência e de habilidades. De acordo com Geraldi (2006) para mantermos

[...] uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude enquanto professores ante ao aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2006 p. 128).

Dessa forma, o desenvolvimento da leitura pressupõe uma atitude interlocutora entre o autor e o leitor, respeitando-se as posições de concordância, bem como as de divergência. Esse processo possibilita a formação do leitor crítico e a aquisição de conhecimentos. Verificando a importância de se ter a capacitação devida por meio da leitura, o Ministério da Educação definiu um tópico dos descritores para a melhor preparação dos estudantes que chegam à escola.

É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, nesse tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formulada acerca desses fatos nos diversos gêneros de texto. Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que é dada a esse fato pelo autor do texto (PORTAL MEC, 2011).

Podemos depreender dessa afirmação que ao professor cabe tornar o “hábito de leitura uma prática prazerosa no dia-a-dia da criança” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 180). Sua atuação na formação de leitores pode possibilitar uma mudança social. As políticas educacionais são importantes, mas é imprescindível que essas políticas de incentivo à leitura,

invistam “em material humano, com a formação de mediadores de ler, professores e bibliotecários capazes de semear o prazer de leitura por todo o país” (LINARDI, 2008, p.8).

A leitura poderá, portanto, ser incentivada pelos educadores que, dessa forma, estimula os estudantes, tornando-os mais interessados em ler e conhecer novos conteúdos e culturas, que contribuirão com a formação de novas opiniões e interesses. O contato do educando com a leitura poderá levá-lo, como já referido, ao contato com mundos que transformarão sua vida. De acordo com Solé (2008) ao se identificar com o texto, o estudante transforma o sentido do que lê. Para a autora, leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 2008, p.22), dessa forma, os horizontes abertos por meio do ato de ler trazem capacitação intelectual que o tornarão preparado para os desafios da vida.

Nesse processo de leitura, o interlocutor pode ter um encontro exatamente com o que o autor pretendeu comunicar, no entanto pode ir além, quando esse leitor transforma esse texto por meio dos efeitos de sentido construídos por ele mesmo, pois “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 2008, p.22).

Pela análise da autora, é possível afirmar que o interlocutor é totalmente ativo no processo de comunicação que se estabelece em meio à leitura. Para o Ministério da Educação (2008, p.39), a “leitura se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido”.

Logo, entendemos que a leitura promove, no estudante, a imaginação própria do ser humano, que o faz tentar se antecipar à conclusão do texto escolhido. Quando se encontra na leitura, buscará novos textos, tentando se localizar em seus gostos e preferências e ampliando seus limites de conhecimento em relação a vários assuntos. Por isso, o texto é tão importante nas aulas de língua portuguesa, pois:

[...] ler é compreender, é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos. (DELL’ISOLA, 2011, p. 37).

Pela concepção do referido autor, em relação ao texto, o professor pode procurar sempre apresentar a maior diversidade de gêneros discursivos/textuais para que o estudante

desenvolva a interpretação e compreensão leitora, tenha contato e observe a organização de um desses gêneros, conhecendo que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Nesse sentido, consideramos importante tratar sobre a produção textual, tendo em vista que a compreensão sobre esta vai ser requisitada para a compreensão e interpretação da própria leitura, no desenvolvimento de alguns dos descritores e que serão discutidos no terceiro capítulo.

Portanto, a produção textual, em muitos momentos, transcende o que está no papel, pois, conforme Koch & Elias (2010, p.13) “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional”. O estudante precisa entender a importância que ele tem em relação ao texto, e como este pode transformar a vida de um leitor, pois segundo Marcuschi (2008, p. 82) apud Beaugrande (1997, p. 13): “Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Já Medeiros e Tomasi (2004) trazem o seguinte conceito:

Um texto é uma organização ou estruturação que faz dele um todo de sentido, e é também um objeto de comunicação que se estabeleceu entre um destinador e um destinatário. [...] é um tecido verbal cujas ideias devem estar entrelaçadas para formar um todo. Dito de outra forma, é uma unidade de significação cuja referência foi tematizada. (MEDEIROS e TOMASI, 2004, p. 42).

De acordo com os autores, é possível conceber que da perspectiva dessa organização/estruturação, é importante os estudantes entenderem que esse “todo de sentido” se constitui dos aspectos linguísticos escolhidos pelo autor, do estilo e do conteúdo temático do texto, diante dos quais o interlocutor tem uma posição subjetiva, heterogênea, vinculada à toda estrutura cognitiva que possui, conferindo um significado ao texto próprio da sua interatividade. Nesse sentido, Bakhtin afirma que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado na palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo” é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN, 2009, p. 153-154).

O livre curso que o texto tem se revela em reescritas e análises de discursos, que chegam a conceitos que atendem à interpretação do leitor, transformando a mensagem. Em relação a essas peculiaridades próprias do texto, Koch (2010) ressalta:

Depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor. Entre a produção do texto e a leitura, pode passar muito tempo, as circunstâncias da escrita (contexto de produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), fato esse que interfere na produção de sentido (2010, p. 32).

Para a autora, o sentido textual dependerá da realidade cognitiva do interlocutor, da percepção de mundo que possui por meio dos conhecimentos ensinados no decorrer dos tempos. Koch (2010) também comenta sobre assunto quando afirma que:

Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. [...] É claro que com isso não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui (KOCH, 2010, p. 21).

Ainda seguindo o raciocínio da autora, o leitor precisa receber todos os recursos possíveis para que sua percepção linguística em relação ao texto desenvolva-se com qualidade e consiga progredir nesse sentido. Percebe-se que no contato com o texto, o interlocutor necessita de um conjunto de conhecimentos para que atinja o maior nível de alcance possível de sentidos em relação à produção presente, já que a interação se dá em uma relação autor-texto-leitor.

Dentro do conhecimento linguístico para o processamento do texto, Koch (2010, p. 40) ainda diz que ele “abrange o conhecimento gramatical e lexical”. Neste caso, a autora faz referência sobre “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. Com isso, a amplitude de recursos para a produção textual poderá estar de posse desse leitor para que o aproveitamento linguístico seja produtivo e o número de significações desse texto seja o maior possível junto ao leitor que irá interagir o autor e o texto.

Dessa forma, o leitor avança na interpretação textual, verificando todo o processo constitutivo presente utilizado pelo autor e a influência de outros textos presentes naquela produção. Nesse sentido, Antunes (2010) reafirma:

Começamos por referir a noção mais ampla de intertextualidade, aquela que diz respeito à ideia de que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda a experiência humana da interação verbal, e, portanto, pertence a uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo (ANTUNES, 2010, p. 76).

Para a autora, nada é tão inédito que não possa ter sido baseado em outros discursos. No entanto, os conceitos de compreensão e interpretação ainda são confusos para os estudantes. Essa diferenciação vem de longa data, mas não parece tão fácil para o educando estabelecê-la sem a ajuda do professor, no entanto é fundamental para o encaminhamento do processo de aprendizagem da leitura a partir dos descritores, como o que nos propusemos nos objetivos estabelecidos.

De início, vejamos a definição de compreensão por meio de autores ligados ao assunto. Entre algumas abordagens, diz-se que “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). O autor ainda ressalta que “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Na fala do autor, notamos que para compreender também é preciso interpretar, levando em conta o conhecimento de mundo que o leitor possui. Marchuschi afirma:

Sendo uma atividade de produção de sentido colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Pela leitura apresentada, a compreensão faz com que o ser humano aja sobre o meio onde vive e com quem convive, pois é “[...] muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). É, portanto, uma prática que requer preparação dentro do cotidiano escolar, direcionada pelos professores que trabalham com esse estudante, em qualquer disciplina. Para o autor (2008), uma compreensão de texto “[...] não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

Dessa maneira, precisa ser aprendida de forma detalhada no ensino de Língua Portuguesa, pois influirá diretamente na vida do educando e na forma como ele lida com a leitura de mundo. Marcuschi (2008) afirma ainda que:

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção,

reordenação e reconstrução, em que certa margem é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro (2008, p. 256).

Percebemos pela fala do autor que há uma participação ativa de autor e leitor, em um processo contínuo de interação linguística. Outra autora que aborda o tema é Orlandi (2008a, p. 117), quando afirma que “[...] ter acesso à compreensão é desconstruir a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido”. Portanto, o interlocutor atua ativamente nessa relação de sentido, pois:

[...] a compreensão é do nível da consciência de registro (coerência externa). [...] No nível da compreensão é que é possível apreender o fato de que o domínio de saber de qualquer formação discursiva está articulado com o domínio da enunciação, podendo-se assim, mostrar que sujeito e formação discursiva se relacionam contraditoriamente. [...] Compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ser outro. (ORLANDI, 2008a, p. 116).

E analisa a compreensão da seguinte forma:

Para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpra sua função social. Podemos melhor apreciar a relação entre pontos de entrada e pontos de fuga. (...) Sem teoria não há compreensão. No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica (2008a, p. 117).

Dessa forma, seguindo a ideia da autora, o trabalho de compreensão textual envolve a percepção do interlocutor, relacionando os sentidos notados com a atribuição dada pelo autor a traços linguísticos presentes na produção textual, bem como, as condições em que esse texto foi produzido, ou seja, seu contexto cultural, social e histórico.

O Ministério da Educação (MEC, 2008) apresenta algumas capacidades essenciais à compreensão dos textos lidos:

a) Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura: após a leitura, o leitor determina suas escolhas, servindo de contraponto para outras leituras. O adulto deve ser seu modelo de leitura.

b) Desenvolver capacidades de decifração:

- Saber decodificar palavras: identificar relações entre grafemas e fonemas.
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras: favorece uma leitura rápida e permite que o leitor não se detenha em fragmentos como “sons” e nomes de letras.

c) Desenvolver fluência em leitura.

- Compreende textos:
- Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto – proporcionar a familiaridade com gêneros textuais diversos.
- Antecipar conteúdos de textos: antecipação de conteúdo com elaboração de hipóteses.
- Levantar e confirmar hipóteses do texto: prever o que o texto vai dizer e verificar se as previsões se confirmam.
- Buscar pistas textuais, intertextuais para ler nas entrelinhas – buscar pistas auxiliares para fazer uma leitura expressiva e completa do texto.
- Compreensão global do texto: produzir uma visão global do texto, identificando o assunto.

Há um processo linguístico dentro da compreensão que envolve os interlocutores dentro de uma perspectiva em que todos são participantes ativos, atribuindo sentidos que poderão ou não estar conectados. O leitor precisará analisar a pretensão de quem realizou a produção textual e o porquê de ter lançado mão de determinados recursos linguísticos.

Como já referido anteriormente, o envolvimento do interlocutor pode ser significativo, não sendo um mero receptor de informações, mas principalmente posicionando-se como construtor de sentido do texto que busca compreender. Marcuschi (2008, p. 256) analisa a compreensão com processo e dentro desse raciocínio indica quatro formas de como esse processo ocorre, as quais denomina de:

1 – Processo estratégico – [...] permite supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolhas das alternativas mais produtivas [...];

2 – Processo flexível – [...] A compreensão pode se dar num ir e vir em movimento do todo para as partes e vice-versa [...];

3 – Processo interativo – [...] esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas.

Após refletirmos sobre a compreensão nos voltamos para o interpretar, considerando que a distinção entre elas na leitura de um texto é diferente. Sobre a diferenciação entre esses conceitos, Orlandi (2008a) deixa claro que:



“[...] a compreensão é do nível da consistência de registro (coerência externa) (...) Quanto à interpretação e ao intérprete, eis o que se passa. O intérprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído (o repetível), [...] uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz” (2008a, p. 116-117).

Com base no raciocínio da autora, é possível afirmar que, na prática de sala de aula, a compreensão passa por uma análise coerente do que está expresso pelo autor. As questões relacionadas à compreensão são apresentadas com enunciados pré-determinados para que o aluno seja preparado a reconhecer que ali está a necessidade de compreender o que lhe é pedido. Logo, os comandos utilizados ao se formular questões de compreensão textual são:

- Segundo o texto...
- O autor/narrador do texto diz que...
- O texto informa que...
- No texto...
- Tendo em vista o texto...
- De acordo com o texto...
- O autor sugere ainda...
- O autor afirma que...
- Na opinião do autor do texto...

Apresentemos a interpretação textual, deixando claro que o papel do interlocutor, é o de participar ativamente participando do processo, não simplesmente procurando o sentido intencional do autor, mas verificando as possibilidades de sentido que podem ser atribuídas ao texto produzido. A interpretação, segundo Orlandi (2008b), “está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa” e acrescenta “a finalidade do analista do discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos” (2008b, p. 19). Nessa perspectiva, há possibilidades interpretativas que envolvem o conhecimento prévio desse leitor, que serão utilizadas todo o tempo para a significação desse texto.

Considerando a reflexão da autora, não só o significante e o significado estarão presentes na interpretação textual, requerendo do leitor a competência de buscar além do que está propriamente escrito naquelas linhas, ou seja, o contexto imediato em que se encontra o leitor, bem como o contexto histórico e social. Orlandi (2008b, p. 193) afirma que:

A questão da formulação, da corporalidade da linguagem inclui o que definimos como gesto de interpretação: o gesto é prática significativa trazendo para si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos

enquanto posições simbólicas historicamente constituídas. [...] Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa.

A mesma autora fala das três relações do sujeito com a significação:

Temos, assim: a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação); b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão); c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

Dentro dessa perspectiva, o interlocutor analisará a produção textual, a fim de realizar as inferências necessárias para a atribuição de sentido. Para isso, é preciso se saber o conceito de ‘inferência’. Dell’Isola (2011, p. 44) define inferência como:

[...] uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contexto psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Segundo o autor, o praticante da leitura traz à tona sentidos decorrentes do texto seguindo sua concepção de mundo, o que envolve informações diversas que ele traz consigo. De acordo com o que foi citado no primeiro capítulo, o aluno poderá dar novo sentido ao texto no momento em que constrói, por meio do seu conhecimento de mundo, uma nova perspectiva, fazendo uso de sua interlocução e se tornando ativo no processo de interpretação. A interpretação pode ser definida por Bronckart citando Adam:

Reconhecendo, entretanto, que um texto só pode ganhar sentido pela atividade de interpretação de seus leitores, que constroem sentidos a partir dos índices disponíveis na materialidade textual, Adam assinala que esses índices linguísticos constituem-se como instruções, sistemas de restrições destinados a orientar o leitor na interpretação (2008, p. 83).

Dessa perspectiva, o sentido do texto estará na inter-relação entre leitor/leitores e texto em uma interlocução que possibilita a construção de sentido, evidenciando a importância do interlocutor no processo linguístico/interpretativo. Como já referido, interpretar também significa atribuir sentido, desenvolvendo a criticidade do interlocutor, pois o texto o envolve de tal forma que o provoca a se apropriar do que foi lido.

Conforme já mencionado, interpretação é o sentido que vai além do texto, seja ela verificada ou atribuída. Dentro da realidade de sala de aula, o estudante aprende que a

informação está fora, necessitando da subjetividade do interlocutor para assimilação do sentido atribuído, do entendimento dos dados. As questões que envolvem interpretação textual são formuladas com enunciados pré-determinados para que o educando saiba que se trata desse assunto, havendo a necessidade de fazer uso de suas habilidades e competências para alcançar o resultado desejado. Esses comandos a serem utilizados podem ser:

- Depreende-se/Infere-se/Conclui-se do texto que...
- O texto permite deduzir que...
- É possível subentender-se a partir do texto que...
- Qual a intenção do autor quando afirma que...
- O texto possibilita o entendimento de que...
- Com o apoio do texto, infere-se que...
- O texto encaminha o leitor para...
- Pretende o texto mostrar que o leitor...
- O texto possibilita deduzir-se que...

Dentro dessa reflexão, vale ressaltar que a concepção de leitura, texto, compreensão e interpretação há vários descritores que se ocupam dessas duas características e os conceitos estão interligados por capacidades cognitivas que precisarão ser trabalhadas, sempre levando o estudante a perceber a ligação que há entre os conteúdos e assuntos, chegando ao resultado esperando dentro das perspectivas linguísticas e comunicacionais.

Ainda sobre o processo de leitura baseado nos descritores de Língua Portuguesa do Nono Ano do Ensino Fundamental, e a discussão em relação ao como fazer e à avaliação externa podemos verificar o que diz Menegassi a respeito dos princípios de avaliação, dizendo que afirma que os mesmas servem para “[...] conhecer o que o aluno aprendeu e saber o que foi efetivamente internalizado pelo ensino oferecido” (MENEGASSI, 2010, p.87). Com isso, a ideia é de que a avaliação está na análise da assimilação do processo de ensino por parte do estudasnte, seus avanços na aprendizagem e a posição do seu nível de aquisição de conhecimento. Para o autor, isso permite ao educador a possibilidade de encaminhamento e reencaminhamento de propostas de ensino no intuito de alcançar seus objetivos.

Outra autora, Costa Hübés (2014) leva em consideração que os descritores podem ser um apoio importante para o professor, pois se trata de “[...] um referencial curricular no qual consta o que será avaliado em cada disciplina e no ano de ensino, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 8). A partir

disso, em relação à colocação desses descritores é ponto de partida importante para o docente, definindo o que cada educando precisa apresentar como requisitos básicos de aprendizagem. Ainda sobre isso, ela afirma:

A Matriz de Língua Portuguesa se divide, estruturalmente, 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 (COSTA-HÜBES, 2014, p. 9).

Essa estrutura da Matriz de Língua Portuguesa proporciona, portanto, ao leitor que sua capacidade possa avançar seguindo duas vertentes, e isso organiza os descritores. Já Castela e Oliveira (2014) consideram que a leitura deve partir da finalidade do texto, para, daí, ir aos detalhes e informações gerais que compõem a produção estudada, já que o texto é:

[...] escrito com uma finalidade e lido dentro de um contexto que pode coincidir ou não com o contexto de produção e com o(s) leitor(s) esperado(s) pelo autor do texto. Essas questões precisam ser consideradas ao solicitar uma produção textual e ao encaminhar a leitura de um texto (CASTELA e OLIVEIRA, 2014, p. 94).

Nessa concepção, o leitor precisa entrar no mundo do autor para conseguir compreender o que lhe é apresentado por meio do texto, interagindo com esse autor e dentro de um contexto sócio histórico. De acordo com Baladeli e Carvalho (2014), a capacidade de leitura presente no estudante de relacionar textos para poder apresentar resultados satisfatórios,

[...] tem o propósito de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos que tratam do mesmo tema/assunto, espera-se que o aluno identifique a especificidade de organização de cada texto pertencente a diferentes gêneros, atentando para a sua função social a partir dos recursos linguísticos e imagéticos nele atrelados, de forma a torná-lo reconhecível se comparado a outro. Assim ensinar a língua portuguesa com base na exploração de textos implica favorecer o (re)conhecimento do estilo e dos elementos composicionais particulares de cada gênero (BALADELI E CARVALHO, 2014, p. 148).

Na citação das autoras, o aluno poderá estabelecer conexão entre textos sobre o mesmo tema quando percebe características que os assemelham ou os diferenciam, conhecendo a perspectiva do autor e dos traços presentes no gênero. Solé (2008) afirma que a perspectiva interativa é o caminho assumido na leitura, já que o estudante e o texto dialogam, e, por isso, ressalta que a leitura “é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (p. 23). Para a autora, não há isolamento, mas

participação das partes no intuito de que ocorra a construção de sentido da leitura proposta, em consonância com a concepção de leitura que fundamenta esta pesquisa.

Finalmente, Koch e Elias (2010) analisam que os objetivos traçados definirão a forma de leitura do educando, definindo que a leitura “é orientada pela nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 21). Devido às realidades diversas de cada um, as autoras consideram que o educando precisa ter bem claros os resultados a serem alcançados, pois a leitura pode perder sua eficácia caso esses fatores não esteja estabelecidos.

No capítulo dois procuramos apresentar de forma mais detalhada o que sejam os descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, sempre com o foco no nono ano.

## **CAPÍTULO II**

### **2. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo apresentaremos a contextualização dos descritores de leitura a partir das orientações que constam da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º. Ano, considerando a definição, a organização e o contexto desses descritores.

Assim, pretendemos contribuir com um melhor uso, em sala de aula, dos descritores de Língua Portuguesa relacionados ao 9º ano do Ensino Fundamental, ano essencial para o estudante, que se encontra em uma transição muito complexa, já que irá realizar uma avaliação externa nas escolas públicas e por estar chegando ao Ensino Médio, nível em que será exigida uma competência a um estágio mais elevado de aprendizagem.

Esperamos, portanto, que dentro do processo educacional, os educandos possam compreender o processo de leitura enquanto prática social, não mais estranhando o que lhes é avaliado, trazendo a eles a compreensão do processo comunicativo e o que isso implica para sua atuação como cidadão, bem como no enfrentamento tanto das avaliações que constituem o processo educativo, como de avaliações externas, baseadas em conteúdos e textos que devem estar em consonância com que é aplicado nas questões elaboradas.

A aprendizagem da leitura pelo estudante e sua formação como leitor proficiente é sempre um das metas da atuação do professor em sala de aula, e isso compreende, portanto, as práticas pedagógicas que perpassam esse ensino da leitura. Desse modo, buscamos, neste trabalho, verificar a influência dos descritores na prática de leitura, seu desenvolvimento de habilidades e competências, priorizando a busca de um aproveitamento satisfatório por parte desse estudante.

#### **2.1. CONTEXTO DOS DESCRITORES**

##### **2.1.1 A realidade de uso dos descritores**

Ao se iniciar o planejamento dos conteúdos, da metodologia e das habilidades e competências que serão desenvolvidos com os educandos nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso se ter objetivos claros, considerando dessa forma que o ponto de saída pode estar ligado diretamente ao ponto de chegada, ou seja, os objetivos têm de contemplar os resultados a que queremos chegar. Ensinar por ensinar foge dos parâmetros dos sistemas educacionais,

assim como avaliar apenas para cumprir uma determinação da escola torna o processo educacional ineficiente. Entendemos que o estudante, perante a avaliação, precisa estar ciente do que lhe está sendo cobrado, pois na realidade escolar atual, muitas vezes esse estudante pode estar diante de avaliações com questões que lhe são totalmente estranhas. Retomamos Koch; Elias (2010) que consideram que o educando precisa ter bem claros os resultados a serem alcançados, pois a leitura pode perder sua eficácia caso esses fatores não estejam estabelecidos.

Avaliações diagnósticas poderiam resolver esses problemas, pois proporcionariam ao educador a noção exata da realidade da sua sala de aula, já que as turmas não são homogêneas. Assim, verificando devidamente o que esse estudante já domina, podemos preparar as estratégias didáticas até que seja avaliado novamente e continuamente no percurso do ano letivo. Dessa forma, o avanço desses estudantes dependerá, em parte, da percepção que o docente tem em relação à realidade educacional desses seus educandos.

No caso do ensino e da aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma das principais finalidades é garantir que os estudantes cheguem ao domínio da construção de sentidos de um texto, interpretando-o. Para que isso possa acontecer entendemos com Antunes (2003) que: “a leitura constante – diária, mesmo – de textos interessantes e variados [...] constitui um exercício naturalmente ativador da fluência e da adequação comunicativa que o professor deve estimular e promover.” (2003, p.162).

Analisando as considerações feitas pela autora, notamos que é o trabalho sistemático com uma diversidade de textos que se constitui como processo que vai possibilitar ao estudante a capacidade de, a cada nova leitura, ativar habilidades de compreensão e refletir sobre elas. Essas habilidades são basilares no ato da leitura que é considerado nas avaliações externas, como a Prova Brasil.

Diante dessas reflexões e da constância das avaliações externas, optamos por desenvolver uma pesquisa interventiva utilizando os descritores de leitura para o 9º. Ano. Isso se deve ao fato de considerarmos que com os descritores poderemos oportunizar aos estudantes do 9º. Ano um ensino e uma aprendizagem de leitura em uma concepção sociointeracionista, além de considerar que esses estudantes poderão ter maior clareza de como se preparar para essas avaliações. Dessa maneira, ensinamos de forma a atingir uma melhoria na Educação Básica, bem como promover o desenvolvimento de políticas públicas conforme estabelecem os objetivos da Matriz de Referência para o Ensino de Língua Portuguesa, qual seja, avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas do país, permitindo

uma análise qualitativa que propicie a melhoria da educação básica. Consideremos, dessa maneira, o que são os descritores, sua organização e a constituição de cada Tópico.

### 2.1.2. O que é Descritor?

Os descritores são critérios avaliativos em que se baseia o Ministério da Educação-MEC por meio das avaliações externas do ENEM, SAEB, PROEB e Prova Brasil, entre outros.

De acordo com o Portal do MEC (2011)

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores:

- indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (PORTAL MEC, 2011, p.).

Dentro de um processo organizado relativo à educação, os padrões são importantes para que haja um norte para as escolas e seus profissionais. Por isso, os descritores surgem como parâmetros para que aqueles que trabalham com os alunos possam trilhar caminhos bem traçados dentro de uma perspectiva e são assim definidos:

Denomina-se descritor, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem. No entanto, esses termos têm significações conceituais diversas, dependendo da área, do lugar de interlocução, da amplitude de objetivos ou das opções ideológicas e metodológicas adotadas pelos diferentes atores educacionais. (CEALE, 2016).

De acordo com a definição presente no Glossário Ceale, dentro de um planejamento escolar, os conteúdos são planejados interligados às habilidades e competências que se pretende desenvolver no discente. Mas como saber se o estudante possui realmente essas habilidades e competências trabalhadas durante o ano letivo? Nesse instante, cada descritor surge como o delineamento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O acompanhamento devido, verificando as explicações dos assuntos e o ensino aprendizagem processado, será finalizado por meio das avaliações baseadas nos descritores de Língua Portuguesa.

[...] o descritor seja o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados. Cada tópico (Língua Portuguesa) ou tema (Matemática) reúne um grupo de descritores que visa à avaliação de diferentes competências do estudante. (BRASIL, 2011, p. 46)



Entendemos, assim, que os recursos avaliativos compreendem uma avaliação que possa considerar as múltiplas competências dos estudantes. Além desse aspecto, esses recursos precisam ser contínuos, estando frequentemente dentro de sala de aula, pois o aluno não pode receber um exame em um determinado dia e se resumir a apenas isso. Cada educando precisa ser avaliado durante todo o tempo, e os descritores servem para verificar com maior precisão o alcance do trabalho desenvolvido. O discente demonstrará suas habilidades e competências a cada aula e o professor precisa estar atento, e, de posse do conhecimento dos descritores, ele poderá ter um olhar mais definido do que se tem em mão e o que é necessário ser feito para alterar alguma dificuldade no percurso. O alcance de suas ações serão mais efetivadas no momento em que se unir os conteúdos, as habilidades e competências, até chegar aos descritores, fechando o ciclo.

### **2.1.3. A organização dos Descritores**

Os descritores da Língua Portuguesa referentes ao 9º ano/8ª série são organizados em tópicos, totalizando seis. Cada tópico possui descritores que são referenciados com a letra ‘d’ maiúscula (D) seguida do número correspondente. Logo após, há escrito o tipo de descritor com a referência do que será avaliado no estudante.

Baseando-se nos seis tópicos que abrangem os descritores, o trabalho de leitura se baseou nos Descritores de Língua Portuguesa do Nono Ano do Ensino Fundamental. Com isso, verifica-se a eficácia destes critérios avaliativos para a efetivação da prática de leitura e de aprendizado e desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos. Por isso, cada um dos seis tópicos foi analisado na prática de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental, verificando teóricos e estudiosos da língua dentro deste contexto. Vejamos os tópicos e os descritores presentes a seguir:

### **2.1.4. TÓPICO I. Procedimentos de leitura**

Esta é uma matriz que implicará em todas as outras, assim, demos uma maior ênfase à sua apresentação. O primeiro tópico dos descritores avalia os procedimentos da leitura e, por ser imprescindível, para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, há todo um preparo para que o ato de ler seja feito com competência. Um leitor proficiente se qualifica para várias atividades, dentro da escola e fora dela, tornando-se proficiente também, nas relações

cotidianas, por isso, a leitura se constitui em uma das chances de se alcançar conhecimentos inúmeros, fazendo com que o estudante se sinta capaz de encontrar possibilidades que atingirão todas as áreas de sua vida, dando-lhe melhores condições na atuação de vida profissional.

### **2.1.5. D1 – Localizar informações explícitas em um texto.**

Dentro deste descritor, o aluno precisa ter a habilidade e a competência de verificar informações que se apresentam explicitamente no texto apresentado e extrair dele as respostas necessárias para os questionamentos acerca da leitura realizada. Consiste em uma leitura atenta, analisando a expressão lexical dentro de um determinado gênero e tipo textual, baseando-se na linguagem escolhida, e a intenção do interlocutor que escreve a mensagem. De acordo com o Portal do MEC:

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor, relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. Por exemplo, os itens relacionados a esse descritor perguntam diretamente a localização da informação, complementando o que é pedido no enunciado ou relacionando o que é solicitado no enunciado, com a informação no texto (PORTAL MEC, 2011).

O Portal do Ministério da Educação exemplifica por meio de uma questão como o descritor avaliará o aluno, conforme (ANEXO 1)

Pela questão apresentada, nota-se que o leitor precisará estar atento a informações contidas propriamente no texto, compreendendo-as e aplicando-as nas respostas que exigem seu preenchimento. Uma leitura desatenta levaria ao erro, por isso, os docentes são instruídos a levar o estudante a uma releitura do texto, abstraindo dados que porventura não tenham sido aprendidos no primeiro contato. Nesse instante, examina-se se o educando observou atentamente o assunto que está sendo tratado no texto e os detalhes que cercam a narrativa.

### **2.1.6. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**

Este descritor irá dimensionar a capacidade que o aluno possui de relacionar o sentido figurado e literal de determinadas palavras e expressões. Nesse instante, a avaliação requer do discente o conhecimento de que palavras mudam de classes gramaticais, dependendo da situação, ou seja, do contexto. O ensino de morfologia é importante, mas também a morfossintaxe e a semântica, devido à ligação entre os conteúdos. No Portal do MEC, “por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.” (PORTAL MEC, 2011).

O professor de Língua Portuguesa poderá trabalhar adequadamente com o dicionário, deixando que o educando observe quantos sentidos uma mesma palavra pode obter, e, por meio dessa atividade, também proporcionar que ele amplie o seu vocabulário em relação ao seu contexto. Também poderá ser eficaz o trabalho com ditados populares e expressões idiomáticas, verificando o alcance da nossa língua em determinadas situações. Os avaliadores observam a importância de que o aprendiz atente-se para a incidência menos usual de certas palavras e expressões, devido à necessidade do interlocutor de se expressar. A finalidade deste descritor explicitada no Portal é:

Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto. Com este descritor, pretende-se verificar se o leitor é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece (PORTAL MEC, 2011).

O discente será exigido, neste descritor, em suas habilidades e competências de determinar o contexto em que palavras e expressões estão inseridas. A conotação deverá ser um conteúdo bem compreendido para estar capacitado a responder corretamente questões ligadas a esse determinante.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios. Por exemplo, dá-se uma expressão ou uma palavra do texto e pergunta-se que sentido ela adquire (PORTAL MEC, 2011).

Diferentemente do descritor anterior, esta matriz requer do estudante um conhecimento prévio acerca do sentido de determinadas palavras ou expressões, vindo de leituras competentes que poderá ter realizado em outros momentos. Verificando o contexto em que está inserida a palavra ou a expressão, e de posse dessa habilidade, conseguirá concluir satisfatoriamente o questionamento.

Uma questão encontrada no Portal do Ministério da Educação dá noção do funcionamento desse descritor. Conforme (ANEXO 2):

Considera-se mais uma vez a importância do uso do dicionário nas aulas devido ao que esse descritor exigirá dos educandos. Cada palavra pode assumir um outro significado em um determinado contexto, assim como certas expressões.

#### **2.1.7. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.**

O conhecimento de mundo é exigido neste descritor, que avaliará se o aluno possui uma leitura superficial ou de modo aprofundado de informações diversas ligadas à transformação que ele faz do enunciado.

As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Além das informações explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas e, conseqüentemente, inferidas pelo leitor (PORTAL MEC, 2011).

O leitor precisará ir além do que está escrito, não ficando restrito ao que está impresso na leitura fornecida. O educando precisa extrair do texto uma mensagem que exigirá uma capacitação cognitiva para depreender o que está sendo dito. É bem verdade que um texto pode sugerir várias interpretações, mas o descritor irá trabalhar com uma certa margem de possibilidades e uma delas se apresentará em determinada alternativa da questão.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas (PORTAL MEC, 2011).

Essa percepção que será exigida do aluno possibilitará que ele saia de sua zona de conforto, proporcionando uma maior extensão de seus conhecimentos em busca de novos saberes. A leitura feita dará ao interlocutor as informações explícitas que irá requerer-lhe atenção e percepção, mas a interpretação lhe dará a potencialidade de rompimento de fronteiras, indo em busca de um novo olhar sobre o que está escrito.

Ao constatar essa habilidade e competência de depreender informações e transformar a leitura em um novo sentido, o estudante pode despertar para romper outras fronteiras linguísticas. O descritor tem por finalidade proporcionar-lhe a consciência de que todo texto

pode receber atribuições dadas por um leitor capacitado que sabe interpretar a leitura do texto que lhe é fornecido.

O Portal do Ministério da Educação fornece a seguinte questão relacionada a esse descritor (ANEXO 3)

Nota-se pela questão apresentada que o descritor possibilita ao estudante compreender que consegue ir além do que está escrito, observando sua capacidade de interpretar determinadas informações, observando o texto como um todo e as partes que o compõem. A inferência que esse estudante poderá fazer uso exige dele a capacidade em ter um outro olhar sobre determinado texto. Requererá que fuja do óbvio, buscando uma noção de que o texto possui uma intencionalidade e uma função, podendo assim desenvolver seu senso crítico, capacitando-se a observar de outra forma certas situações.

#### **2.1.8. D6 – Identificar o tema de um texto.**

Para esse descritor, são cobradas dos estudantes habilidades e competências que o permitam realizar a leitura e extrair qual é o tema desse texto. Uma possível preocupação deste descritor é que o estudante saiba distinguir título e tema, além de saber a temática abordada pelo texto. A leitura realizada precisa, ao final, dar-lhe condições de determinar sobre o quê o texto está falando. De acordo com o Portal do MEC:

O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura: “O texto trata de quê?” Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros (PORTAL MEC, 2011).

O aluno precisa saber trabalhar com resumos e palavras-chaves, pois ao sintetizar o que está sendo abordado, ele necessita buscar o essencial dentro do todo textual. O assunto que está sendo trabalhado no texto não está escrito propriamente no decorrer, mas quando o educando possui a competência devida, ele conseguirá determinar precisamente sobre o que o texto trata.

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à identificação do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal do texto (PORTAL MEC, 2011).

A questão que exemplifica a finalidade do descritor está no (ANEXO 4).

Vê-se que a informação que o discente necessita para responder corretamente a questão não está dentro do texto, mas depende da interpretação de uma certa parte do texto devidamente contextualizada, no entanto, a leitura como um todo é imprescindível para conseguir absorver o que essa produção textual está tratando.

### **2.1.9. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.**

Para o descritor, o aluno não terá dificuldades em saber o que é um fato e o que é uma opinião quando já pratica efetivamente leituras com senso crítico. Quando o discente se apropria do que é lido e transforma a informação em um sentido para si no propósito de divulgar o que pensa a respeito, estará propriamente capacitado para responder questões realizadas baseadas nesse descritor. A finalidade deste descritor é

O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser ou bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais difícil (PORTAL MEC, 2011).

Quando o educando possui essa habilidade, saberá distinguir que há dados que estão ali para informar a respeito de algo, enquanto há outras produções que transmitem o pensamento de alguém, ou de muitos, em relação a determinado fato ou personagem.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir partes do texto que são referentes a um fato e partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem. Há itens que solicitam, por exemplo, que o aluno identifique um trecho que expresse um fato ou uma opinião, ou então, dá-se a expressão e pede-se que ele reconheça se é um fato ou uma opinião (PORTAL MEC, 2011).

No Portal do Ministério da Educação, a questão relativa a esse descritor, está no anexo (ANEXO 5)

Como se vê, o estudante precisa ser competente para distinguir entre um fato e uma opinião. Para isso, precisará levar em consideração quando há uma transmissão de um ponto de vista em relação a algo ou alguém.

### **2.1.10. TÓPICO II. Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto**

Hoje, os referenciais curriculares objetivam o ensino por meio dos gêneros textuais. Quando o estudante compreende que o gênero textual vem para suprir uma necessidade comunicativa, o ensino aprendizagem deste conteúdo pode se tornar mais efetivo. Além disso, o descritor irá requerer que o aluno esteja habilitado a distinguir as linguagens verbal e não-verbal em determinado gênero. Dali, ele precisa ser competente para depreender o sentido possível de ser construído.

Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados (PORTAL MEC, 2011).

Hoje já se fala do conceito de letramento e da importância dele para que o indivíduo compreenda o mundo onde vive. E dentro desse assunto, os textos multimodais também são mencionados, e eles se fazem presentes em várias situações comunicativas. Dessa forma, o estudante contemporâneo precisa ter essa competência linguística, por isso esse tópico de descritores considera essa relevância.

Essa ligação entre linguagem verbal e não-verbal se faz presente nos livros didáticos, nos materiais educativos, mas também na vida cotidiana desse educando. Quando desenvolve essa habilidade, ele poderá levar para o seu dia-a-dia esse preparo para situações diversas.

### **2.1.11. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).**

Para este descritor, somente a linguagem verbal não é suficiente para que o estudante seja competente em todas as situações comunicacionais. O aspecto visual vinculado a imagens transmite sentidos que o discente necessita ser competente para inferir o que está sendo tratado, deduzindo-se que, a partir do que foi estudado no descritor anterior, o estudante já esteja preparado para esta atividade que amplia a anterior.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos). Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Por exemplo, é dado um texto não-verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o reconhecimento da relação entre a ilustração e o texto (PORTAL MEC, 2011).

O educando precisa estar apto para encontrar a relação entre as imagens, que estão presentes como linguagem não-verbal, e a parte escrita, considerada como linguagem verbal. Considera-se o velho ditado, de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, pois muitas vezes a parte gráfica de um determinado gênero expressa sentidos da mesma forma ou até mais eficientemente que a parte escrita.

No Portal do Ministério da Educação encontramos uma questão baseada nesse descritor que está no (ANEXO 6).

Pela questão, o descritor analisa se o educando interpretou devidamente a expressão do personagem dentro de um contexto que leva em consideração a relação entre o texto e a imagem ali presentes.

Na questão, as expressões das personagens, o formato das imagens, os balões de fala, entre outros, possuem significados que, ligados às expressões verbais, formam um sentido para ser interpretado pelo leitor letrado e capacitado, e o descritor vem para avaliar se este educando presente em sala de aula possui essa habilidade e essa competência.

#### **2.1.12. D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.**

A preocupação desse descritor é avaliar o conhecimento do estudante em relação aos gêneros textuais. O professor precisa trazer ensinamentos devidos sobre os gêneros e a funcionalidade deles em determinado texto aprendendo a diferença entre os tipos textuais e os gêneros. Dentro desse tema, o educando precisa ter a habilidade de saber que diferentes textos possuem certo objetivo, que existem para suprir certa necessidade comunicativa.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc. Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos,



anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade (PORTAL MEC, 2011).

Quando o discente percebe que cada texto preenche uma finalidade, procurando atingir uma meta discursiva, ele então entenderá por que há essa organização textual em gêneros. Esse descritor se preocupa em avaliar o estudante pela sua capacidade de reconhecer a funcionalidade do que foi escrito.

Nessa questão, percebe-se que por meio de uma leitura eficiente e produtiva, o aluno poderá ter a competência de, ao final do seu ato de ler, determinar para quem aquele texto foi escrito. Observando o gênero em que está localizado, também conseguirá avaliar a finalidade ou objetivo dessa produção textual.

Dentro do Portal do Ministério da Educação, encontra-se uma questão que exemplifica o objetivo desse descritor (ANEXO 7).

### **2.1.13. TÓPICO III. Relação entre textos**

Quanto a este tópico de descritores, o estudante será avaliado pela sua capacidade de entrecruzar informações distintas, avaliando particularidades, similaridades, complementaridades e diferenças entre textos. Assim, o estudante poderá realizar leituras de textos, buscando observar a ligação que há entre eles ou até mesmo a contrariedade que um possui em relação ao outro.

Este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes idéias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes. O tema se traduz em proposições que se cruzam no interior dos textos lidos ou naquelas encontradas em textos diferentes, mas que apresentam a mesma idéia, assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve, sendo capaz de identificar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema (PORTAL MEC, 2011).

Mais uma vez, ressalta-se a importância da leitura para o estudante, pois é fundamental que ele saiba reconhecer que existem textos que abordam o mesmo assunto, mas que trazem visões diferentes, outros que se complementam entre si e também aqueles que em nada se relacionam.

Este tópico busca avaliar o aluno segundo sua propriedade de reconhecer traços linguísticos presentes nos textos que podem aproximá-los ou distingui-los, mas verificar com eficiência a intencionalidade linguística das produções escritas.

**2.1.14. 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.**

Mais uma vez, o descritor irá exigir do estudante uma leitura que requisita um conhecimento prévio bem estabelecido. Textos que citam outros textos terão o sentido devido quando o leitor possui os dados necessários para inferir a intencionalidade textual. Ao comparar textos que abordam o mesmo tema, a leitura precisa ser minuciosa, localizando formas de tratar a informação presente ali.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos, ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano. Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em comum o mesmo tema, para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem (PORTAL MEC, 2011).

O educando necessitar estar atento ao contexto em que foi escrito aquele texto. Dados como autor, gênero textual, contexto sócio-histórico, entre outros, requerem análise do discente para que façam a comparação efetiva de textos relacionados ao mesmo tema. A intertextualidade é um assunto essencial para que o professor prepare esse estudante no intuito de capacitá-lo para questões desse tipo. Essa questão presente no Portal do Ministério da Educação exemplifica o que o descritor avalia (ANEXO 8):

Pela questão apresentada, não basta ter uma boa leitura de um texto. O estudante precisa ter a habilidade de relacionar textos, verificando qual a função de cada um dentro de um mesmo tema. Isso faz com que o discente torne-se um leitor eficiente em situações linguísticas diversas, sendo estimulado a trazer seus conhecimentos prévios para realizar a análise precisa do que ocorre entre os textos. Observamos que, a cada descritor, há uma exigência em maior profundidade e sempre retomando o que já foi discutido, ensinado e aprendido.

**2.1.15. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.**

O cidadão contemporâneo pode ser exigido a posicionar-se em relação a vários assuntos, mas também necessita analisar posições diferentes em relação ao mesmo assunto. Esse descritor requer do estudante a competência, por meio da leitura, de constatar divergências de opiniões frente a um determinado tema.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno de opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou tema. A construção desse conhecimento é um dos principais balizadores de um dos objetivos do ensino da língua portuguesa (Brasil, 1998 p. 33), qual seja o de capacitar o aluno a analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; e reafirmando sua identidade pessoal e social. O desenvolvimento dessa habilidade ajuda o aluno a perceber-se como um ser autônomo, dotado da capacidade de se posicionar e transformar a realidade (PORTAL MEC, 2011).

Na leitura que o educando promove, é necessário que se note a intertextualidade presente e a intencionalidade do autor. O senso crítico desse estudante é avaliado no momento em que consegue perceber posições diversas em relação ao mesmo tema abordado. A ação de discernir as diferenças nas opiniões relativas ao mesmo assunto será analisada pelo descritor, observando o conhecimento de mundo que esse discente possui por meio da leitura, capacitando-o para responder satisfatoriamente questões relacionadas a essa matriz avaliativa de Língua Portuguesa.

A questão relacionada a este descritor no Portal do Ministério da Educação está explicitada por meio do (ANEXO 9).

A questão demonstra que o estudante precisa estar atento a opiniões divergentes que se contradizem em relação ao mesmo tema. O posicionamento distinto em textos sobre o mesmo tema requer do discente uma habilidade definida de capacidade de verificar diferenças nas argumentações dos autores.

#### **2.1.16. TÓPICO IV. Coerência e coesão no processamento do texto**

Nesse conjunto de descritores, cobra-se a aptidão dos estudantes na análise de textos, verificando os elementos e as partes que se articulam. O educando, com a competência

linguística devida, verifica o encadeamento que um texto possui por meio da coesão e da coerência.

O Tópico IV trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão. Considerando que a coerência é a lógica entre as ideias expostas no texto, para que exista coerência é necessário que a ideia apresentada se relacione ao todo textual dentro de uma sequência e progressão de ideias.

Para que as ideias estejam bem relacionadas, também é preciso que estejam bem interligadas, bem “unidas” por meio de conectivos adequados, ou seja, com vocábulos que têm a finalidade de ligar palavras, locuções, orações e períodos. Dessa forma, as peças que interligam o texto, como pronomes, conjunções e preposições, promovendo o sentido entre as ideias são chamadas coesão textual. Enfatizamos, nesta série, apenas os pronomes como elementos coesivos. Assim, definiríamos coesão como a organização entre os elementos que articulam as ideias de um texto (PORTAL MEC, 2011).

O texto conecta-se por meio de elementos que o farão ter sentido. Por isso, o descritor avalia o estudante em vários conhecimentos. Ele terá que demonstrar seus conhecimentos acerca de morfologia, morfossintaxe, sintaxe e semântica, pois há todo um conjunto que forma o texto. O discente é estimulado a perceber que a coesão e a coerência cumprem funções de trazer a organização devida ao texto, respeitando pontuação, frases conectadas, classes gramaticais bem utilizadas, desenvolvimento textual bem definido, entre outros.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do assunto do texto. Em relação aos textos narrativos, o leitor necessita identificar os elementos que compõem o texto – narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço – e quais são as relações entre eles na construção da narrativa (PORTAL MEC, 2011).

O que se vê com isso tudo é a avaliação do descritor em relação ao educando se ele possui habilidades e competências na análise da construção textual. A construção do sentido se dá por meio da organização, e é essa organização que o estudante precisa compreender e aplicar em suas produções textuais, segundo os descritores.

**2.1.17. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.**

O estudante precisa aprender por meio das aulas de Língua Portuguesa que um texto dinâmico evita repetições, e que há elementos que funcionam como articuladores, que referenciam outras partes, desenvolvendo o texto adequadamente. O descritor busca o desenvolvimento da compreensão do educando dos conceitos de coesão e coerência e a importância da utilização de ambos dentro do texto para resultar em uma produção bem elaborada. Na leitura de gêneros diversificados, o discente necessita ter as habilidades que o tornará capaz de reconhecer a quem cada elemento de articulação se refere.

As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor relacionam-se ao reconhecimento da função dos elementos que dão coesão ao texto. Dessa forma, eles poderão identificar quais palavras estão sendo substituídas e/ou repetidas para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido. Trata-se, portanto, do reconhecimento, por parte do aluno, das relações estabelecidas entre as partes do texto (PORTAL MEC, 2011).

A questão a seguir demonstra o exemplo do que o descritor requer, e foi retirada do Portal do Ministério da Educação (ANEXO 10):

Pela questão apresentada, o estudante precisa estar instruído a retornar ao texto e verificar as partes que antecedem o termo destacado, observando atentamente o contexto e o encadeamento linguístico.

O uso de pronomes ou de outras classes gramaticais para realizar a coesão e a coerência é constante, e o estudante, com a devida compreensão da morfologia da língua e do contexto utilizado, estará competente para saber a quem se refere o elemento destacado.

#### **2.1.18. D7 – Identificar a tese de um texto.**

Uma leitura competente pode consistir em identificar em torno de que ideia o texto é produzido. Esse descritor requer que o educando avalie a narrativa como um todo e em que tese ela se baseia, extraindo a essencialidade dessa produção textual.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor. A tese é uma proposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado (PORTAL MEC, 2011).

Muitas vezes, a ideia central do texto não está tão evidente dentro da narrativa, mas na leitura do todo é possível extrair em que consiste o ponto de vista do autor. O assunto enfatizado é reconhecido a partir de uma análise precisa que um educando competente pode fazer por meio de um preparo que o professor o dará. O descritor verifica o desenvolvimento da habilidade que esse estudante possui dentro desse aspecto no (ANEXO 11).

Baseando-se na questão apresentada, o estudante avalia a semântica do texto, verificando tanto as partes como o todo, analisando as funções e em que tese resultou a produção.

#### **2.1.19. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.**

Para se defender determinada tese, o escritor se utiliza de certos argumentos que reforçarão sua base de produção. Neste descritor, o estudante é avaliado segundo sua capacidade de perceber a relação que há entre os argumentos utilizados e a ideia central que o autor desenvolveu.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em estabelecer a relação entre o ponto de vista do autor sobre um determinado assunto e os argumentos que sustentam esse posicionamento.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique um argumento entre os diversos que sustentam a proposição apresentada pelo autor. Pode-se, também, solicitar o contrário, que o aluno identifique a tese com base em um argumento oferecido pelo texto (PORTAL MEC, 2011).

Percebemos que o estudante é exigido como competente para avaliar tanto as argumentações que fundamentam a tese quanto o seu inverso também, a tese que fundamenta as argumentações. As relações semânticas presentes requerem do aluno a devida capacitação para compreender o entrelaçamento que o produtor textual revelou.

A questão que será apresentada foi retirada do Portal do Ministério da Educação para melhor compreender como o estudante será avaliado por meio deste descritor da Língua Portuguesa presente no processo educacional escolar (ANEXO 12):

#### **2.1.20. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.**

Neste descritor, a importância é de o educando saiba que um texto possui partes que o constituem. E nessas partes, há aquelas que podem ser consideradas primárias e secundárias, de acordo com a relevância dentro do contexto semântico produzido pelo autor. O descritor avalia a noção que esse educando possui de diferenciar partes essenciais e que estão em primeiro plano para o desenvolvimento daquele texto, e outras com importância um pouco menor que outras, mas que contribuem diretamente no sentido do texto.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a estrutura e a organização do texto e localizar a informação principal e as

informações secundárias que o compõem. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual pode ser solicitado ao aluno que ele identifique a parte principal ou outras partes secundárias na qual o texto se organiza (PORTAL MEC, 2011).

A composição textual se torna importante para a formação intelectual do estudante para que verifique como essa produção organizou-se e o que há de mais e menos relevante naquele texto. O descritor que avalia essa habilidade requer a preparação de um educando para qualquer gênero textual, verificando a estruturação em que se baseia. Conforme (ANEXO 13).

Na questão, são apresentadas várias informações presentes no texto, mas que há algumas com mais relevância na produção de sentido do texto. O descritor avalia a capacitação de identificar, dentre as informações, quais estão como primárias e secundárias dentro do todo da produção.

#### **2.1.21. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.**

Ao se construir o enredo de um texto narrativo, em certo momento ocorre um conflito, que irá desencadear uma evolução do ocorrido, revelando uma construção de sentido pretendida pelo autor e que poderá ser percebida pelo leitor. Também há os elementos textuais presentes na narração, que se organizam de forma determinada. O educando precisa estar ciente do que está presente na narrativa, pois isso o capacitará para resolver devidamente o que está sendo questionado.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique os acontecimentos desencadeadores de fatos apresentados na narrativa, ou seja, o conflito gerador, ou o personagem principal, ou o narrador da história, ou o desfecho da narrativa (PORTAL MEC, 2011).

O descritor avaliará o quanto esse estudante é competente para realizar uma leitura precisa e que identifique o fator conflitante presente na produção textual e os elementos textuais que o autor fez uso para que a narrativa se construa.

No Portal do Ministério da Educação, localiza-se uma questão que define os rumos avaliativos que o descritor possui. Conforme (ANEXO 14)

A questão apresenta vários fatos para que o estudante identifique qual é exatamente aquele que gerou o conflito dentro da narrativa, e também elementos que o autor faz uso para

a construção da produção. Com as devidas competências e habilidades, o discente torna-se capaz na identificação do fato conflitante e também dos elementos textuais presentes.

#### **2.1.22. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.**

Entre as habilidades e competências trabalhadas está a necessidade de compreensão de que certa consequência advém de uma causa dentro de um determinado texto. No desenvolvimento da produção, um fato pode desencadear em um resultado, e esse descritor vem para realizar a avaliação se o educando reconhece a relação de causa e consequência entre partes e elementos textuais.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno estabelece relações entre as diversas partes que o compõem, averiguando as relações de causa e efeito, problema e solução, entre outros (PORTAL MEC, 2011).

O educando precisa avaliar o motivo pelo qual determinado fato é colocado na narrativa e em que resultou, relacionando aquilo que é a causa e o efeito em que se resultou, observando a construção de sentido pretendida pelo autor.

Por meio do Portal do Ministério da Educação, encontra-se a seguinte questão que resume a intenção avaliativa do descritor (ANEXO 15):

Mais uma vez, o estudante precisa estar instruído a retornar ao texto e refazer a leitura, localizando o fato antecedente ao que é apresentado na questão, levando em consideração a questão apresentada, ali é apresentada a consequência, havendo a necessidade de o discente identificar a causa, por meio de uma leitura competente.

#### **2.1.23. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.**

A coesão e a coerência podem ser representadas por meio de advérbios, conjunções, entre outros, marcando relações dentro do discurso presente no texto. O efeito de sentido se dá por meio dessas classes gramaticais, trazendo marcas linguísticas e de determinações textuais que influenciarão na semântica da narrativa. O descritor avalia se o estudante possui a habilidade de estabelecer essas relações dentro da produção.



As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor, relacionam-se ao reconhecimento das relações de coerência no texto em busca de uma concatenação perfeita entre as partes do texto, as quais são marcadas pelas conjunções, advérbios, etc., formando uma unidade de sentido. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno, a percepção de uma determinada relação lógico-discursiva, enfatizada, muitas vezes, pelas expressões de tempo, de lugar, de comparação, de oposição, de causalidade, de anterioridade, de posteridade, entre outros e, quando necessário, a identificação dos elementos que explicam essa relação (PORTAL MEC, 2011).

O uso de advérbios, conjunções, entre outras classes gramaticais, determina o vínculo de determinadas partes do texto, e essas ligações contextualizam a situação presente no texto. O educando necessita ter o conhecimento prévio de que as classes gramaticais podem assumir a função de elementos coesivos, dando dinamicidade à escrita. Neste descritor, o estudante é levado a demonstrar sua competência neste requisito, verificando a utilização e a relação entre partes da produção.

A questão retirada do Portal do Ministério da Educação que exemplifica o escritor e sua avaliação, está no (ANEXO 16).

Expressões podem assumir contextos variados dependendo da situação. O estudante precisa estar atento e, como em descritores anteriores, precisa realizar novamente a leitura e compreender a situacionalidade textual e como se ligam as partes da produção, conforme o autor utilizou tais referências.

#### **2.1.24. TÓPICO V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido**

Quando o descritor remete-se a recursos expressivos, mostra que esses recursos de que faz uso são fundamentais para produzir um efeito de sentido que poderá ser aprendido pelo estudante. Este descritor fará a avaliação se o discente possui as habilidades e competências devidas para analisar recursos gráficos, sonoros, relações entre linguagem verbal e não verbal, entre outros, e os significados produzidos na comunicação presente.

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados. Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, etc. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto (PORTAL MEC, 2011).

O professor de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental é aconselhado a sempre apresentar os gêneros textuais como um todo, promovendo no estudante o desenvolvimento cognitivo da percepção de sentidos produzidos por meio de uma relação entre fatores visuais, discursivos, sonoros, entre tantos outros. Esse descritor requisitará que esse estudante atente-se para a gramática, compreensão, interpretação, entre tantos outros recursos linguísticos.

Vale destacarmos que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação, etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam (PORTAL MEC, 2011).

A produção de sentido se que o autor faz uso se baseia em levar o estudante a compreender que o uso de certos mecanismos pode ir além do usual, pretendendo que o educando vá além do que costumeiramente é visto em relação à morfologia, sintaxe e semântica. O contexto da produção textual pode ser sempre levado em consideração, pois a intencionalidade do autor mais uma vez é de fundamental importância para o discente conhecer o que está sendo pretendido naquele momento com aquele gênero textual.

#### **2.1.25. D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.**

As figuras de linguagem são ensinadas ao estudante desde o 7º ano do Ensino Fundamental. Por ser um conteúdo mais complicado, na visão dos estudantes, leva-se um pouco mais de tempo para prepará-lo diante de questões que implicam no assunto. A ironia é apresentada em situações diversas, muitas delas usadas por eles mesmos no cotidiano, facilitando um pouco mais a compreensão. Indo além das figuras de linguagem, o humor é recurso presente que nem sempre é notado pelo discente. Por isso, é preciso capacitá-lo demonstrando várias situações e contextualizando-as em questões que não percebem onde está o elemento humorístico e, por conseguinte, não pontua devidamente o que o gerou. O descritor busca avaliar o estudante pela sua capacidade de notar os efeitos de ironia ou humor por meio dos gêneros diversos.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas, utilizadas no texto pelo autor, ou, ainda, pela utilização de pontuação e notações. Essa habilidade é avaliada por meio de textos verbais e não-verbais, sendo muito valorizado nesse descritor atividades com textos

de gêneros variados sobre temas atuais, com espaço para várias possibilidades de leitura, como os textos publicitários, as charges, os textos de humor ou as letras de músicas, levando o aluno a perceber o sentido irônico ou humorístico do texto, que pode estar representado tanto por uma expressão verbal inusitada, quanto por uma expressão facial da personagem. Nos itens do Saeb, geralmente é solicitado ao aluno que ele identifique onde se encontram traços de humor no texto, ou informe por que é provocado o efeito de humor em determinada expressão (PORTAL MEC, 2011).

A percepção do estudante é imprescindível para que responda corretamente questões relacionadas a esse descritor, considerando-se a possibilidade de que o educando não identifique humor ou ironia em determinadas situações. Por isso, o docente precisa orientar o discente em determinados sentidos produzidos no gênero textual pelo autor.

No Portal do Ministério da Educação a questão relacionada com o descritor está no (ANEXO 17).

Na questão apresentada, o educando precisa de habilidades e competências que o remetam a considerar a relação entre linguagens verbais e não-verbais. Segundo a questão, o educando precisa analisar a situação incomum em determinadas circunstâncias dentro das produções textuais. O descritor revela a avaliação do educando em relação à sua capacidade de depreender o sentido, recorrendo ao seu conhecimento prévio.

#### **2.1.26. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.**

Conforme já mencionado, alguns recursos linguísticos podem ser usados fora do seu uso habitual. A pontuação e outras notações também podem ser utilizadas da mesma forma, dentro de um contexto que leve o interlocutor a considerar o que está sendo expresso naquele momento. O descritor avalia se o estudante é capaz de ir além do que costumeiramente acontece com o uso de certos recursos.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se à identificação, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos da pontuação ou de outras formas de notação, em contribuição à compreensão textual, não se limitando ao seu aspecto puramente gramatical. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é requerido do aluno que ele identifique o sentido provocado por meio da pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, etc.) e/ou notações como, tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros. Os enunciados dos itens solicitam que os alunos reconheçam o porquê do uso do itálico, por exemplo, em uma determinada palavra no texto, ou

indique o sentido de uma exclamação em determinada frase, ou identifique por que usar os parênteses, entre outros (PORTAL MEC, 2011).

O uso das mídias já é uma realidade entre os estudantes, e, por isso, alguns recursos utilizados para expressar esse descritor são comuns a eles em seu cotidiano. Na internet e nas mídias sociais, muitos educandos fazem uso de determinados recursos para expressar sua intencionalidade, já que na atividade escrita não é possível fazer uso de recursos que só estão presentes na língua falada. Essas notações implicam em sentidos variados, que, conforme uma compreensão pré-estabelecida entre os interlocutores, produz o significado da situação em questão.

No Portal do Ministério da Educação a questão apresentada identificando a avaliação desse descritor está no (ANEXO 18).

Pela questão, identificam-se recursos visuais e sinais de pontuação que necessitam da depreensão do educando e que levará ao contexto destes. Tanto a pontuação quanto a notação presentes nesses gêneros textuais assumem um sentido relacionado à intencionalidade do autor, conforme já citado, e obterão o resultado esperado quando os participantes da situação comunicativa detêm os conhecimentos devidos do significado apresentado naquele instante.

#### **2.1.27. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.**

Há palavras e expressões que são usadas em sentidos diferentes do que habitualmente se apresentam. Não é um caso de conotação simplesmente, mas de semântica, quando requer do leitor uma análise do contexto em que as expressões estão sendo utilizadas. O leitor precisa estar atento à situacionalidade textual, e será avaliado se está bem preparado por meio deste descritor em busca de saber se possui as habilidades e competências que lhe capacitam para responder aos questionamentos relativos a isso. Os efeitos de sentido presentes em determinadas palavras ou expressões podem se alterar quando utilizadas pelo autor fora do significado comum, figurativamente apresentadas em contextos que verificam a capacitação do leitor.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer a alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, dependendo da intenção do autor, a qual pode assumir sentidos diferentes do seu sentido literal. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno é solicitado a perceber os efeitos de sentido que o autor quis imprimir ao texto a partir da escolha de

uma linguagem figurada ou da ordem das palavras, do vocabulário, entre outros (PORTAL MEC, 2011).

A questão apresentada no Portal do Ministério da Educação e que representa o descritor e o que ele avalia está no (ANEXO 19).

Os sentidos figurado e literal são ensinados desde o 6º ano do Ensino Fundamental, e por meio deste descritor os conhecimentos prévios, fornecidos ao estudante no decorrer dos anos escolares anteriores, serão avaliados se estão lhe dando aptidão para perceber que as palavras e expressões usadas em situações determinadas fogem do sentido que estão acostumados a ver, e que vão além do habitual.

#### **2.1.28. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.**

Quando o autor faz uso de recursos ortográficos, morfossintáticos, entre outros, para produzir efeitos de sentido que requerem um leitor atento, este descritor avaliará se realmente o discente consegue descrever a presença de significados decorrentes da habilidade do escritor.

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor, refere-se à identificação pelo aluno do sentido que um recurso ortográfico, como, por exemplo, diminutivo ou, aumentativo de uma palavra, entre outros, e/ou os recursos morfossintáticos (forma que as palavras se apresentam), provocam no leitor, conforme o que o autor deseja expressar no texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual se requer que o aluno identifique as mudanças de sentido decorrentes das variações nos padrões gramaticais da língua (ortografia, concordância, estrutura de frase, entre outros) no texto (PORTAL MEC, 2011).

Há textos que possuem variações de sentidos decorrentes de recursos linguísticos utilizados diferentes do que costumeiramente se vê. O autor pretende que isso provoque no leitor uma percepção do significado, semântico, da pretensão comunicacional.

O texto presente no Portal do Ministério da Educação, que se refere ao descritor e a avaliação que este realiza estão no (ANEXO 20).

Vê-se que o sentido pretendido pelo autor do texto vai além do que está escrito, e para tanto, utiliza-se até mesmo do recurso sonoro. O descritor avalia se esse educando possui a aptidão de, por meio da leitura, perceber também o conjunto como um todo, resultante em marcas linguísticas que determinam o resultado.

### **2.1.29. TÓPICO VI. Variação linguística**

A miscigenação brasileira já é estudada nas escolas, buscando compreender a diversidade linguística presente em nosso país. Há expressões usadas verbalmente que marcam a linguagem informal, mas quando usadas em textos exigem dos estudantes que tenham a aptidão de comparar a presença de norma padrão e a utilização de termos mais frequentes na língua oral. Esse descritor busca avaliá-los segundo o seu conhecimento sobre linguagem formal e linguagem informal, e de que formas são expressas.

Este tópico refere-se às inúmeras manifestações e possibilidades da fala. No domínio do lar, as pessoas exercem papéis sociais de pai, mãe, filho, avó, tio. Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são intergeracionais (geração mais velha/geração mais nova). O estudo da variação linguística é, também, essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus (PORTAL MEC, 2011).

A linguagem que o usuário põe em prática é um conteúdo que pode ser abordado pelo professor, explicando as situações diversas em que são colocadas em prática. O estudante tem a necessidade de saber se situar e verificar a forma como está sendo expressa, mas, além disso, conhecer a língua e suas manifestações diversas, enfim, de determinar a variedade linguística presente naquele momento.

É muito importante mostrarmos ao aluno as razões dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes, como por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas. É necessário transmitirmos ao aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem. Essa discussão é fundamental nesse contexto (PORTAL MEC, 2011).

Este descritor busca desenvolver no estudante a capacidade de analisar o contexto em que está inserido o texto para a utilização de linguagem devida. Além disso, ele mesmo, como indivíduo, precisa estar capacitado para o uso da linguagem apropriada para a situação em que se encontra. Ao verificar situações mais e menos formais, buscará trazer consigo o reconhecimento adequado da expressão verbal.

### **2.1.30. D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.**

O discente será avaliado neste descritor se consegue fazer uma leitura com discernimento daquilo que é uma marca linguística oral ou escrita. O interlocutor analisa o texto e a que público-alvo é destinado, por meio dessa precisão verifica a linguagem utilizada pelo autor. A intencionalidade de quem produziu o texto precisa ser levada em consideração, e o estudante capacitado conseguirá relacionar o porquê do uso de certa expressividade em dado momento. O descritor requer que o educando saiba o que está presente naquele gênero textual e qual é o objetivo daquela manifestação linguística.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, por meio da presença de marcas linguísticas (o tipo de vocabulário, o assunto, etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na nossa sociedade.

Essa habilidade é avaliada em textos nos quais o aluno é solicitado a identificar, o locutor e o interlocutor do texto nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo também as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como, por exemplo, cerimônias religiosas, escola, clube, etc. (PORTAL MEC, 2011)

Há a necessidade de que o estudante contemporâneo compreenda a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, e os aspectos presentes em cada modalidade. O professor precisa prepará-lo a se comunicar dentro da norma-padrão, seguindo uma linguagem formal, mas também tendo a assimilação das variedades linguísticas presentes em nossa realidade. Dentro deste assunto, o discente pode estar capacitado para perceber expressões e palavras próprias da linguagem oral que muitas vezes são apresentadas em gêneros textuais, dependendo da intencionalidade do autor.

Outro aspecto a ser analisado quanto ao educando é a percepção de que em alguns gêneros textuais certas palavras e expressões não são adequadas. Essa situacionalidade é uma preparação que pode ser trabalhada pelo docente, deixando o educando apto à utilização de palavra e expressões em determinadas situações comunicacionais. A forma como se expressa já é uma preocupação das legislações educacionais que norteiam as entidades escolares, posicionando-o no mundo.

A questão, no Portal do Ministério da Educação, que exemplifica a avaliação do descritor está no (ANEXO 21):

O educando precisará analisar a sentença retirada do texto e qual(is) termo(s) está(ão) presente(s) nela. O professor precisa instruir devidamente o estudante que há discursos que cabem em certos momentos, mas em outros não. Dessa forma, poderá também ensinar sobre o

uso de termos e expressões ligados à linguagem informal, que podem ser transcritas da mesma forma como foram narradas, revelando a originalidade ou aproximação do público-alvo com quem se pretende firmar uma comunicação. Observamos que no processo de ensino e aprendizagem dos descritores, as exigências feitas ao estudante vão do que já foi ensinado ao aprofundamento desses conteúdos.

O estudante bem preparado notará que em determinadas realidades comunicacionais, certas linguagens são apropriadas e em outras não, dependendo do público-alvo. A intencionalidade do autor precisa ser percebida por esse educando, verificando que isso incidiu no uso de determinado vocabulário.

O ensino do léxico também é considerado apropriado, verificando a regionalidade e a realidade verbal de certas localidades. Essas expressões são tão importantes de serem estudadas quanto as gírias e modos de fala ligados à situação social de determinado indivíduo, pois ambos estão ligados à expressividade oral de determinada região e faz parte da identidade daquela comunidade.

A distinção da realidade lexical dentro das linguagens oral e escrita já pode ser trabalhada desde os anos iniciais, pois no Ensino Fundamental II o estudante será exigido a dominar esses conhecimentos para que suas produções textuais e as realizações de avaliações que incluam esse tipo de descritor estejam dentro das suas habilidades e competências, e a escola precisa ter esse compromisso.

Em vista dessa responsabilidade da escola em responder positivamente a esse preparo dos estudantes em cidadãos ativos, atuantes e transformadores da sociedade em que vivem, fizemos a proposição desta pesquisa interventiva, que apresentamos no terceiro capítulo, a seguir.



## **CAPÍTULO III**

### **3. EXECUÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo apresentamos o percurso desenvolvido na execução da intervenção pedagógica a que nos propusemos, a partir dos objetivos estabelecidos. Nele também procuramos contextualizar, em primeiro lugar, os aspectos metodológicos apresentando o espaço, bem como os sujeitos dessa pesquisa e a razão dessa escolha. Apresentamos também os objetivos e a questão motivadora desta pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, foi realizada uma análise geral sobre o trabalho, e depois uma mais específica, segundo cada matriz dos descritores de leitura da Língua Portuguesa.

#### **3.1. O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Realizamos a pesquisa interventiva na sala de aula do 9º. Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Eduardo Perez. A turma do 9º (nono) ano “A”, escolhida para a pesquisa, conta com 33 (trinta e três) alunos regulares e foi escolhida por estar em ano de aplicação de avaliação externa, a chamada Prova Brasil, em que os descritores são aplicados para verificação dos resultados. Ao mesmo tempo em que a pesquisa transcorreu, os estudantes também receberam preparação para a referida avaliação. Os educandos da escola da pesquisa em questão são de classe econômica média-baixa. Dos 33 (trinta e três), cerca de 20 (vinte) alunos possuíam acesso a smartphones, e em torno de 25 (vinte e cinco) tinham conexão com a internet de alguma forma.

Essa escola está localizada no município de Terenos, no Estado de Mato Grosso do Sul, atendendo alunos do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, e da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os professores têm formação superior em suas áreas de atuação e os estudantes presentes na instituição estão em sua maioria na sua devida idade e série, havendo média distorção idade/série.

A estrutura da escola carece de reformas, já que desde 1987, ano de sua inauguração, não recebeu melhorias em sua estrutura física. A sala de tecnologia recebeu uma quantidade suficiente de computadores em bom funcionamento, fornecidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul, no entanto, a biblioteca necessita de reposição de livros mais atualizados, mesmo possuindo alguns clássicos à disposição dos discentes.

O ano em que foi realizada a pesquisa, no caso 9º (nono) ano, atingiu a média estimada do Estado para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2015,

de 4,4, sendo que para 2017 a estimativa é de 4,7. Os educandos da turma, em sua maioria, demonstram interesse nas aulas com poucos problemas de comportamento e alguns têm se destacado em concursos de redações, com premiações acumuladas ao longo dos anos. É uma das três escolas que se encontram na área urbana da cidade, e desfrutando de um ótimo conceito pela população, tendo boa procura para matrículas dos educandos em geral.

O município de Terenos e a referida escola foram escolhidos para execução da pesquisa por serem, desde 2015, o campo de atuação deste pesquisador, enquanto professor das séries finais do Ensino Fundamental. A instituição possui aproximadamente 640 (seiscentos e quarenta) alunos matriculados, 35 (trinta e cinco) professores ao todo, lecionando em três períodos, e infraestrutura razoável, com biblioteca, sala de tecnologia e 12 (salas) para atendimentos dos alunos.

Em relação ao município de Terenos - MS, este está localizado ao centro do Estado, próximo 35 (trinta e cinco) quilômetros da capital, Campo Grande, e possui 65 (sessenta e cinco) anos de emancipação política. É um município que conta com aproximadamente 20 (vinte) mil habitantes, sendo metade de sua população rural. Devido a essa realidade, os transportes são necessários para trazerem os estudantes às escolas. A agricultura e a agropecuária movimentam a economia do município, além do comércio e o funcionalismo público. Também recebe imigrantes da Região Sul do país, que se instalam na cidade durante todo o ano.

Em sua grande maioria, a população tem sua condição econômica como média-baixa e muitos dos seus habitantes têm seus empregos na capital, Campo Grande-MS, por estar a apenas 35 (trinta e cinco) quilômetros de distância, e as possibilidades de carreira em solo terenense terem sido cada vez mais escassas, resultado de indústrias e fábricas que não vêm se instalar na localidade. Quanto à educação, Terenos é considerada uma cidade promissora, apresentando resultados cada vez melhores em seus indicadores, e tem em seu histórico estudantes vencedores na área educacional.

### **3.2. QUESTÃO MOTIVADORA E OBJETIVOS DA PESQUISA**

O questionamento que nos motivou a escolher uma pesquisa interventiva com os Descritores de Leitura em Língua Portuguesa foi: em que medida o uso dos descritores de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de leitores competentes?

Na busca da resposta a essa questão norteadora, estabelecemos o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

#### Objetivo geral

- Investigar se a utilização dos descritores de leitura nas aulas de língua portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e o aperfeiçoamento da formação do leitor.

#### Objetivos específicos

- Utilizar os descritores de leitura de Língua Portuguesa nas atividades de leitura e interpretação de textos;
- Verificar os avanços que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam, por meio do ensino de leitura baseado nos descritores de leitura de Língua Portuguesa, a fim de estabelecer intervenções no intuito de buscar uma didática a ser aplicada em sala de aula, que possa ser mais apropriada no processo de ensino aprendizagem em relação ao ato de ler.
- Analisar os resultados das atividades de leitura realizadas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos descritores.

### **3.3. A PESQUISA INTERVENTIVA**

A pesquisa, de base qualitativa, teve duração de oito meses, percorrendo três bimestres completos e parte do último bimestre do ano de 2017, sendo todo o trabalho efetuado no ambiente escolar, a maior parte dele em sala de aula e uma pequena parte na sala de tecnologia da escola. Os simulados constituíram o *corpus* da pesquisa, já que foram os instrumentos para a coleta de dados a serem analisados. Foram aplicados semanalmente durante o terceiro e quarto bimestres, e eram compostos de 15 (quinze) questões, sempre baseadas nos descritores e compreendendo todas as seis matrizes. Também tinham um tempo limite para sua resolução, que era de 40 (quarenta) minutos, visando ter a maior semelhança possível com a Prova Brasil, aplicada em anos ímpares e que tem a função de levantar os dados que serão divulgados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) bianualmente.

### **3.4. EXECUÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA**

Em nosso propósito de investigar se a utilização dos descritores de leitura nas aulas de língua portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento

das habilidades de leitura e o aperfeiçoamento da formação do leitor, iniciamos o trabalho com o texto, em sala de aula, desafiando os estudantes a olharem para o texto de uma forma diferente da forma que costumeiramente se ensina, ou seja, apenas para atender aos exercícios textuais a partir do livro didático, às avaliações e para buscar notas.

Notamos, a partir dessa proposição, a necessidade dos educandos em buscassem uma aproximação diferente daquela que estavam acostumados a realizar, com uma leitura prazerosa e funcional, interligando as duas coisas. Com isso, o aproveitamento foi se desenvolvendo gradativamente, a partir do momento em que a leitura deixava de ser um peso ou um fardo, e passava a ser uma oportunidade única, satisfatória e que proporcionava a cada um a chance de auto avaliar a própria capacitação cognitiva. De acordo com Kleiman (1999):

[...] A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; [...] material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido, e é prontamente esquecido (KLEIMAN, 1999, p. 35).

Diante do que coloca a autora, a conscientização da necessidade de se buscar uma leitura objetiva, com interesses comuns e ao mesmo tempo perceber que isso possibilita um processo de leitura com motivação, foi trabalhada com ênfase, devido à percepção de que os discentes sem estímulo trariam resultados com pouca ou nenhuma produtividade. Ao analisar a turma, percebemos que esta prática poderia ser tediosa de alguma maneira, e foi neste instante que se buscamos trabalhar da forma proposta.

No ato da leitura, os descritores foram apresentados aos estudantes, dando-lhes a oportunidade de verificar que o texto percorre vários caminhos delineados pelo autor e deixados para que o leitor perceba a intencionalidade proposta e a composição textual. Quando os educandos perceberam que a prática de leitura pode ir além do que costumeiramente acontece, houve um interesse maior, pois à medida que conheciam mais as proposições dos descritores, mais desafios se propuseram a enfrentar.

No entanto, ao mesmo tempo em que aconteceu uma maior motivação, depararam-se com dificuldades em responder corretamente os questionamentos delineados pelos descritores. Ao serem perguntados se já conheciam as matrizes, os educandos relataram que não tiveram contato ou que não sabiam a nada respeito dos descritores e que suas leituras eram feitas no intuito de responder perguntas nas avaliações realizadas em sala e que eles nem mesmo sabiam o porquê de serem feitas. Expressaram que muitas coisas eram respondidas automaticamente, outras eram respondidas sem saber ao certo o que estava sendo requerido

deles e poucas perguntas eram respondidas de maneira consciente, com clareza e certeza sobre o que estava sendo questionado. Houve reclamações sobre o motivo de certos questionamentos nas avaliações, devido à falta de objetividade e se aquilo era importante em suas vivências cotidianas.

A partir desse momento, verificamos que eles não estavam contentes em apenas “ler por ler”, mas que queriam saber em que se baseavam as questões que lhes eram solicitadas. Sobre a leitura, “Ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas. Isso só será possível se ultrapassar a concepção do ler como obrigação puramente escolar para ler, que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p. 22). Com isso, o trabalho seguiu o propósito de que em tudo que fosse solicitado aos discentes, primeiramente seria esclarecido sobre a razão daquela abordagem o que, na verdade, pode ser feito em toda a situação de ensino. Com essa situação aprendemos também.

O primeiro contato com os descritores não aconteceu com textos variados, e sim com um único texto, no caso o texto do Anexo 1, e depois todos os textos do anexo deste trabalho, seguindo as recomendações Ministério da Educação, e acerca dele eram feitos vários questionamentos norteados pelos descritores. Uma das preocupações dos estudantes era conseguir serem claros ao escrever dissertativamente as respostas, e foi nesse momento que explicamos que os descritores não trabalhavam com questões dissertativas, mas objetivas, e que cada questão apresentava quatro alternativas, com apenas uma alternativa correta. Essa realidade foi recebida com satisfação por parte deles.

A cada questionamento, analisávamos, com a turma, o texto em suas partes até chegar ao todo, sempre demonstrando como os autores trabalham em suas produções. Mostramos a eles que certos questionamentos eram pontuais em relação ao que foi escrito, enquanto outras perguntas eram sobre a análise geral do texto. Os educandos demonstraram que não sabiam que um texto poderia ter tantas informações e percorrer tantos sentidos. Também trabalhamos a questão da não neutralidade do texto, que segundo Antunes (2003):

O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. (ANTUNES, 2003, p. 81).

O pressuposto que a autora apresenta é fundamental no estudo do texto, em sala de aula, pois é a partir da compreensão dos estudantes de que as palavras estão carregadas histórica e socialmente do contexto em que são utilizadas. um procedimento que pode ser analisado em sala de aula, apresentando Essa concepção da não neutralidade do texto expressa

a visão de mundo do autor e a visão de mundo do leitor, os pontos de vista que possibilitam a interpretação. Além disso, faz com que o estudante compreenda o texto como um produto advindo de um autor que confere ali suas proposições e ideias baseadas em sua concepção sobre o que está ao seu redor, não sendo possível a neutralidade.

Assim, conforme certas dificuldades iam surgindo, buscávamos esclarecer rapidamente para que o trabalho prosseguisse de forma satisfatória. Uma das realidades dentro da utilização dos descritores foi o esclarecimento a respeito dos múltiplos sentidos que um texto pode oferecer. Como as matrizes não trabalham com questões abertas ou dissertativas, explanamos aos estudantes que dentre os muitos sentidos que o texto ou partes de um texto podem ter, os descritores evidenciavam apenas uma dessas possibilidades como respostas.

Para isso, o modelo de leitura condescendente foi desenvolvido, baseado no conceito de Kleiman (2001, p. 30), que afirma que, neste modelo, a leitura “é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência”. Em continuidade, Leffa (1996, p. 14) também fala a respeito das hipóteses projetadas a respeito do sentido de determinado texto, pois “a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses”. De acordo com os autores, o sentido dado pelo leitor ao que é lido na produção é resultado de um sentido hipotético empreendido por ele dentro processo linguístico.

Também Marcuschi (2008, p. 257) conclui que “nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade”. A partir das considerações do autor, trabalhamos os descritores segundo a ideia de que os sentidos aplicados ao texto lido precisam estar em consonância com o que é realmente apresentado. Após esses esclarecimentos e com os estudantes de posse dessa base de conhecimentos, a continuidade foi melhor desenvolvida.

A partir desse momento, perceberam que havia certos sentidos que vinham ao encontro do que já tinham entendido, e outros sentidos que não conseguiam perceber imediatamente, mas que a alternativa dada permitia que notassem outras possibilidades de resposta para a questão proposta.

A morfossintaxe foi objeto de trabalho sempre abordando dentro de uma gramática contextualizada. A princípio, não compreendiam que as classes gramaticais e as funções sintáticas poderiam contribuir para a construção semântica do texto e afirmaram que ainda

não haviam compreendido estes conteúdos dentro dessa perspectiva. Nesse sentido, Antunes (2009, p.97) nos esclarece que “O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa.” A partir dessa afirmação da autora, de que a interligação da gramática com o texto precisa ser interessante, procuramos incentivá-los ao estudo das estruturas gramaticais de forma contextualizada. O esclarecimento disto tudo foi se dando por meio das questões, que requeriam estes conhecimentos, e foi nesse momento que houve um certo avanço em determinados descritores que cobram habilidades e competências relacionadas à morfossintaxe.

A pontuação foi outro ponto de trabalho, já que muitos estudantes relataram ter dificuldades com o seu uso. Primeiramente, a função de cada um dos sinais de pontuação foi demonstrada, e a sua implicação em determinados contextos. Como os conteúdos morfossintaxe e pontuação se interligam, utilizamos exemplos expressos em textos diversos, fazendo com que percebessem a expressividade no decorrer do gênero textual apresentado.

Em alguns momentos, os educandos demonstraram desconhecimento de determinadas palavras, porém, somente o uso do dicionário não bastaria. Para dar continuidade, foi necessária a explanação sobre os conceitos de denotação e conotação, para, a partir daí, notar o sentido em que está implicada determinada palavra ou expressão e o contexto em que cada uma está inserida.

Os discentes afirmaram que a leitura foi se tornando mais atrativa a cada avanço no trabalho com os descritores, e a prática, mais objetiva. Em vários instantes, foi preciso o retorno a conteúdos dados em anos anteriores, sexto, sétimo e oitavo, pois muitos assuntos não eram mais lembrados por eles. Com isso, o ato de ler poderia estar comprometido e o trabalho, não ter avanços. Foi constatado por eles que o que aprenderam até ali contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa. Outro estímulo relatado foi que as leituras proporcionaram maiores conhecimentos, e disseram que receberam isto com agrado, ainda que não deixassem de lado as funcionalidades cobradas pelos descritores.

No decorrer do trabalho, muitas vezes, os textos não eram dados na íntegra, mas em fragmentos, dependendo da habilidade ou competência que se exigia para aquela atividade. Reforçávamos constantemente que observassem o contexto em que o texto foi escrito, levando em consideração a situacionalidade da produção escrita. Estimulamo-los a perceberem os recursos linguísticos que o autor lançou mão, e de que forma isso influenciava

a construção de sentido do texto, o que levou à explicação sobre as variedades linguísticas, já que textos de várias épocas e estilos eram apresentados o tempo todo.

Os educandos apresentaram certas dificuldades em questões ligadas ao todo do texto, como tema, objetivo ou gênero. Essas abordagens foram sempre trabalhadas baseadas em teóricos das áreas, para que a precisão na explanação fosse devida. Partimos de textos mais conhecidos por eles, chegando a outros mais complexos, possibilitando a verificação do ponto em que havia algum déficit de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade do processo de ensino. A leitura implicou em algumas reclamações por parte de alguns discentes, já que não estavam acostumados com esse volume de contatos com textos. Após algumas conversas, constatamos que o uso do celular poderia ser responsável por isso, porém, ao invés de retirá-lo do processo, ele foi utilizado como ferramenta no trabalho, enviando textos pelas redes sociais e aplicativos.

Isso tornou o trabalho mais motivador, considerando que chegou mais próximo à realidade em que estão inseridos e aos interesses tecnológicos. As leituras, então, poderiam ser feitas em livros e em alguns momentos por meio da tecnologia, no entanto, o empecilho é que nem todos possuíam celulares ou mesmo um computador em casa. Nesse instante, constatamos a necessidade de possibilitar a leitura em várias plataformas e suportes, mas sempre valorizando o livro, pois seria dele que sairia a matéria prima para o nosso trabalho. Essa questão foi esclarecida, e os aparelhos eletrônicos foram usados de forma consciente, somente em momentos oportunos, passando a apreciar as leituras em livros.

A sala de tecnologia da escola também foi utilizada em momentos devidos, possibilitando o uso de sites para leitura e resolução de questões segundo as matrizes, assim como para apresentação de dados que eram analisados a cada simulado. Para os educandos, eram apresentados os resultados, demonstrando a eles em que descritores o desenvolvimento tinha sido melhor e em quais ainda era necessário um trabalho mais aprofundado. Também na sala de tecnologia, materiais gráficos e textos multimodais eram trabalhados, possibilitando o reconhecimento de traços verbais e não-verbais, e qual era a implicação destes fatores para a construção de sentido possível de ser produzido pelo texto.

Todo esse preparo dos estudantes antes mesmo de se iniciar os simulados tornou-se necessário devido a uma contextualização que cada leitor precisa, em qualquer circunstância. Além disso, com os descritores servindo de base, a complexidade do ato de ler foi aumentada, pois os educandos constataram que não possuíam uma leitura competente, objetiva e capacitada para obter certos resultados.



Mesmo os estudantes sabendo que se tratava de uma pesquisa de mestrado e que ao final do ano realizariam a Prova Brasil, cuidamos ao máximo para que qualquer cobrança excessiva não fosse feita, pois entendemos que o ensino de leitura preferencialmente pode ser prazeroso para que a aprendizagem e a formação do leitor possa se concretizar. Entendemos ainda, desde o princípio da pesquisa, que a prática de leitura baseada nos descritores do nono ano de Língua Portuguesa poderia obter sucesso se o ato de ler também se realizasse de forma prazerosa, e não de maneira cansativa e obrigatória, já que implicaria em educandos desestimulados em meio ao processo.

Outra necessidade que constatamos, em sala de aula, foi a necessidade de trabalharmos os conceitos teóricos seguidos imediatamente de aspectos práticos, para que os estudantes articulassem devidamente as implicações dentro do processo linguístico. A textualidade, por exemplo, teve de ser desenvolvida dessa forma, pois no trabalho de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa temos a presença deste assunto.

Marcuschi afirma que a textualidade resulta de uma operação de textualização, sendo “o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos multiníveis e multissistemas” (MARCUSCHI, 2008 p.97). Ainda conforme Marcuschi, “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 79). O autor ressalta, assim, que o texto é um ato de comunicação que acontece em um contexto ações entre interlocutores e de forma colaborativa tanto por parte de quem escreve, como daquele que lê. Além dessa característica, há muitos sentidos que podem estar presentes em um mesmo texto, que irá depender do leitor que está diante dele, bem como das possibilidades de sentido, que o interlocutor processará dependendo da sua caminhada de leitor. Baseado nessa perspectiva, os estudantes receberam as devidas instruções e ampliaram seus conhecimentos, segundo eles mesmos afirmaram, e a prática de leitura obteve maior êxito, pois passaram a entender o processo linguístico na construção dos textos.

Outro aspecto trabalhado foi a coordenação sequencial dos elementos linguísticos, já que um texto “será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 89). Dessa maneira, os elementos linguísticos, os aspectos pragmáticos e sociais que compõem o texto oportunizam ao leitor a interpretação desse texto bem como consegue perceber essa organização. Verificando a textualidade e indo para a coordenação sequencial dos elementos linguísticos, os educandos progrediram ainda mais,

verificando a maneira como a organização textual se dá, e em que sentido ela avança, os objetivos que pretende alcançar e o êxito que o autor pretende ter com o seu interlocutor.

Também a situacionalidade foi explanada a eles, verificando que se trata “do conjunto de fatores que tornam um texto relevante na situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída.” (KOCH, 2009a p. 40). Seguindo o raciocínio da autora, o leitor precisa compreender em que contexto está presente o texto. Com isso, também puderam notar que todo texto está situado em circunstâncias históricas e sociais, atendendo a uma necessidade comunicativa estabelecida entre autor e leitor. Também procuramos verificar as tendências linguísticas seguidas mais atualmente, pois para Marcuschi (2008, p. 61), nos últimos tempos houve o desenvolvimento de “uma postura textual discursiva em uma perspectiva sociodiscursiva.” Para o autor, novas tendências linguísticas avançaram, devido à língua não ser estática, mas dinâmica.

Para o mesmo autor, a linguística textual seria apresentada em “operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p.73). De acordo com a colocação do autor, há todo um sistema linguístico organizado para que o interlocutor consiga analisar as informações e assim construir os possíveis sentidos do texto.

Levando em consideração essas informações, é possível definir, então, que o texto é “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCH 2009, p. 25). A exemplificação de tecido foi de grande valia aos alunos, e serviu de base em muitos momentos para as explicações, no intuito de demonstrar as interligações que se fazem na produção textual.

Com base nesses encaminhamentos destacamos o trabalho realizado em uma perspectiva mais específica desenvolvida com cada descritor.

#### **3.4.1. Matriz 1. Procedimentos de leitura.**

O trabalho com esta matriz teve início com leituras orais abertas, solicitando aos estudantes que dessem sentido ao texto. Conforme foi as atividades foram avançando, as perguntas acerca do texto começaram a ser feitas, seguindo os subitens desta matriz de descritores, verificando se os alunos possuíam a percepção devida das informações presentes

no texto. A princípio, o aproveitamento não foi satisfatório, o que levou a uma explanação sobre o que exatamente os descritores exigem.

Após esse esclarecimento, voltamos a outros textos, com questionamentos segundo os descritores, momento em que o desempenho foi melhor. Os estudantes relataram que a leitura sem a definição da objetividade não estava cooperando para que pudessem saber o que responder, e que a explicação os guiou a uma forma mais definida para que pudessem avançar para uma prática de leitura mais eficiente.

Trabalhamos a compreensão do texto a partir da perspectiva de Marcuschi e Dell'Isola. Marcuschi define que “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). O mesmo autor continua ressaltando que “a compreensão não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Segundo o autor, a interpretação não consiste em decorar, mas se constrói por meio de práticas e desenvolvimentos de habilidades e competências através dos tempos.

Também Dell'Isola (2011, p. 36) define que “compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo”. Ou seja, de acordo com autor, o texto oferece várias alternativas de sentido, e de uma ou mais dessas alternativas o leitor pode se apropriar. Já a interpretação, baseada nos conceitos de Marcuschi e Dell'Isola, precisou ser delimitada para que o propósito dos descritores não fosse perdido, já que eles não dão margem para inferir mais do que um possível sentido da produção textual. Constatamos, nesse momento, a importância de se definir o que é inferência, por ser muito utilizada nos enunciados de questões de interpretação com base nos descritores, necessitamos, assim, levá-los a essa compreensão. Mais uma vez, as palavras de Dell'Isola (2011) foram a base, já que a autora define inferência como:

[..] uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contexto psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros. (DELL'ISOLA, 2011, p. 44).

Para o autor, o leitor ao realizar a leitura de um determinado texto trás para sua leitura e interpretação as suas experiências e visões de mundo, e por meio dessas inferências constrói o sentido do texto. Demonstramos para os estudantes que um leitor muitas vezes precisa entrar no mundo do autor, percorrer o que está sendo explicitado por ele, até que os possíveis sentidos venham, seja de partes do texto ou dele todo e trabalhamos com base também em outros autores e com textos para que os estudantes compreendessem essa questão. Assim sendo, “na busca de significado, o leitor utiliza sua competência textual [...] ao interagir com o escritor por via das pistas linguísticas que este escolheu incluir no texto” (MOITA LOPES, 1996, p. 139).

Por meio dos relatos dos educandos, percebemos que conseguiram entender que as inferências de determinadas leituras são estabelecidas mediante a prática de leitura contínua, verificando traços semelhantes e diferentes, de técnicas utilizadas pelos autores em geral, e que um leitor proficiente precisa buscar as pistas que o texto apresenta, a fim de construir os significados do que diz o autor, demonstrando sua competência linguística, e a partir desse momento, o trabalho obteve melhor rendimento.

Também foi desenvolvida com eles a ideia de que a inferência se liga à previsibilidade que determinado texto apresenta, já que cada produção permite que o leitor se aproprie do que está sendo lido, dando interpretações para o que está sendo apresentado. Nuttall (1996, p. 13, tradução nossa) explica que a predição ou a previsão “é importante porque ativa esquemas, ou seja, coloca na mente todas as experiências e conhecimentos associados que já temos sobre o tema do texto”. Assim, pelo que foi afirmado, as inferências são ativadas pelo leitor por meio de suas experiências sobre a temática tratada pelo autor do texto.

Os estudantes puderam perceber que o texto precisa de uma aproximação nossa que permita um contato especial, para que possamos penetrar em todas as camadas existentes no texto lido, tendo interação com a mente do escritor. Para Dell’Isola (2011)

ler é compreender, é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos. (DELL’ISOLA, 2011, p. 37).

Nesta afirmação, o autor está se referindo ao processo de leitura baseado em várias habilidades e competências intrínsecas ao interlocutor, e que o faz atribuir significado ao que é lido. Todo o desenvolvimento desses aspectos sobre a leitura possibilitou avanços consideráveis aos estudantes, pois eles mesmos relataram que na leitura tinham muitas

dúvidas e certos receios em momentos diversos. Disseram que não tinham convicção de determinados significados para o texto, pois poderiam estar precipitados. Foi então que o trabalho percorreu instâncias que o texto permite ao leitor avançar em busca do que realmente o autor quer dizer, não dados a utopias, mas concebendo dentro da perspectiva linguística presente no que foi escrito. Essa aproximação com mais afetividade pela produção textual trouxe um outro olhar, segundo eles mesmos, e uma reconsideração sobre tudo o que vinham praticando na leitura até o momento. Zilberman (1999) afirma nesse sentido que:

[...] de um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor. Com isto, relativiza-se igualmente sua significação, tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a. (ZILBERMAN, 1999, p. 41).

Dessa maneira, o leitor tem a oportunidade de construir o sentido do que é lido, mas deve se preocupar para não fugir ao que é proposto pelo autor.

Como em certo momento, um dos descritores exigia a diferenciação entre fato e opinião, foi necessária a abordagem de um assunto que tem circulado nos últimos tempos, que são as “Fake News”, as chamadas notícias falsas que circulam pelas mídias. Como alguns educandos têm acesso a esse assunto pelas redes sociais e pela internet, aprenderam a diferenciar uma notícia real das histórias criadas para confundir o público, e ao passo que se desenvolveu o trabalho com esse tema, relataram que verificação da veracidade ficou mais evidente.

Ao final do trabalho com esta matriz, os educandos demonstraram maior desenvoltura na resolução de questionamentos na prática de leitura segundo os descritores. Segundo os discentes, as leituras consecutivas possibilitaram-lhes traçar estratégias para conseguirem determinar sentidos diante do exposto dentro do enunciado da questão. O receio diante de certos textos foi superado, segundo eles, e passaram a ter mais ousadia na prática de leitura, arriscando-se a localizar os significados na produção textual. O desenvolvimento destas habilidades e competências demonstrou êxito por meio dos simulados, com resultados satisfatórios até o final das avaliações.

### **3.4.2. Matriz 2. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto.**

No início do desenvolvimento do trabalho com este tópico, os educandos foram questionados se sabiam o que era suporte, gênero ou enunciador? A resposta foi negativa. Por isso, receberam as explicações sobre os conceitos e o que cada um implica no sentido de determinado texto. Nesse instante, foi necessário lembrá-los dos gêneros já aprendidos em anos letivos anteriores e no atual, conceituando cada um e buscando suas características, para uma maior efetividade do aprendizado e melhoramento no aproveitamento.

Observamos que, a partir deste tópico dos descritores, seria necessário trabalhar o letramento e os multiletramentos com a turma, já que os textos multimodais estavam presentes em todo o tempo e desde esta matriz a prática de leitura implicaria em que o educando tivesse certas habilidades e competências para que os resultados apresentassem maior produtividade. Primeiramente, trabalhamos com os textos multimodais que, segundo Dionísio (2005):

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2005, p.159-160)

De acordo com a autora a interligação entre elementos verbais e não-verbais — estudados com maior profundidade com o advento das novas tecnologias — se dá em um processo interativo, em que esses elementos se completam e completam a construção dos possíveis sentidos do texto. Além disso, os recursos presentes no texto são apreendidos pelo leitor por meio do seu letramento desenvolvido através dos tempos.

Dessa forma, considerando o desenvolvimento da pesquisa se fez necessário precisarmos o conceito sobre letramento e multiletramento. E uma das estudiosas dessa perspectiva é Soares (2012, p.16), que afirma que letramento:

[...] é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. [...] já letrar tem a função de inserir e familiarizar a criança com as diversas práticas e usos sociais da leitura e da escrita [...]. (SOARES, 2012, p.16).

Também, os estudos de Rojo (2012) sobre multiletramentos serviram de base para esse trabalho. De acordo com a autora, há

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Por meio desses conceitos, é possível compreendermos que há uma interligação entre os processos de letramento e multiletramento em determinados textos que assim se constituem e a necessidade de prepararmos os estudantes em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos textos multimodais, para que possam compreendê-los e interpretá-los.

Dessa forma, o desenvolvimento do letramento e multiletramento junto aos estudantes da turma pesquisada para trabalhar os textos multimodais se fez necessário devido ao contato que tiveram com alguns recursos linguísticos presentes nos textos apresentados e gêneros textuais, como tirinhas, quadrinhos, enfim, materiais gráficos que são utilizados em questões segundo os descritores de Língua Portuguesa do nono ano.

A finalidade também desenvolvida demonstrou aos educandos que os textos cumprem uma função determinada pelo autor que vai ao encontro de um leitor que poderá delimitar o objetivo do gênero apresentado. Exemplificamos com materiais gráficos presentes nos gêneros, devido à amplitude do assunto, sempre explanando sobre o porquê da existência dessas produções textuais.

Houve também a necessidade de explicar o surgimento dos gêneros, e que eles cumprem seus papéis, suprindo os escritores em suas ações comunicativas, já que “[...] para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade [...]. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas.” (MARCUSCHI, 2007, p. 24-25). Com isso, o autor afirma que o gênero cumpre uma função social, e traz consigo vários elementos que o compõem, e que devem ser levados em consideração pelo interlocutor.

Baseado também em Marchuschi, houve a explicação da implicação do suporte em relação à prática comunicativa e à presença de determinados gêneros. O suporte também foi um assunto que gerou muitas dúvidas entre eles, e para explicar foi preciso tomarmos por base o que afirma Marcuschi (2003):

Intuitivamente, entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. A idéia aqui expressa comporta três aspectos: \* suporte é um lugar físico ou virtual \* suporte tem formato

específico \* suporte serve para fixar e mostrar o texto. (MARCUSCHI, 2003, p. 8)

A partir dessa explicação clara do autor, procuramos explicitar para os estudantes que o suporte abriga o texto para que o leitor tenha contato com o mesmo, e que por ser diversificado torna a circulação dos textos mais rápida e criativa. Para que houvesse uma maior compreensão dos educandos sobre a função do suporte para o texto procuramos exemplificá-lo apresentando suportes físicos e virtuais.

Ainda em relação aos gêneros, trabalhamos com as ideias em que se baseia Antunes (2009), ao afirmar que “as convenções e normas que são determinadas pelas práticas sociais regem a troca efetivada pela linguagem”, isto é, nossas experiências culturais não são todas advindas da escola. A mesma autora também destaca a importância de se classificar os gêneros textuais, ressaltando que eles “são referência para o estudo da língua e para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais que interagimos socialmente.” Por ser um assunto considerado importante para o currículo dos estudantes, a explicação tratou de verificar as delimitações de determinados gêneros e a influência no texto produzido.

### **3.4.3. Matriz 3. Relação entre Textos.**

Após a conceituação dos procedimentos de leitura e das implicações de gêneros, suportes e enunciadores na prática de leitura segundo os descritores, chegamos à matriz que trata da relação existente entre os textos. Foi explanado aos estudantes que os textos podem ser comparados, e ou evidenciam uma aproximação, ocasionando semelhança, complementaridade, mas também oposição, contrariedade e divergência, já que cada um cumpre um papel dado pelo enunciador no âmbito linguístico.

Também, dentro deste conjunto de descritores, as habilidades e competências avaliadas requerem uma síntese entre textos, examinando se o educando consegue determinar qual a devida ligação entre eles ou em que estão em sentidos contrários. A precisão exigida nesta matriz foi explicada devido a ser considerado o tópico com maior dificuldade para se assimilar, segundo os próprios estudantes.

O agrupamento de textos deu-se em pares, e ao ler os dois textos apresentados, os estudantes demonstraram grandes dificuldades em apresentar uma análise ideal para a comparação entre eles. Os educandos relataram que não conseguiam determinar um resultado exato já na primeira ou segunda leitura dos textos, mas somente a partir de uma terceira



observação é que o esclarecimento tinha começo, pois a percepção da proposição dos autores não foi considerada tarefa fácil, segundo os relatos deles. Lajolo (1993, p. 59), em quem também fundamentamos o estudo, nesse sentido, enfatiza que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuí-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor defendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p. 59).

Tomamos por base a ideia defendida pela autora para fazer com que os estudantes compreendessem o processo de leitura de um texto. No entanto, o processo de resolução das questões ligadas a esta matriz foi um pouco mais lento, pois o tempo para se chegar à resposta demorava mais tempo devido a dois fatores: primeiro, porque o tópico foi considerado de alta dificuldade, conforme já mencionado; segundo, porque a leitura de dois textos para resolver a questão resultou em uma demora maior, requerendo mais tempo para a leitura, análise e apontamento da alternativa.

Procedemos à exposição dos enunciados de questões desta matriz, para que pudessem verificar a similaridade entre eles, podendo concluir o que exatamente este tópico avalia. Os educandos foram instruídos a fazerem as leituras sempre com um olhar comparativo, já que era o fator avaliativo recorrente. Após diversas leituras e comparações, começaram a traçar os caminhos para conseguirem chegar à resposta de cada questão de modo preciso, já que as habilidades e competências avançaram em seu desenvolvimento.

#### **3.4.4. Matriz 4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto.**

Ao iniciarmos o trabalho com esta Matriz, questionamos os educandos se sabiam os conceitos de coerência e coesão, ao que nos foi relatado que lembravam boa parte desses conteúdos. Esclarecemos, então, sobre a forma como o autor entrelaça o texto com recursos que dão ênfase a determinadas informações, seguindo um determinado raciocínio, e também como se dá a organização das informações, para evitar repetições e serem referenciadas umas com as outras, compondo o todo do texto apresentado.

Após a explanação, os textos serviram de base para demonstrar tudo o que foi ensinado. Para este trabalho, tomamos por base os conceitos de Koch, Marcuschi, Kristeva, Favero. Em relação à coesão, diz Marcuschi (1983) que os elementos que a constituem são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” (apud KOCH 2009).

Já “a coerência é uma atividade interpretativa e não propriamente imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas” (MARCUSCHI 2008, p. 121). Já para Kristeva (1974a) “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade” (KRISTEVA, 1974a, p.64). Os autores se referem à composição do texto por meio de elementos variados, formando o todo. A construção é feita de modo que o interlocutor tenha por meio dos elementos interligados a percepção do sentido textual.

Favero (1991) é outra estudiosa dessa temática. Quando à coesão, a autora afirma que esta “manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência”. Para a autora, cada palavra é escolhida sistematicamente pelo autor, para que as informações se interliguem.

Em relação à coerência, a mesma autora afirma que:

A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos.

Trabalhando de modo interligado, os estudantes conseguiram avaliar o entrelaçamento entre as informações do texto, e entenderem que a coerência e a coesão são responsáveis por esse desenvolvimento. Segundo os educandos, esta matriz foi considerada mais fácil, pois o assunto tem sido recorrente em todos os anos do Ensino Fundamental II. Eles tiveram a oportunidade de verificarem que os elementos que compõem o texto são referidos de outra maneira no decorrer da produção textual, no objetivo de evitar repetições e tornar o texto mais dinâmico.

No entanto, a determinação da referência de determinadas palavras foi enfatizada, para que localizassem corretamente a quem/que diziam respeito certas classes gramaticais utilizadas pelo autor do texto apresentado. Os educandos receberam foram orientados a verificarem anaforicamente e cataforicamente as interligações dos elementos linguísticos para que ocorresse uma prática de leitura com a devida precisão. O aproveitamento foi alto no desenvolvimento do trabalho deste conteúdo.

Também a coerência foi desenvolvida de maneira que logo observaram que o autor dá continuidade a determinado assunto, trazendo aspectos diversos por meio da dinamicidade que a língua portuguesa possibilita ao autor para trabalhar. Este também foi um conteúdo

recebido com tranquilidade pelos discentes, segundo eles mesmos. Os textos apresentados foram analisados no seu todo e também em suas partes, demonstrando como os autores desenvolvem a escrita, mantendo a coerência, seja dentro do tema ou da ideia apresentada. Pelas opiniões dos estudantes, esta matriz foi considerada de fácil compreensão e assimilação.

### **3.4.5. Matriz 5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.**

Nesta matriz, os estudantes demonstraram certa dificuldade em reconhecer a presença da ironia em algumas circunstâncias do texto. Explicamos a eles que era necessário entrar no mundo do autor para conseguir compreender a intencionalidade dele. Quanto a isso, tomamos por base o que diz Coracini (2005):

a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor interagiria para construir esse(s) sentido(s). (CORACINI, 2005, p. 21).

Conforme afirma a autora, a aproximação entre o autor e o leitor é estabelecida quando o texto lido proporciona essa interação, e baseado nisso, o trabalho com os alunos conseguiu um maior êxito, já que não se sentiam isolados no processo comunicativo, mas em uma troca mútua que ocorre todo tempo nesta ação.

Houve avanço a partir desse momento, pois a interação não só com o texto, mas também com o seu autor trouxe melhor aproveitamento. Também em alguns textos não conseguiam ter a percepção do humor presente no gênero, e foi analisado que em certos instantes não ocorria o entendimento devido do sentido gerado, porém quando explicávamos o que o autor pretendia ali, aí sim passavam a conceber os traços humorísticos de determinadas produções textuais. Para isso, retomamos o que afirma Orlandi (1999):

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação [...] é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor, confrontados, definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura. (ORLANDI, 1999, p. 47- 48).

Pontuações também receberam atenção nas explicações, assim como certas palavras e expressões presentes nos diversos gêneros estudados. Foi necessário deixar claro a necessidade de determinar o contexto exato, para, a partir daí, encontrar o sentido produzido

por estes elementos linguísticos na perspectiva do autor. Até mesmo os recursos ortográficos e morfossintáticos foram explanados em um sentido contextualizado, pois verificamos que aprenderam sobre estes conteúdos de maneira isolada, sem a aplicabilidade dentro do texto, e a partir do momento em que partimos da premissa de explicar a gramática de forma contextualizada, houve avanços significativos.

Textos foram lidos repetidas vezes, até que houvesse o entendimento devido, baseado no que Smith (1989, p. 212) afirma, que “a única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura”. Quando o autor ressalta isso, está considerando que a leitura é uma experiência única, e que é no próprio texto que se encontram as respostas, e o que o professor pode fazer é estabelecer essa conexão entre as partes, pois é desta relação que se avançará no processo linguístico, bem como na possibilidade de construção dos sentidos do texto. Ao final desse processo, boa parte dos alunos que não conseguia aproximar a gramática da semântica passou a ver o texto com outro olhar, segundo relato deles, pois verificaram que o aprendizado de anos anteriores estava presente neste instante.

### **3.1.6. Matriz 6. Variação Linguística.**

Primeiramente, os estudantes foram levados a relembrar as variedades linguísticas que mais constantemente surgem no contexto do ensino de Língua Portuguesa nas escolas: formal e informal. Evidenciamos que a variedade formal estava ligada à norma padrão e a informal possuía tamanha amplitude que abrange as variações de fala existentes fora da norma-padrão. A representação dessas variações dentro dos gêneros também foi demonstrada por meio das linguagens verbal e não-verbal presentes na manifestação do autor e nos diálogos travados nas produções.

A relação entre fala e escrita teve de ser trabalhada mais a fundo, demonstrando-lhes que ao nos expressarmos oralmente, a espontaneidade evidenciava-se e quando passamos a escrever, consideramos uma maior formalidade. No entanto, destacamos gêneros diversos em que a oralidade apresentava-se na forma escrita, e que esta representação era permitida dentro da perspectiva da intencionalidade do autor, e não necessariamente em “erros de escrita”. Os estudantes demonstraram fácil compreensão quanto a este assunto, segundo constatação deles mesmos, em sala de aula.

Outros aspectos ressaltados no trabalho desta matriz foram os contextos sociais, históricos e culturais presentes nas variedades linguísticas. Para isso, textos relacionados a gêneros variados foram-lhes apresentados, cada um com uma variedade ali presente, relacionada à origem, meio de vivência, influências, entre outras coisas, e que isso determinava a forma como falante era representado na produção escrita.

Como base para o desenvolvimento do trabalho com este tópico, Geraldi (2006) foi um dos teóricos que serviu de base para o estudo. O autor afirma que, “língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterogêneas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (GERALDI, 2006, p. 50). A percepção desta realidade por parte dos educandos foi imediata, pois a variedade linguística está em todos os lugares e no cotidiano deles, o que os levou a perceberem na prática essas variedades linguísticas, seja na forma oral ou escrita.

Outro autor que serviu de embasamento para este trabalho foi Marcuschi (2007a), que afirma o seguinte:

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relação linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concreta, com texto e discurso. (MARCUSCHI, 2007a, p. 43).

A partir das considerações estabelecidas por Marcuschi, a diversidade de manifestações da língua foi trabalhada sob o aspecto dos descritores em menor tempo, pois é a matriz com menor número de descritores. Este tópico possibilitou trabalhar gêneros que eles mesmos puderam escolher, como músicas, tirinhas, textos de autores de períodos diversos, de autores regionais, entre outros, e em cada um foi possível demonstrar os traços linguísticos que cada autor traz consigo ou representa em sua obra. No decorrer do trabalho, os discentes já conseguiam verificar que dentro da variedade informal existia uma série de variedades da língua, e foi possível constatar a relação com os aspectos históricos, sociais e culturais na produção textual apresentada.

Para este tópico, o livro didático serviu para várias consultas, pois trabalha com muitos exemplos de variedade formal e informal. Após a explanação desta matriz, os estudantes relataram que o motivo de considerarem a disciplina de Língua Portuguesa com maior grau de dificuldade se dá porque não haviam compreendido que as regras que aprendem no decorrer

dos anos escolares ocorrem para que aprendam a norma-padrão, mas que a variedade informal está em todas as partes, conforme a constatação deles mesmos.

### 3.4.7. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

A pesquisa teve duração de oito meses, percorrendo três bimestres completos e parte do último trimestre do ano, e todo o trabalho foi efetuado no ambiente escolar, sendo a maior parte dele em sala de aula e uma pequena parte na sala de tecnologia da escola. Os simulados foram os instrumentos para a coleta de dados a serem analisados. Eles foram aplicados semanalmente durante o terceiro e quarto bimestres, e eram compostos de 15 (quinze) questões, sempre baseadas nos descritores e compreendendo todas as seis matrizes. Também tinham um tempo limite para sua resolução, que era de 40 (quarenta) minutos, visando ter a maior semelhança possível com a Prova Brasil, aplicada em anos ímpares e que tem a função de levantar os dados que serão divulgados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) bianualmente.

A cada simulado, procedíamos à devolutiva, demonstrando o aproveitamento do simulado de forma geral e também analisando, com eles, cada matriz, proporcionando a avaliação de conhecimentos potenciais que possuem e outros que ainda precisavam ser melhor trabalhados. Eles se interessaram por todo o processo, pois verificaram seus avanços, bem como observavam que havia outras habilidades e competências em que precisavam progredir. Com isso, a pesquisa pode ser analisada com precisão, sendo possível verificar pelos dados que constam do quadro abaixo que o aproveitamento dos educandos em relação à prática de leitura baseada nos descritores de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental começou mediano, pouco acima de 50%, sofreu quedas em alguns momentos, mas depois subiu no decorrer até o final da pesquisa.

<b>ORDEM</b>	<b>APROVEITAMENTO</b>
Simulado 1	55%
Simulado 2	53%
Simulado 3	54%

Simulado 4	47%
Simulado 5	62%
Simulado 6	63%
Simulado 7	65%
Simulado 8	67%
Simulado 9	70%
Simulado 10	71%

Analisando o quadro que demonstra a avaliação do trabalho de uma forma geral, é possível perceber um crescimento gradativo, demonstrando um melhoramento mais considerável a partir do quinto simulado, e, partir deste, ocorrendo avanços até o décimo e último simulado.

A queda ocorrida do segundo até o quarto simulado levou-nos a uma análise pontual juntamente com os educandos. Dessa forma, com base nos dados, levamos à demonstração de quais descritores ainda apresentavam dificuldades no processo da prática de leitura, para que tivessem um avanço no aproveitamento dos exercícios baseados nas matrizes, com textos segundo os descritores e também com quatro alternativas, sendo apenas uma delas a correta.

Os tópicos em que os estudantes apresentaram maior domínio foram trabalhados em menor volume, passando a dedicar maior atenção aos descritores com baixo rendimento. Os exercícios práticos serviram para que tirassem dúvidas, e para que fossem apontadas as possíveis precipitações e consequentes erros no ato da leitura. À medida que foram conseguindo responder corretamente com maior frequência as questões apresentadas, os simulados retornaram, e o resultado obtido a partir do quinto simulado demonstra um possível trabalho bem sucedido.

Essa interferência se fez necessária, primeiro, para demonstrar que utilizar os próprios descritores para se corrigir dificuldades na prática de leitura pode ser um recurso pedagógico eficiente. Segundo, porque além da pesquisa, o aprendizado dos estudantes precisa seguir como prioridade no trabalho em sala de aula. Terceiro e último, porque devido à demonstração de um aparente desânimo por parte dos estudantes em um dado momento, foi

preciso um estímulo para que verificassem seus potenciais na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências, possibilitando que se tornassem estudantes com capacidades bem trabalhadas. O resultado foi verificado na prática com crescimento de rendimento até o último momento da pesquisa apresentada.

Os resultados dos dados obtidos também foram constatados em aspectos pontuais, verificando o aproveitamento em cada descritor das matrizes. Sabíamos desde o princípio que um rendimento bem sucedido do todo dependeria do tratamento das informações recebidas por meio dos simulados em relação à particularidade de cada um dos descritores e à intervenção feita em momento oportuno.

Os dados colhidos a respeito de cada um dos descritores possibilitaram verificar com clareza o processo e apontar possíveis procedimentos a se tomar em relação aos educandos para que naquilo em que tivessem maior dificuldade, conseguissem obter o aprendizado devido e o desenvolvimento das habilidades e competências. Também foram analisadas as potencialidades dos educandos, verificando em quais pontos conseguiam avançar de maneira mais significativa no trabalho. O quadro a seguir nos possibilita visualizar esse processo.

MATRIZ	ORDEM E APROVEITAMENTO NOS SIMULADOS									
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>	52%	52%	50%	51%	60%	62%	64%	65%	67%	69%
<b>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>	58%	54%	55%	56%	61%	61%	63%	65%	66%	67%
<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>	45%	41%	42%	41%	51%	52%	52%	53%	53%	54%
<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	51%	51%	50%	50%	57%	59%	60%	64%	69%	70%
<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e</b>	48%	49%	46%	45%	54%	55%	58%	63%	64%	65%



<b>Efeitos de Sentido</b>										
<b>Tópico VI. Variação Linguística</b>	42%	41%	40%	39%	44%	46%	49%	54%	54%	56%

Ao analisar os dados do quadro acima, verificamos que os estudantes apresentaram maiores dificuldades na matriz 2, Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto, e na matriz 3, Relação entre Textos, correspondentes nos simulados 2 a 4. Eles reconheceram que não conseguiam concluir o que estava sendo exigido deles nestes tópicos. Conforme já mencionado, estas duas matrizes precisaram ser revistas e receberam maior atenção no trabalho com a turma. Era previsto que em algum tópico os educandos apresentassem maior dificuldade, devido ao fato de ser um assunto que ainda não havia sido trabalhado com eles, mas as ações de intervenção obtiveram efeito em pouco tempo, podendo se verificar essa realidade nos simulados que vieram a seguir.

Outra comprovação por meio da pesquisa foi o desenvolvimento das potencialidades dos educandos na prática de leitura em relação a alguns descritores. Informações pontuais e outras que requeriam analisar o todo do texto foram bem desenvolvidas pelos discentes, os quais apresentaram desenvoltura nas resoluções de questões que assim procediam. A matriz número 1, Procedimentos de Leitura, apresentou bons resultados na maior parte do tempo, e possibilitou constatar que os estudantes converteram os conceitos que receberam em uma prática considerada bem sucedida. As bases teóricas que receberam foram objetivadas em ações, demonstradas nos simulados, que trazem exatamente o que assimilaram, com aproveitamentos satisfatórios.

A matriz número 4, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, foi considerada a que alcançou o melhor aproveitamento ao final da pesquisa, sendo um tópico que os estudantes têm boa compreensão, com enunciados que eram entendidos adequadamente na maior parte das vezes, respondidos proveitosamente e que apresentaram bons resultados na pesquisa. A matriz número 5, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, exigiu uma revisão nos conteúdos apresentados durante todos os anos letivos do Ensino Fundamental II, que os educandos receberam anteriormente, mas que alguns já não eram mais lembrados.

Foi um tópico com bom aproveitamento também, e que agradou aos estudantes, segundo eles mesmos disseram, pois trazia gêneros com materiais gráficos, como tirinhas, quadrinhos, anúncios, entre outros, sendo possível constatar que essa multimodalidade é bem

recebida pelos discentes. A matriz número 6, Variação Linguística, por envolver apenas um descritor, foi trabalhada de maneira mais rápida e teve um rendimento satisfatório, pois muitos aspectos deste tópico os educandos conseguiram verificar na prática, e como os gêneros traziam essa realidade, eles não tiveram grande dificuldade em respondê-lo. Embora não tenha sido um aproveitamento tão bom quanto as matrizes 1 (um), 4 (quatro) e 5 (cinco), também pode se considerar proveitoso o resultado do trabalho com este tópico. A relação entre fala e escrita foi bem assimilada por eles.

Dessa maneira, considerando a questão norteadora que nos motivou, qual seja: em que medida o uso dos descritores de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de leitores competentes? É possível afirmar que o processo interventivo a que nos propusemos nos traz uma resposta afirmativa.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa interventiva teve como ponto de partida a questão motivadora, qual seja: em que medida o uso dos descritores de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de leitores competentes? Na busca da resposta a essa questão norteadora, estabelecemos como objetivo geral investigar se a utilização dos descritores de leitura nas aulas de língua portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e o aperfeiçoamento da formação do leitor, daí decorrendo três objetivos específicos: utilizar os descritores de leitura de Língua Portuguesa nas atividades de leitura e interpretação de textos; verificar os avanços que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam, por meio do ensino de leitura baseado nos descritores de leitura de Língua Portuguesa e analisar os resultados das atividades de leitura realizadas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos descritores.

No encaminhamento ao alcance dos objetivos, desenvolvemos uma proposta interventiva em sala de aula com base em uma pesquisa qualitativa com fundamentação teórica em estudiosos como Santos-Théo (2003), Solé (2008), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Medeiros e Tomasi (2004), Koch & Elias (2010) e Orlandi (2008), entre outros, bem como os documentos: Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º. Ano – Portal do MEC e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – PCNS.

Apesar do tempo relativamente em curto, oito meses no total, o podemos considerar que o resultado do trabalho atingiu os objetivos propostos em todos os aspectos. Um deles foi o da aprendizagem por meio dos descritores, pois se verificou que os educandos apresentaram melhor desempenho na prática de leitura ao final da pesquisa. Outro aspecto foi o interesse desses estudantes pela leitura, ao constatarem os avanços que tiveram por meio dessa prática pedagógica. Além disso, ao constatarem que o que estava sendo trabalhado era de grande proveito próprio, se empenharam durante todo o processo. Também passaram a criar vínculos com a leitura em momentos recreativos, tendo, segundo eles, prazer em ler, resultando em uma reação em cadeia e influenciando para que todos os colegas de turma passassem a buscar livros e leituras como modo de se satisfazerem. Isto responde diretamente a questão norteadora da pesquisa, pois podemos afirmar que houve a formação do leitor.

Outro aspecto a se ressaltar é que os descritores servem como ferramentas para analisar o fim de um ciclo, no caso, o Ensino Fundamental II, verificando o aprendizado dos educandos e as habilidades e competências desenvolvidas nestes anos.

Por fim, o aspecto de nos aproximarmos dos educandos, criando laços afetivos entre a turma e este professor, já que consideraram que o objetivo era trazer a eles algo que melhoraria suas vidas, que é o ato de ler.

Este trabalho permitiu analisar em que áreas da prática de leitura os educandos possuem maior dificuldade, e qual a efetividade de se ter os descritores como base para o ensino e capacitação desses estudantes. Também é possível considerar aspectos específicos como o fato de os estudantes conseguirem vincular a morfossintaxe com a semântica textual, por meio da contextualização da gramática, conhecendo como se dá tal processo, o que não era percebido por eles, segundo seus relatos.

Também se conseguiu desconstruir uma imagem negativa que eles possuíam em relação à leitura, e também a possibilidade de trabalhar o ato de ler com objetivos pré-determinados e que os capacite em vários momentos a buscarem as informações dentro do texto de uma forma devida e objetiva. O tratamento da informação passou a ser constante entre eles, o que permite uma leitura de qualidade, podendo analisar os dados da produção textual, os elementos linguísticos, em que contexto o texto está inserido, assim como a funcionalidade dele.

Embora o processo tenha sido cansativo, segundo os estudantes, reconhecem ser necessário e importante este trabalho, pois os prepara para o desenvolvimento de um Ensino Médio e de um ensino superior com maior proficiência e competência. A entidade escolar também pôde receber os resultados dessa pesquisa, já que 2017 é um ano em que ocorre a Prova Brasil para as turmas de quinto e nono ano do Ensino Fundamental, e terceiro ano do Ensino Médio, sendo ela um dos fatores considerado no momento de calcular a nota da escola.

Os teóricos escolhidos podem ser considerados eficientes para a prática em sala, e, mais especificamente, para o trabalho com a prática de leitura segundo os descritores. A base vinda deles foi essencial para que determinássemos quais procedimentos tomar diante da realidade da sala de aula. Nos momentos em que surgiam algumas dificuldades, eles também foram importantes para que soubéssemos quais providências tomar diante do que era apresentado. Embora em certos momentos pareçam conceitos difíceis, demonstraram serem passíveis de aplicação na prática de leitura no cotidiano escolar.

Por ser um assunto ainda com poucas pesquisas na área, também podemos considerar a intervenção um avanço nesse sentido, evidentemente carecendo de mais trabalhos quanto aos descritores, à influência deles e a realidade dentro de sala de aula. Essa prática pedagógica pode ser considerada determinante na Prova Brasil, já que as habilidades e competências que serão postas em prova baseiam-se nas matrizes. Assim, poderia ser interessante um aprofundamento em relação a esse tipo de atividades, permitindo, talvez, um melhoramento na área da educação, buscando o crescimento intelectual dos estudantes e o desenvolvimento para o país.

Um resultado ainda mais preciso deste trabalho será dado, na prática, em 2018, quando os números do IDEB, segundo cada escola, forem divulgados e uma análise com maior profundidade poderá ser evidenciada. Entretanto, como o mestrado tem duração de dois anos, entre março de 2016 e março de 2018, isso só será possível de ser conhecido posteriormente.

Dentro do que foi proposto para esta pesquisa, podemos considerar exitoso o resultado e a efetividade da aplicação dos descritores de Língua Portuguesa do nono ano, para o ensino e a aprendizagem da prática de leitura. No decorrer do ano letivo, verificando o início e o findar do trabalho, também consideramos que houve um progresso advindo das práticas leitoras dos estudantes com demonstrações de melhoras em suas vidas e em seu dia a dia.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BALADELI, Ana Paula Domingos; CARVALHO, Izabela de. Apontamentos sobre o descritor 15 da Prova Brasil: Diferentes textos, mesmo tema. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Org.). **Descritores da Prova Brasil: Estudos e proposições didáticas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p.145-160.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse; cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- CARVALHO, Maria Angelica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Mec, 2006. 180 p.
- CASTELA, Greice da Silva; OLIVEIRA, Ilda da Fátima de Lourdes. Identificação do gênero, do tema e da finalidade do texto em uma leitura global. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Org.). **Descritores da Prova Brasil: Estudos e proposições didáticas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p.91-110.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de Leitura na (Pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Apresentando e contextualizando a proposta. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Org.). **Descritores da Prova Brasil: Estudos e proposições didáticas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 7-17.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2011.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; KARWOSKI, Acir Mário. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kayganguê, 2005.
- FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: uma introdução**. 3ª ed. São Paulo; Cortez, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006.

- GLOSSÁRIO CEALE. **Descritor (de competência ou habilidade)**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descritor-de-competencia-ou-habilidade>>. Acesso em 18 abr. 2016.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 6.ed. Campinas, Pontes, 1999.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual**. 21o ed. São Paulo; Contexto, 2009.
- KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. – 3ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974a.
- LAJOLO, Marisa. O texto que não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org) **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.51-62
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.
- LINARDI, Fred. O X da questão. **Leitura**. n. 18, 2008, p. 7-9.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. 2003. Disponível em: [www.bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc](http://www.bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc). Acesso em 16/06/2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. (2007). **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36. (1ª edição: 2002).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MCLUHAN, Marshall. **O Meio é a Mensagem**. São Paulo, Perspectiva,1981.
- MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Português forense**. A produção do sentido. São Paulo: Atlas, 2004.
- MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e Ensino**. 2.ed. Maringá: Universidade Estadual do Paraná UEN, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Pró letramento**: alfabetização e linguagem. Brasília: [s.n.], 2008.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008a.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 3ª Edição – Pontes Editores, 2008b.

PORTAL MEC. **Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série – Comentários sobre os Tópicos e Descritores**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8\\_portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf)>. Acesso em 18 abr. 2016.

PORTAL INEP. **Matrizes de Língua Portuguesa da 9º ano do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>>. Acesso em 18 abr. 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. **Tipos de Leitura**. Revista de Educação CEAP, Salvador, ano 11, n. 41, jun. 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo Ed.6. São Paulo: Contexto, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 194 p.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.



# ANEXOS

## Texto 1

### A ASSEMBLÉIA DOS RATOS

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

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

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

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

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

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

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

*Dizer é fácil - fazer é que são elas!*

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

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

- A. Aprovado com um voto contrário.**
- B. Aprovado pela metade dos participantes.
- C. Negado por toda a assembleia.
- D. Negado pela maioria dos presentes.

## Texto 2

### O PAVÃO

E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

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

**No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista:**

- A. Fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- B. Conseguir o maior número de tonalidades.
- C. Fazer com que o pavão ostente suas cores.
- D. Fragmentar a luz nas bolhas d'água.**

### Texto 3

#### O IMPÉRIO DA VAIDADE

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

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

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

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

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

#### **O autor pretende influenciar os leitores para que eles:**

- A. Evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- B. Excluem de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- C. Fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- D. Sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.**

## Texto 4

### A PARANÓIA DO CORPO

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

#### LETÍCIA DE CASTRO

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

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

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranóia do corpo é apenas isso: paranóia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a auto-estima é fundamental. "É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita", sugere a psicóloga

paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Leticia de. Veja Jovens. Setembro/2001 p. 56.

**A idéia CENTRAL do texto é:**

- A. A preocupação do jovem com o físico.**
- B. As doenças raras que atacam os jovens.
- C. Os diversos produtos de beleza para jovens.
- D. O uso exagerado de remédios pelos jovens.

## **Texto 5**

### **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”

## **Texto 6**

**GARFIELD - Jim Davis**



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

**Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são:**

- A. Assustadoras.**
- B. Corriqueiras.
- C. Curiosas.
- D. Naturais.

**Texto 7**

**MENTE QUIETA, CORPO SAUDÁVEL**

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

Revista Superinteressante, outubro de 2003

**O texto tem por finalidade:**

- A. Criticar.
- B. Conscientizar.
- C. Denunciar.
- D. Informar.**

**Texto 8**

**Texto A**

**Sem-proteção**

### **Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa**

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

*Fernanda Colavitti*

### **Texto B**

#### **Perda de Tempo**

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

- 23% lavam o rosto várias vezes ao dia
- 21% usam pomadas e cremes convencionais
- 5% fazem limpeza de pele
- 3% usam hidratante
- 2% evitam simplesmente tocar no local
- 2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

#### **Comparando os dois textos, percebe-se que eles são:**

- A. Semelhantes.
- B. Divergentes.
- C. Contrários.
- D. Complementares.**

## **Texto 9**

### **Texto A**

#### **Mapa Da Devastação**

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica ([www.sosmataatlantica.org.br](http://www.sosmataatlantica.org.br)). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km<sup>2</sup>, ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

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

### **Texto B**

#### **HÁ QUALQUER COISA NO AR DO RIO, ALÉM DE FAVELAS**

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

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

**Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é:**

- A. A mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.**
- B. As encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- C. As favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- D. O replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

## **Texto 10**

### **Eu tenho um sonho**

Eu tenho um sonho

lutar pelos direitos dos homens

Eu tenho um sonho



tornar nosso mundo verde e limpinho  
5 Eu tenho um sonho  
de boa educação para as crianças  
Eu tenho um sonho  
de voar livre como um passarinho

Eu tenho um sonho  
10 ter amigos de todas raças  
Eu tenho um sonho  
que o mundo viva em paz  
e em parte alguma haja guerra  
Eu tenho um sonho  
15 Acabar com a pobreza na Terra

Eu tenho um sonho  
Eu tenho um monte de sonhos...  
Quero que todos se realizem  
Mas como?  
20 Marchemos de mãos dadas  
e ombro a ombro  
Para que os sonhos de todos  
se realizem!

SHRESTHA, Urjana. Eu tenho um sonho. In: Jovens do mundo inteiro. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p.10.

**No verso “Quero que todos se realizem” (v. 19) o termo sublinhado refere-se a:**

- A. Amigos.
- B. Direitos.
- C. Homens.
- D. Sonhos.**

## Texto 11

### O OURO DA BIOTECNOLOGIA

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

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

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

#### **O texto defende a tese de que:**

- A. A Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- B. As plantas e os animais são levados ilegalmente.
- C. O Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.**
- D. Os bens naturais são citados na escola.

## Texto 12

### O NAMORO NA ADOLESCÊNCIA

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. A condição da mulher. São Paulo: Brasiliense, 1984.

**Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família. O argumento que defende essa idéia é:**

- A. A família é o anteparo das frustrações.
- B. A família tem uma relação harmoniosa.
- C. O adolescente segue o exemplo da família.
- D. O apoio da família dá segurança ao jovem.**

## Texto 13

### ANIMAIS NO ESPAÇO

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Texto 14**

### **URUBUS E SABIÁS**

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza beçadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com

os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

– “Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

– Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

*MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVIU CANTO DE SABIÁ.*

ALVES, Rubem. Estórias de Quem gosta de Ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81- 2.

**No contexto, o que gera o conflito é:**

- A. A competição para eleger o melhor urubu.
- B. A escola para formar aves cantoras.
- C. O concurso de canto para conferir diplomas.
- D. O desejo dos urubus de aprender a cantar.**

## Texto 15

### O HOMEM QUE ENTROU PELO CANO

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “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 homem desviou-se de sua trajetória porque:**

- A. Ouviu muitos barulhos familiares.
- B. Já estava “viajando” há vários dias.
- C. Ficou desinteressado pela “viagem”.**
- D. Percebeu que havia uma torneira.

**Texto 16**

**AS ENCHENTES DE MINHA INFÂNCIA**

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo - aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

Que função desempenha a expressão destacada no texto “... o volume do rio cresceu **TANTO QUE** a família defronte teve medo.” (2º parágrafo)?

- A. Adição de idéias.
- B. Comparação entre dois fatos.

C. Conseqüência de um fato.

D. Finalidade de um fato enunciado.

### Texto 17



CIÇA. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

CIça. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

O que torna o texto engraçado é que:

A. A aluna é uma formiga.

B. A aluna faz uma pechincha.

C. A professora dá um castigo.

D. A professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

### Texto 18



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de:

A. Comoção.

B. Contentamento.

C. Desinteresse.

D. Surpresa.

## Texto 19

### “CHATEAR” E “ENCHER”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

5 Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

10 Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

15 — Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

20 — Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

A. Era gentil.

B. Era curioso.

C. Desconhecia a outra pessoa.

**D. Revelava impaciência.**



## Texto 20

### A CHUVA

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pábrisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroeu as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. As coisas. São Paulo: Iluminuras, 1996.

**Todas as frases do texto começam com "a chuva".**

**Esse recurso é utilizado para:**

- A. Provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- B. Provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- C. Reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- D. Sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.**

## Texto 21

### PRESSA

Só tenho tempo pras manchetes  
no metrô

E o que acontece na novela

Alguém me conta no corredor

5 Escolho os filmes que eu não

vejo  
no elevador  
Pelas estrelas que eu encontro  
na crítica do leitor  
10 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa  
Mas nada tanto assim  
Eu me concentro em apostilas  
coisa tão normal  
Leio os roteiros de viagem  
15 enquanto rola o comercial  
Conheço quase o mundo inteiro  
por cartão-postal  
Eu sei de quase tudo um pouco  
e quase tudo mal  
20 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa  
mas nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. Greatest Hits'80. WEA.

**Identifica-se termo da linguagem informal em:**

- A. “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.” (v. 14-15)
- B. “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” (v. 16-17)
- C. “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.” (v. 18-19)
- D. “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.” (v. 20-21)