



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA E LITERATURA

LÍVIA SOARES FERNANDES

**O PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO LEITORA NUMA TURMA
DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE MACEIÓ-AL**

MACEIÓ
2019

LÍVIA SOARES FERNANDES

**O PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO LEITORA NUMA TURMA
DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE MACEIÓ-AL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, na área de concentração em Linguística e Literatura –Linha de Pesquisa Estudos Textuais: Oralidade, Leitura e Escrita – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

MACEIÓ
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

F363p Fernandes, Livia Soares Fernandes.

O processo inferencial na compreensão leitora numa turma das séries do ensino médio de uma escola pública estadual de Maceió-AL / Livia Soares Fernandes. – 2019.

128 f.

Orientador: Maria Inez Matoso Silveira.

Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 107-102.

Apêndices: 113-119.

Anexos: f. 120-128.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Leitura – Aspectos cognitivos.
3. Compreensão na leitura. 4. Leitura inferencial. 5. Leitura – Ensino médio.
I. Título

CDU: 801



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

LÍVIA SOARES FERNANDES

Título do trabalho: "O PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO LEITORA NUMA TURMA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE MACEIÓ-AL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Maria Inez Matoso Siqueira

Prof. Dra. Maria Inez Matoso Siqueira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Valdir da Silva Nunes

Prof. Dr. Valdir da Silva Nunes (UFPE)

Maria Francisca Oliveira Santos

Prof. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/UFAL)

Maceió, 9 de abril de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato nobre, por isso, não podemos esquecê-lo. Diante destes dois anos de estudos, muitas pessoas foram responsáveis por esta vitória. Em primeiro lugar, um Ser Superior que me concedeu o privilégio de existir e de poder usufruir de momentos de conhecimento e crescimento acadêmico – Deus.

Dentre tantas ajudas obtidas durante esta trajetória, não poderia deixar de agradecer à minha família que sonhou comigo e que lutou para que meu sonho se tornasse uma realidade. Assim, agradeço à minha mãe, incentivadora primordial para que tudo desse certo; ao meu pai, exemplo de honestidade e de compreensão; à minha irmã, uma pessoa que, com seu dom de acalmar, deu a palavra certa, na hora certa; ao meu marido que, com paciência, soube guiar toda minha ausência em casa nos vários momentos de estudo, que embarcou junto comigo nesse projeto de crescimento e sonho; e ao Leonardo e à Laura, molas propulsoras da vontade de querer ser melhor a cada dia.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira que, como poucas pessoas, soube me guiar pelos caminhos ainda desconhecidos da Ciência, com todo seu acolhimento, inclusive no gabinete em sua casa, com todos os ensinamentos e com paciência oriunda de anos de experiências com alunos sedentos por adquirir conhecimentos. Ao seu esposo, Prof. Luiz Geraldo, *in memória*, pela simpatia e pelo “bom papo” no intervalo das sessões de orientações.

Outras pessoas que foram primordiais para que o percurso fosse mais prazeroso e menos cansativo foram minhas amigas Beatriz e Liliane que, juntas, me apoiaram desde o dia da prova de seleção até o resultado. Agradeço também à minha chefe, Profa. Elza Maria Silva que, de forma sempre compreensiva, muito incentivou meu aprimoramento e crescimento profissional.

Tenho que reconhecer, neste momento, a importância da turma, cujos alunos foram os participantes desta pesquisa. De fato, meus alunos embarcaram comigo neste sonho e se disponibilizaram a melhorar e a colaborar para que o aprendizado se efetivasse de maneira eficiente e satisfatória com as experiências de ensino realizadas. Gostaria de deixar meu especial agradecimento à Escola Anaías de Lima Andrade, onde me realizo profissionalmente, em nome do seu Diretor, Prof.

Roniflávio Alves de Barros Pereira, que me franqueou o espaço da escola e me deu todo apoio durante a pesquisa.

Agradeço aos nossos professores do PPGLL, que foram de extrema importância para incrementar nosso conhecimento ao longo do curso. Também não posso esquecer de várias colegas que me incentivaram, em destaque para Ana, Rose, Vânia e Fátima.

Essas pessoas especiais fizeram o árduo caminho se encher de flores e retiraram os espinhos que podiam machucar, diante de tantos momentos especiais, só tenho a agradecer.

RESUMO

Esta dissertação relata uma pesquisa sobre o processo inferencial na compreensão leitora de alunos numa turma das séries iniciais do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada num bairro pobre da periferia de Maceió, AL. Diante de 11 anos de experiência docente nessa escola e nesse nível de ensino, temos verificado uma crescente dificuldade de compreensão leitora, responsável pelo baixo nível no desempenho dos alunos em sistemas avaliativos como Pisa, Prova Brasil e Saeb. O trabalho teve como objetivo diagnosticar e remediar dificuldades de compreensão leitora entre esses alunos visando ajudá-los a melhorar seu desempenho, especialmente no tocante à leitura inferencial, por meio de testes de compreensão leitora e atividades de discussão, mediação e interação professor-aluno. O estudo se fundamenta nos aspectos cognitivos da compreensão leitora, baseado em autores como Kleiman (1998; 2002), Silveira (2015), Silveira e Oliveira (2015), Leffa (1996), Coscarelli (2003); Dell'Isola (2001), entre outros; considerando também os descritores da Prova Brasil, principalmente aqueles que privilegiam as estratégias inferenciais de leitura, cuja realização se dá pela ativação dos conhecimentos prévios do leitor e sua interação com as pistas linguísticas, discursivas e semânticas do texto. Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho interventivo e interpretativo, que utilizou dados quantitativos. Foram utilizados 5 testes de múltipla escolha, 2 testes *cloze*, um questionário para o levantamento do perfil dos 20 alunos colaboradores da referida escola pública campo da pesquisa, e, finalmente, um questionário final (questionário de satisfação) para saber a opinião dos alunos participantes sobre a pesquisa realizada. Os dados colhidos nos permitiram verificar que uma boa parte dos alunos, apesar de estarem no Ensino Médio, ainda apresenta dificuldades em relação à compreensão de textos, principalmente em questões que envolvem o uso de inferência. Concluímos também que boa parte dos alunos não demonstraram ter uma competência textual suficiente para perceber os elementos da textualidade no micronível, como as questões de concordância e regência verbal e nominal, referenciação e uso adequado dos tempos verbais. Finalmente, chegamos à conclusão de que os alunos até conseguiram atender aos descritores cobrados no Ensino Fundamental de maneira eficiente, que solicitam informações explícitas e inferência simples; mas constatamos que os alunos ainda não atingiram o nível exigido para o seu segmento, uma vez que não conseguiram responder corretamente a questões que trabalham com os descritores específicos do Ensino Médio, mais voltados à argumentação e a inferências mais complexas. Ficou, assim, notória a deficiência dos alunos participantes em questões que demandavam estratégias mais eficazes para que ocorresse a leitura fluente, produtiva e crítica.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Leitura no Ensino Médio. Leitura inferencial. Aspectos cognitivos da leitura. Descritores da Prova Brasil.

ABSTRACT

This dissertation reports a research on the inferential process in reading comprehension in a class from the initial high school series of a state public school in the tge peripheral zone of the city of Maceió, AL. Faced with 11 years of teaching experience at this grade and level of education, we have found a growing difficulty in reading comprehension, responsible for the low level of student performance in evaluative systems such as Pisa, Prova Brasil and Saeb. The purpose of this study was to diagnose and remedy difficulties in reading comprehension among these students in order to help them improve their performance, especially in inferential reading, through reading comprehension tests and teacher-student interaction, discussion and mediation activities. The study is based on the cognitive aspects of reading comprehension, based on researchers such as Kleiman (1998; 2002), Silveira (2015), Silveira e Oliveira (2015), Leffa (1996), Coscarelli (2003); Dell'Isola (2001), among others; considering the descriptors of the Prova Brazil, mainly those that privilege the inferential reading strategies, whose realization is given by the activation of the previous knowledge of the reader and its interaction with the linguistic, discursive and semantic clues text. It is an action research of an interventional and interpretative nature, which used quantitative data. Five tests of multiple choice and two tests cloze were applied to evaluate students' comprehension and two questionnaires were used: one for the survey of the profile of 20 collaborating students of that public school and the other was used to collect the level of the students' satisfaction. The collected data allowed us to verify that a good part of the students, although they are in the High School, still present difficulties in the comprehension of texts, mainly in questions that involve the use of inference. We conclude that most of the students do not seem to have sufficient textual competence to understand the elements of textuality in the microlevel, such as questions of verbal and nominal agreement and regency, reference and proper use of verbal tenses. Finally, we conclude that students are able to efficiently answer the descriptors demanded in Elementary School, which request explicit information and simple inference; but we found that students have not yet reached the level required for their segment, since they have not been able to correctly answer questions that work with the specific descriptors of Higher Education, more focused on argumentation and more on complex inferences. Thus, the deficiency of the collaborating students in issues that demand more effective strategies for fluent, productive and critical reading is evident.

Keywords: Reading comprehension. Reading in High School. Inferential reading. Cognitive aspects of reading. Descriptors of the Prova Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fragmento do texto.....	45
Figura 2	Teste <i>Cloze</i> 1.....	71
Figura 3	Teste <i>Cloze</i> 2.....	71
Figura 4	Texto utilizado no primeiro TCME aplicado.....	74
Figura 5	Texto utilizado no segundo TCME aplicado.....	79
Figura 6	Texto utilizado no terceiro TCME aplicado.....	82
Figura 7	Texto utilizado no quarto TCME aplicado.....	83
Figura 8	Texto utilizado no quinto TCME aplicado.....	87
Figura 9	Texto 1 utilizado no quinto TCME aplicado.....	92
Figura 10	Texto 2 utilizado no quinto TCME aplicado.....	92
Figura 11	Texto 3 utilizado no quinto TCME aplicado.....	93
Figura 12	Texto 4 utilizado no quinto TCME aplicado.....	93
Figura 13	Texto 5 utilizado no quinto TCME aplicado.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Frequência de notas obtidas pela turma no primeiro teste- Lágrimas de Potira	73
Quadro 2- Conceitos e notas obtidos no primeiro teste.....	74
Quadro 3- Acertos e erros das questões e descritores exigidos do primeiro teste.....	74
Quadro 4- Frequência de notas do segundo teste aplicado-Por que os animais comem pedra?.....	75
Quadro 5- Acertos e erros do segundo teste aplicado.....	76
Quadro 6- Notas, conceitos e números de ocorrência relativos ao terceiro teste aplicado- “Muito mais do que isca” e “As Minhocas”.....	80
Quadro 7- Comentários explicativos referentes ao teste com os 5Textos.....	82
Quadro 8 - Notas, conceitos e números de ocorrência relativos ao quarto -Como seremos amanhã?.....	85
Quadro 9- Acertos e erros do quarto teste aplicado.....	85
Quadro 10 - Notas, conceitos e números de ocorrência relativos ao quinto teste aplicado- Coletânea de texto.....	91
Quadro 11- Acertos e erros do quinto TCME aplicado.....	91
Quadro 12- Questionário Final- Perguntas e respostas dos alunos colaboradores.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA-Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESE- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PISA-Programme for International Student Assessment

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TCME- Teste de Compreensão de Múltipla Escolha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 – A LEITURA NA VIDA E NA ESCOLA	
2.1 Breve história da leitura.....	15
2.2 A história do livro.....	18
2.3 História da leitura no Brasil.....	20
2.4 Os usos sociais da leitura.....	22
2.5 A leitura escolarizada.....	28
2.6 A leitura como objeto de estudo.....	32
3 – ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA	
3.1 A compreensão leitora.....	36
3.2 Decodificar e compreender o texto escrito.....	38
3.3 Conhecimento prévio.....	39
3.4 A estratégia inferencial e sua importância na compreensão leitora.....	42
4- A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	
4.1 A avaliação da compreensão leitora na tradição escolar.....	48
4.2 O sistema Saeb e os instrumentos oficiais de avaliação leitora no Brasil.....	50
4.3 Os instrumentos oficiais da avaliação da compreensão leitora.....	52
4.4 A Prova Brasil e seus descritores.....	56
5- METODOLOGIA DA PESQUISA	
5.1 Caracterização da pesquisa.....	59
5.2 O contexto da pesquisa.....	60
5.3 Os informantes da Pesquisa.....	62
5.4 Os procedimentos e instrumentos da pesquisa	67
5.4.1 Descrição dos testes aplicados.....	68
5.4.2 Os testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha	68
5.4.3 O teste <i>Cloze</i>	69

5.4.4 O diário de bordo	70
6. OS RESULTADOS DA PESQUISA	
6.1 Apresentação dos resultados dos testes aplicados.....	70
6.1.1 O primeiro teste aplicado.....	70
6.1.2 O segundo teste aplicado.....	75
6.1.3 O terceiro teste aplicado.....	78
6.1.4 O quarto teste aplicado.....	83
6.1.5 O quinto teste aplicado.....	88
6.1.6 O Questionário final.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	109
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Um dos principais problemas da educação brasileira é a falta da prática e, conseqüentemente de uma proficiência razoável em leitura entre os alunos, pois, de acordo com várias pesquisas que medem a capacidade leitora dos nossos estudantes, tais como o Programa Internacional da Avaliação do Estudante (PISA), Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o livro *Retratos da leitura no Brasil*, de Failla (2012), mostram que o nível de compreensão leitora dos alunos brasileiros está entre os dos piores países do mundo. Um resultado preocupante, visto que a leitura é fundamental para mudar a condição socioeconômica e cultural e melhorar a vida das pessoas, já que essa atividade é uma das vias mais eficazes para se buscarem conhecimentos e experiências em várias áreas.

Se a situação da competência leitora dos alunos brasileiros vai mal em nível nacional, do ponto de vista estadual a situação é ainda mais grave. De fato, segundo dados de um portal eletrônico do governo¹, apenas 17 % dos alunos do nono ano da rede pública estadual de ensino de Alagoas demonstram aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de texto; já na rede pública municipal de Maceió esse número corresponde a 14%. Diante de tal situação, cabe à Universidade, especialmente aos cursos de pós-graduação, promover estudos visando contribuir não para resolver, mas pelo menos remediar situações pontuais que podem ser identificadas em instituições de ensino que estejam ao nosso alcance.

Na qualidade de professora do Ensino Médio de uma escola pública estadual há mais de uma década, venho notando que, a cada ano, a compreensão leitora dos alunos está cada vez mais deficiente. Essa situação, como se sabe, afeta o desempenho dos alunos em todas as disciplinas, uma vez que a leitura é a via principal para aquisição dos conteúdos escolares.

¹<http://www.qedu.org.br/estado/102-alagoas/aprendizado>

Diante da dificuldade apresentada nas nossas escolas, em especial as públicas, foco deste trabalho, faz-se necessária uma intervenção no sentido de buscar alternativas concretas para desenvolver a compreensão de texto dos alunos por meio de uma série de instrumentos e atividades de compreensão leitora que promovam não só o desafio como também a motivação para o ato de ler textos na sala de aula e também desenvolver, de certa forma, o gosto pela leitura. Nesta perspectiva, a pergunta norteadora da pesquisa pode ser expressa da seguinte forma: em que medida uma sequência de testes de compreensão de textos e a discussão a respeito de seus resultados pode contribuir para incrementar a compreensão leitora dos alunos colaboradores?

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral diagnosticar e remediar, em alguma medida, dificuldades de compreensão leitora entre alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Maceió, com vistas a ajudá-los a melhorar seu desempenho, especialmente no tocante à leitura inferencial, por meio de testes de compreensão leitora e atividades de discussão, mediação e interação professor-aluno. Como objetivos específicos, citamos: a) levantamento do perfil do aluno; b) aplicação dos testes; c) discussão dos resultados dos testes realizados; d) aplicação do questionário final em que se procurou colher informações a respeito das opiniões dos alunos sobre a pesquisa realizada.

O presente trabalho se fundamenta nos estudos dos aspectos cognitivos da leitura, especialmente da compreensão leitora, baseado em autores como Kleiman (1998; 2002), Silveira (2015), Silveira e Oliveira (2015), Leffa (1996), Coscarelli (2003); Dell'Isola (2001), entre outros. Nessa abordagem, a leitura é vista como um processo cognitivo e o ato de ler como um processo estratégico em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para dar sentido ao texto por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas. Dentre essas estratégias, destaco a inferência que, por sinal, é uma das habilidades mais cobradas por meio dos chamados descritores da Prova Brasil. Nesse sentido, vale dizer que, na escolha e elaboração dos testes considero a observância desses parâmetros como elemento norteador.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação², de cunho qualiquantitativo, utilizando testes de múltipla escolha e teste *Cloze* para intermediar e avaliar a compreensão leitora de 20 alunos das séries iniciais do Ensino Médio de uma escola pública da rede Estadual de ensino, situada num bairro da periferia de Maceió. A pesquisa teve duas fases: na primeira fase foram aplicados 3 testes considerados apropriados para os últimos anos do Ensino Fundamental com intuito de avaliar os alunos com relação aos descritores exigidos pela Prova Brasil. Já a segunda fase utilizou 2 testes adequados aos descritores das séries do Ensino Médio.

Esta dissertação está estruturada em seis seções. A primeira seção apresenta a introdução; a segunda seção trata da leitura na vida e na escola; nela, apresento um panorama histórico da leitura e do livro; da leitura como objeto de estudo, seus usos sociais; abordando também a leitura escolarizada. Na terceira seção, tratamos aspectos cognitivos da leitura, da compreensão leitora e da sua avaliação. Nessa seção, discuto a compreensão leitora, o processo de decodificação e compreensão do texto escrito, o papel do conhecimento prévio para a leitura inferencial e a sua importância para os níveis mais elaborados da compreensão leitora. Na quarta seção, trato da avaliação da compreensão de leitura na tradição escolar, do Sistema Saeb e os instrumentos oficiais de avaliação leitora no Brasil e da Prova Brasil e seus descritores.

A quinta seção apresenta a metodologia da pesquisa realizada. Dentro dela, temos também a caracterização da pesquisa, seu contexto, a descrição da escola-campo, sua história, sua estrutura física e administrativa. Apresento também o perfil dos alunos informantes, os procedimentos e instrumentos utilizados, a descrição dos testes aplicados, quais sejam, os testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), o teste *cloze* e o diário de bordo.

Na sexta seção, apresento os resultados da pesquisa por meio da descrição dos testes aplicados, mostrando de forma detalhada suas aplicações, considerando os registros do diário de bordo. Apresento também os resultados dos testes aplicados por meio de quadros, tabelas e figuras. Nessa seção, apresento ainda a

² Segundo Vergara (2003), a pesquisa-ação caracteriza-se como uma pesquisa participante que admite o estudo de um problema social seguido de uma ação efetivada pelo pesquisador. É, portanto, uma pesquisa de cunho intervencionista.

análise e avaliação dos dados, por meio de comentários, comparações e cotejamentos.

Nas considerações finais, faço uma avaliação da pesquisa realizada, seus dados, seus resultados, as evidências mais relevantes, enfatizando uma possível contribuição deste estudo para outras pesquisas no âmbito da leitura sob o ponto de vista sociocognitivo da sua compreensão leitora.

2. A LEITURA NA VIDA E NA ESCOLA

Nesta seção, trato da leitura na vida e na escola, mostrando um breve histórico desta atividade e seus usos sociais no mundo e no Brasil. Trato também da história do livro, da leitura escolarizada e, finalmente, da leitura como objeto de estudo. Com isso, podemos ter uma visão de como essa habilidade vem sendo desenvolvida com o passar dos anos, a sua importância no desenvolvimento de um povo; seja nos aspectos sociais, econômicos ou afetivos. Assim, ficam evidentes suas transformações diante das necessidades sociais apresentadas.

2.1 Breve história da leitura

Este tópico apresenta um breve histórico da leitura desde os primórdios até os dias atuais, observando as mudanças que essa atividade trouxe à sociedade durante esse percurso. Abordamos como a leitura era praticada em diferentes povos como na Babilônia, na Grécia, no Egito, na era Medieval, mostrando também que a leitura passa pela língua, pela memória, pela classe social e influencia transformações socioculturais.

Com a necessidade de se deixarem os acordos de mercados firmados no papel, o ser humano foi instituindo códigos e símbolos. Já nas cavernas, os homens deixavam seus registros, desenhos rupestres, que eram feitos até em árvores; com isso, podemos associar o nascimento da leitura do texto escrito como fenômeno linguístico que evoluiu com o passar do tempo para a técnica atual. Para Fischer (2006, p.15),

A leitura em sua forma completa surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados (...) A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para a palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens; lia-se, desse modo, a linguagem.

Foi na Babilônia que tudo começou, segundo os historiadores e arqueólogos. Esse povo foi responsável por grandes avanços em várias áreas, e a leitura foi uma delas. A leitura percorreu vários caminhos: primeiramente, deu-se de forma oral; também foi observada a leitura com os Homo Sapiens que liam detalhes

em ossos, sinalizando algo que lhes fosse significativo. Na Babilônia, a escrita e, conseqüentemente, a leitura era feita em tabuletas de argila, que vinham com símbolos gráficos que identificavam várias coisas; entre elas, os registros de fatos sociais e a contabilidade de um povo.

Segundo Fischer (2006), já na Mesopotâmia, no início da civilização, a leitura era primitiva, os leitores visualizavam símbolos expostos num texto; sendo a leitura uma mera união de partes sem a sua articulação. Com isso, não havia uma interpretação adequada, era visto um amontoado de frases aparentemente sem sentido. Já a escrita cuneiforme era mais sistematizada, representada por sinais em forma de cunha sobre uma argila amolecida. Naturalmente, esse suporte não era de fácil manuseio, uma vez que era grande e pesado, dificultando a leitura de lazer; por isso, foram desenvolvidas miniaturas de tabuleta de argila para tornar a leitura mais acessível. No terceiro milênio a.C., a leitura tinha atingido a esfera doméstica na Mesopotâmia; essa atividade começou a contar histórias gravadas em tabuletas de argila quadradas e retangulares que eram feitas para caber na mão. Isso trouxe a primeira forma de Literatura, e esses materiais eram armazenados em caixas de madeira que podiam ser transportadas com mais facilidade.

Devido à exigência do ato da leitura por parte da sociedade, passamos a encontrar os escribas que eram leitores ativos, sendo esses sempre solicitados para fazerem a leitura oral por seus superiores e para ajudarem em vários registros do seu povo. Diante da necessidade de formar essa nova classe leitora, foi criada, na Babilônia, em 1700 a.C, uma escola que ensinava aos escribas a leitura; eles tinham que frequentá-la por vários anos, dos 6 aos 18 anos. Nessa escola, os registros mais importantes e constantes eram os que possuíam os dados contábeis do povo da Mesopotâmia, sendo esses os registros mais comuns.

Outro local em que a leitura era praticada era o Egito, no quarto milênio a.C.; lá eram lidos hieróglifos na superfície de vários materiais, tais como: pedras, paletas de Ardósia, cerâmicas, tabuletas de marfim que tomavam muito tempo para serem pintados, empalhados e gravados. Outra diferença existente nessa população era que eles liam da direita para a esquerda e isso permaneceu por mais de 2000 anos. No Egito, como em toda a Antiguidade, havia poucas pessoas que sabiam ler e escrever; por isso, aqueles que possuíam essa habilidade eram bastante respeitados e ocupavam elevada posição social.

Ainda conforme Fischer (2006), diante da necessidade de algo ainda mais leve e de fácil manuseio, surgiu o papiro, que era um material caro, mas, mesmo assim, trouxe um crescimento nas atividades de leitura e de escrita no litoral mediterrâneo, tornando o hábito de ler algo corriqueiro e mais constante. Nos anos de 400 d.C., houve a substituição dos rolos de papiro por pergaminhos, tornando a leitura mais frequente e mais habitual, uma vez que os pergaminhos eram mais baratos e acessíveis.

Noutra nação da Antiguidade, a Grécia, a leitura era praticada desde cerca de 2000 a.C. A leitura tinha um significado diferente, era baseada na oratória retórica. A tradição oral passou para a tradição escrita no século IV ou V a.C., devido à necessidade que os discípulos de Sócrates, Platão e Xenofonte tiveram de anotar os ensinamentos do seu mestre para preservar seus pensamentos, que antes eram proferidos oralmente. Com isso, passou-se a ter outro olhar para a leitura e a escrita; olhar esse totalmente novo no Ocidente. Outro aspecto que prosperou na Grécia foi a Literatura, que passou a contar com diversas cópias de obras, coleções particulares e bibliotecas. Os gregos e os romanos usavam a leitura e a escrita para registrar suas leis, que eram propagadas nos centros urbanos para que toda a comunidade percebesse o nível cultural em que eles estavam inseridos. Os gregos também foram os pioneiros no quesito do registro de reflexões filosóficas em torno da oratória, dos gêneros literários e das artes.

Como já foi dito, a leitura antigamente era considerada uma forma de oratória; declamavam-se em voz alta os textos para que todos soubessem do que se tratava; essa era também uma forma de controle, tendo em vista que tudo ficava sendo ouvido e exposto. Esse tipo de leitura também passou a ser valorizado, cultivado e praticado no Império Romano. Isso mudou com a Idade Média, que trouxe a atividade de leitura de forma individual e silenciosa.

No contexto social da era Medieval, havia dois tipos de leitores: o ativo e o passivo; o leitor ativo era aquele que dominava o código escrito e o transformava em linguagem oral de forma rápida, satisfatória e prática; já o leitor passivo precisava de alguém que decifrasse o código escrito para que ele ouvisse. Durante muito tempo, a leitura e a escrita foram associadas à elite, parte da sociedade à qual pertenciam os escritores, os poetas, os dramaturgos, os clérigos, os juristas e os legisladores sociais. A acessibilidade às universidades e às escolas era para poucos; com isso, a

prática da leitura e da escrita continuava restrita a quem podia pagar. Com as navegações e as expansões marítimas, houve uma mudança no comportamento leitor: a leitura passou a ser difundida por outros lugares do mundo e isso despertou a consciência leitora de vários povos.

2.2 A história do livro

Podemos observar a evolução da língua escrita e conseqüentemente da leitura através das práticas e dos suportes pelas quais ela tem passado: tabuletas de barro, de metal, couro, papiro, pergaminho, chegando, finalmente, ao papel. Com o surgimento da imprensa na Europa, no Século XV, veio o livro impresso, e hoje, além dele, podemos contar com os livros eletrônicos que vêm facilitando não só a leitura para o entretenimento, mas também a leitura e a escrita instrumental na vida acadêmica e profissional de muitas pessoas.

Com o passar do tempo, os livros chegaram ao Brasil. Esses livros eram instrucionais, de religião ou de Latim, enviados da metrópole para a colônia a pedido dos jesuítas. Muitos livros eram copiados à mão para que fossem usados pelos discípulos durante as aulas e nas instruções religiosas; isso ocorria no século XVI. No século seguinte, não houve mudança; ainda continuamos com poucos livros e bibliotecas, e a maioria dos livros ainda eram religiosos e traziam vários temas trabalhados pelos jesuítas em suas aulas religiosas.

Com relação à leitura literária, desde o século XVI até meados do século XVII, a Igreja e o Estado viam nas obras literárias uma ameaça ao Império, uma vez que essas obras traziam questionamentos à estrutura da Metrópole. Nesse período, ainda eram encontradas muitas obras religiosas nas grandes bibliotecas brasileiras, mas também começamos a encontrar livros de Ciências e saberes profanos que questionavam a fé, a lei e ordem na Colônia. Nessa perspectiva, “Estado e Igreja tomaram livros e saberes como fonte de inquietação, de questionamento e, no limite, de ruptura dos laços coloniais” (VILALTA, 1997, p.347).

Segundo Hansen (2002), quando chegou o século XVIII, houve uma mudança nas bibliotecas, na sua composição; agora já se podiam achar livros religiosos,

profanos, científicos e de ilustrações, sendo a capitania de Minas Gerais a mais desenvolvida com relação a exemplares novos. O livro, por muito tempo, representou o contexto social da época; podemos perceber isso nos romances que traziam a realidade dos velhos engenhos de açúcar, da escravidão, da sociedade burguesa, da exploração de mão de obra.

Ainda com relação ao livro, sabe-se que até o Século XIX, sua produção era em pequena quantidade; por isso, este artefato era bastante caro e poucas pessoas a ele tinham acesso. Um fator que ajudou muito na popularização da leitura foi o fortalecimento da escola pública e a obrigatoriedade do ensino da leitura; isso contribuiu de forma bastante significativa para a propagação da cultura letrada, uma vez que o conhecimento passou a atingir diversas classes sociais, sendo o livro um auxiliar dessa prática difusora da cultura enciclopedista.

No Brasil, em 1815, houve uma censura aos livros, tendo em vista que eles traziam informações de várias vertentes e com vários interesses; muitas vezes essas informações não eram para serem propagadas através da leitura. A censura e o controle na distribuição dos livros eram intensos, principalmente os romances históricos, lidos muitas vezes por mulheres; isso fez com que muitas pessoas lessem escondidas e individualmente. Em 1820, a publicação passou a ser mais de livros domésticos, de preceitos morais, costumes e de receitas. Também surgiram vários jornais e revistas femininas, sendo essa leitura considerada fútil.

Sem dúvida, no Brasil, os livros trouxeram mudanças nos hábitos, pensamentos e costumes da população ao longo dos tempos. Ainda conforme Hansen (2002), como grande parte da população era analfabeta não se tinha acesso direto ao livro, eram feitas rodas de leitura em fazendas e praças, sendo essa a única forma de os não leitores terem acesso à cultura letrada. Os espaços públicos de leitura eram usados também para debates dos mais variados temas. Essas práticas de leitura ajudaram nas lutas contra o domínio da Colônia, pois questionava-se a fé, a lei e o rei. Nesse meio cultural, predominava um tipo de discurso: uma mentalidade religiosa fazendo frente à mentalidade científica. Temos exemplos de um dos propagadores dessas ideias, o Padre Antônio Vieira, que exaltava a importância do conhecimento religioso, sendo esse responsável por salvar a alma de todos os que iam em busca da fé, já que era engajado na

catequese e nas campanhas de propagação da fé nos primórdios da Colônia, embora tivesse abraçado a luta contra a escravização dos índios.

No século XX, com o surgimento dos computadores e da internet, surgiu o livro eletrônico e, com as redes sociais, a leitura se tornou mais popular, mais acessível e hoje chega a todo público letrado, tanto na forma impressa quanto digital. Hoje, o Governo gasta milhões em exemplares de livros didáticos e paradidáticos que são distribuídos às escolas anualmente. Mesmo existindo em número insuficiente, e funcionando precariamente, também podemos contar com bibliotecas públicas, locais de leitura coletiva, além de e-books que estão cada vez mais acessíveis na internet. Tudo isso pode contribuir para que as pessoas criem uma prática leitora e assim alcancem um melhor desenvolvimento crítico das ideias e opiniões a respeito dos mais variados temas. Segundo Chartier (2001, p. 82) a leitura oral cedeu espaço para a leitura dos livros folheados no qual o leitor manuseia suas páginas e atualmente também convivemos com a leitura digital, cuja mediação se dá pela tela do computador, do tablet e do smartphone.

2.3 Panorama da leitura no Brasil

Adentremos agora na trajetória da leitura no Brasil, onde temos um público leitor bem diversificado no país, podendo-se encontrar intelectuais, artistas, homens públicos envolvidos nas artes e na literatura; estudantes, entre outros. Já no séc. XIX, esse público mudou com o surgimento do romance, a partir dos anos de 1840, uma vez que as mulheres passaram a ler, e com isso, houve um impulso da leitura no Brasil. Entretanto, a impressão dos livros ainda era muito cara (e continua sendo, diga-se de passagem) e isso atrapalhava a acessibilidade ao livro por partes da maioria dos leitores. Com efeito, os escritores alegavam que esse fato limitava a circulação dos livros comprometendo, assim, o desenvolvimento da leitura, e isso foi reclamado, inclusive por Machado de Assis.

Segundo Lajolo (2002, p. 107), a literatura do Brasil “é plural, recortada em história que falam diferentes línguas. Que falam diferentes vozes, repetidas, por diferentes códigos, linguagens, unificados todos nas linguagens literárias”. Diante

disso, observa-se que a leitura passa a trazer os anseios, as dúvidas, os medos, as súplicas, as revoltas, os desânimos, as perspectivas sociais e atuais do séc. XX. Podemos notar isso em vários romances que traziam em suas histórias as vivências de um povo, na maioria das vezes, excluído e massacrado pela classe dominante. São exemplos desses romances: *O Cortiço*, *Memórias do Cárcere*, *Escrava Isaura*, *Grande Sertão: Veredas*, *Vida Secas*, dentre outros, que mostravam a sociedade da época em que foram

De acordo com Lajolo (2002), saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural. Entretanto, no Brasil, amargamos um atraso cultural muito grande devido ao fato de nosso período colonial ter sido passado praticamente sem escolas, sem circulação de livros e jornais e até sem tipografias. Com efeito, lê-se em Martins (1998), uma citação de Muniz Tavares³ que diz o seguinte:

Até a transferência da corte para o Rio de Janeiro, a metrópole nunca quis consentir no estabelecimento de tipografias coloniais. O tímidos ensaios de imprensa que tiveram lugar em Pernambuco, no Rio de Janeiro no decorrer do século XVIII, cerca de 1706 e em 1752 respectivamente, foram rigorosamente suprimidos, sequestrando-se o material e sendo ameaçados de prisão os impressores (MARTINS, 1998 p. 299).

Concluo, diante disso, que o analfabetismo crônico do nosso país foi “construído” pelos nossos colonizadores e até o momento atual, sofremos as consequências desse atraso, pois a taxa de analfabetismo continua relativamente alta, trazendo consequências negativas para o desenvolvimento socioeconômico do país e mantendo ainda uma considerável parte da população excluída dos bens culturais e do mercado de trabalho. Vale salientar ainda que há tipos de analfabetismo: o analfabetismo absoluto – pessoas que não sabem ler nem escrever; o analfabetismo funcional – pessoas que até aprenderam a ler, que passaram pela escola, mas não compreendem o que leem e evitam a leitura e, finalmente, por mais estranho que possa parecer, temos o analfabetismo escolar – que se traduz no fato de haver muitas crianças que, mesmo na escola, não aprendem a ler (OLIVEIRA, 2007).

³História da Revolução de Pernambuco em 1817, p. 156

2.4 Os usos sociais da leitura

Este tópico apresenta os usos sociais da leitura tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e alguns teóricos como Kleiman (1998, 2002, 2006), Silva (1998), Soares (1999, 2000), Lerner (2002), Martins (1994), Pennac (1993), entre outros, que mostram a importância da prática da leitura na sociedade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998, p. 04),

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é a resposta a um objeto, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (BRASIL, 1998, p.04).

Esse documento destaca as práticas leitoras que vão muito além dos exercícios exaustivos, considerados chatos, cansativos por alguns alunos, que levam os estudantes a não gostarem de um processo tão corriqueiro como a leitura. A leitura está ligada a todos nós, desde a hora que acordamos até a hora que dormimos; lemos o tempo todo, independentemente de fazermos exercícios interpretativos. Desse modo, não podemos restringir este processo tão importante às práticas escolares, uma vez que a leitura é uma atividade social, que vai além das ultrapassadas práticas arraigadas nos antigos casarões de ensino.

Para Kleiman (2002), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento prévio do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo; essa interatividade muitas vezes não acontece e isso causa a má compreensão do texto. Quando o leitor não aciona seus conhecimentos prévios há um enorme prejuízo para a sua prática leitora, uma vez que a leitura é usada em várias disciplinas, em vários espaços sociais.

Diante dos vários usos sociais que a leitura tem, um de grande importância é a capacidade de fazer os sujeitos se inserirem socialmente, tendo em vista que quanto maior o grau de estudo/leitura a pessoa tiver, possivelmente, de mais

oportunidades profissionais ela desfrutará; já que o mercado profissional busca a cada dia pessoas mais qualificadas em vários setores e boa parte dessa qualificação é adquirida por meio da leitura.

Tendo em vista o quadro de estudantes que não leem, a escola passa a ser um espaço fundamental e primordial para o desenvolvimento do gosto pela leitura, uma vez que o seu público, na maioria das vezes, só tem contato com a leitura nos espaços escolares. Muitas vezes, os estudantes não têm em suas casas livros variados, um espaço dedicado à leitura, uma cadeira confortável, uma boa iluminação; também não contam com um incentivo da família, ficando assim, a escola com a função de despertar nos estudantes a paixão pelo ato de ler. Por isso, os professores devem rever suas práticas leitoras, suas estratégias didáticas para o ensino da leitura em sala de aula.

Percebemos que nesse mundo globalizado, competitivo e desigual, a leitura torna-se algo que diferencia o sujeito em meio ao grupo social; o sujeito leitor além de ter ascensão em sua carreira, terá experiências únicas, promovidas pelo ato de ler. Um bom leitor aproveita sua capacidade leitora em todo momento, pois ela é usada além dos muros da escola, no dia a dia; nas mais diversas ações, no ato de ler ou deixar um bilhete, de pegar um ônibus para ir a algum lugar, na verificação de preços, de validades, no emprego, nos estudos de forma geral, ou seja, ela faz parte do preenchimento do nosso dia.

Segundo Silva (1991), “a leitura é um ato individual, voluntário e interior”, ela começa na decodificação; mas vai além disso, precisa da interação do leitor com o mundo. Quando passamos da decodificação, acionamos nossos conhecimentos de mundo, nossas vivências, nossas leituras anteriores, ou seja, a leitura vai buscando tudo que sabemos sobre aquele assunto para que o sentido se faça presente. Não se pode limitar o ato de ler à simples decodificação, pois sabemos que a leitura é algo social que nos leva a transpor barreiras textuais; temos que ir além do que está escrito e fazer ligações com o universo sociocultural que nos permeia.

O leitor deve desenvolver a capacidade de buscar informações e disseminar cultura; o sujeito-leitor deve fazer o uso social da leitura, mas para isso, ele deve ir além da alfabetização, processo que só decodifica, para ser letrado; deve saber lidar com as complexidades linguísticas e culturais exigidas pelo seu entorno, sua

sociedade. Para Soares (2002), diante dessa nova realidade social enfrentada por nós, não podemos nos contentar com o saber ler e escrever, precisamos fazer o uso do ler e do escrever para responder às exigências diárias impostas pela sociedade. Diante de tamanha necessidade, surge o termo *letramento*⁴ como fenômeno plural, histórica e contemporaneamente tendo em vista os diferentes meios em que podem se dar a leitura e a escrita, que busca definir um novo usuário da língua; esse se mostra apto a atender as demandas da sociedade contemporânea.

Quando usamos a leitura para ler bilhetes, bulas, receitas, e mensagens diversas, estamos fazendo seu uso social, cotidiano e dinâmico; por isso, enquanto prática social, a leitura é algo complexo, uma vez que está diretamente ligada às nossas raízes socioculturais e conseqüentemente à formação da nossa cidadania. Ela permite que o cidadão questione o mundo à sua volta, colocando seu ponto de vista embasado em argumentos reais oriundos de várias vivências e desenvolvidos pelo raciocínio crítico adquirido com o tempo; com isso, o sujeito passa a se libertar dos olhares alheios e começa a buscar seu próprio pensamento, mudando, assim, sua história e a da sua comunidade.

No século XIX, a sociedade tinha um modelo de escola voltado somente a transmitir conhecimentos prontos e inquestionáveis. O estudante não era levado a questionar, a duvidar, a perguntar; o método mais usado era o expositivo, no qual, onde encontrávamos o professor à frente da sala, falando o tempo todo e os alunos estavam enfileirados para aprender regras gramaticais e fazer páginas e páginas de exercícios que serviam apenas para memorização. Não se tinha uma interação, nem um diálogo, tampouco um questionamento entre o professor e o aluno; por isso, as aulas se tornavam verdadeiras torturas. Os poucos gêneros textuais usados tinham como pretexto o ensino de gramática, que era a principal função das aulas de Língua Portuguesa; como consequência disso, desenvolvemos uma noção errônea de que o Português é difícil e chato.

Com a chegada do século XX, houve algumas mudanças positivas para o ensino da prática da leitura; com isso, tentou-se contemplar o uso social da língua escrita, as variadas formas de ler. A parte que começou a ser modificada trouxe a

⁴ Letramento. Soares, Magda (2003) Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Edu.Soc.(online)vol.23,n 81, p.143-160. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso 05/01/18.

introdução dos mais diversos gêneros textuais, antes inexistentes nas práticas pedagógicas dos professores. Surgiram, no contexto escolar, novas práticas leitoras voltadas para texto, antes ignoradas pela escola. Os professores começaram a lidar com os mais variados gêneros textuais. Passou-se a contextualizar as práticas de leitura e escrita. Os livros didáticos, grandes auxiliares da prática pedagógica, começaram a dar espaço para os gêneros textuais mais populares e mais usuais.

Atualmente, diversos gêneros textuais circulam na sociedade, uma vasta quantidade de textos está presente na televisão, internet, panfletos, encartes, outdoors, jornais, revistas e eles estão em mudanças constantes e surgem outros rapidamente conforme a necessidade social; cabe ao professor o papel de mostrar aos estudantes não só as características dos gêneros, como também mostrar seus usos sociais e sua importância dentro do contexto atual.

Não podemos nos deter somente ao livro didático como redentor da prática pedagógica, mas não podemos desprezá-lo; uma vez que ele é de grande valia para a prática escolar da leitura, principalmente porque ele nos garante a presença do texto literário, que é imprescindível para a formação do leitor e para despertar o “prazer do texto”, a sensibilidade estética da arte da palavra. Mas temos que, enquanto professores, complementá-lo, tendo em vista que seu conteúdo não é completo e não encontraremos em nenhum livro todos os usos sociais exigidos da leitura. Cabe ao professor buscar os textos que estão circulando no mundo acadêmico e na sociedade de forma geral e introduzi-los em sua prática diária. Mesmo acontecendo essas mudanças importantes nas práticas leitoras e nos livros durante esses três séculos, ainda encontramos estudantes desmotivados com o ato de ler, estudantes distantes da leitura e que possuem pouca compreensão do que leem; que não veem na leitura algo que pode mudar de forma significativa e positiva as suas vidas.

Para Lerner (2002), temos um desafio de formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a Literatura nos oferece, pessoas dispostas a identificar-se com o semelhante ou solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Isso é um verdadeiro problema atualmente e é visto há séculos; fazer com que o estudante mergulhe no mundo literário, no universo do mágico, do novo, das outras opiniões, sendo isso tudo algo que acrescenta a quem lê. Segunda autora acima referenciada,

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar, a leitura como prática social parece imprescindível, uma vez que mais atenua a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar as crianças, os comportamentos que são típicos do leitor, são necessários que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura, que ele mesmo está realizando, que trave com ele relação 'de leitor para leitor' (LERNER, 2002,p.9).

Observamos na ideia de Lerner (2002), que o professor tem que adentrar o mundo leitor, tem que ser um leitor ativo e tem que, com sua prática constante mostrar ao estudante o prazer de ler. Não se pode exigir o que não se dá o exemplo; temos que ser motivadores para que os alunos leiam e se tornem leitores conscientes de sua importância na sociedade e de seu papel como sujeito pensante e ativo. Atentando para as práticas desenvolvidas na escola e observando que elas contribuem de forma direta na formação de leitores que dialogam de maneira consciente com o texto, sendo ele de qualquer gênero textual.

Quando estamos lendo, trazemos nossos conhecimentos prévios, eles fazem um diálogo com o que está escrito; isso atribui sentido, significado. Ler então passa a ser algo além da decodificação para ser uma reformulação de significados oriundos da realidade. Sendo a leitura algo muito além da adivinhação, há uma necessidade de buscar experiências que juntas compõem nossa cultura.

Não estamos vendo essa compreensão quando observamos os resultados dos testes que são aplicados tanto pelo governo brasileiro (SAEB, Prova Brasil) quanto os aplicados por órgãos internacionais (PISA). Nesses testes encontramos resultados preocupantes relacionados ao ato de ler e compreender; são estudantes que não possuem as competências e habilidades mínimas exigidas para suas séries, tendo um nível inferior ao que é esperado; com isso, todo o sistema educacional é comprometido.

Para Martins (1994), saber ler e escrever significa possuir as bases de uma educação adequada para a vida, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente na sociedade. Essa sociedade que exclui cada dia mais pessoas que não conseguem usar a leitura e a escrita de forma minimamente correta, ou seja, são colocadas à margem de um sistema capitalista que visa apenas à produção e ao lucro. Ficamos à mercê dos outros quando não sabemos ler e escrever e com a

correria diária não se tem mais tempo de ajudar pessoas não-alfabetizadas, por isso, deve-se buscar a independência através da leitura, sendo essa uma ótima forma libertária.

O convívio social interfere na formação cultural dos sujeitos e a leitura traz uma modificação na visão de mundo de quem a usa. O leitor passa a ser coautor a partir do momento em que ele interage com o texto, dando suas impressões, opiniões, esclarecimentos e colocando suas dúvidas.

O que observamos com relação ao ensino da leitura na escola é que a instituição escolar não está preparando leitores. Segundo Pennac (1993, p. 55),

Ele (o jovem) é um público implacável e excelente. Ele é desde o começo o bom leitor que continuará a ser se o adulto que o circunda o alimentar seu entusiasmo no lugar de por à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços.

Certamente, o jovem terá interesse pelo mundo leitor se esse lhe for apresentado. Por isso, cabe à escola e aos professores o desenvolvimento de boas práticas que envolvam toda a comunidade escolar e ações que despertem a leitura e a sua prática constante.

2.5A leitura escolarizada

Neste tópico, tratamos do desenvolvimento da educação, dos livros e da leitura, desde o Império até os dias atuais, observando as várias fases do ensino e de como a leitura era tratada em cada período. Também atentamos para o percurso do livro até chegarmos ao livro didático que usamos hoje em sala de aula; livro esse de grande valia para as aulas da disciplina Língua Portuguesa.

No Brasil Colônia, houve a chegada dos primeiros jesuítas em 1549, que tiveram como objetivo principal a conversão dos índios em cristãos. Eles queriam ensinar a fé católica e também houve o ensinamento a respeito do saber ler e escrever; dentre esses estudantes estavam os filhos dos colonos que também deveriam aprender. A corte portuguesa designou os jesuítas para a missão de

construírem colégios em 1564. Esses colégios funcionavam os dois turnos, um dedicado aos rapazes, que aprendiam a escrever, ler, contar, preceitos morais e religião; o outro turno era dedicado às moças, que deviam aprender habilidades relacionadas a afazeres domésticos, tais como, costurar, bordar, pintar, tricotar, entre outras atribuições que deixavam as moças aptas para o casamento. Além disso, esse tipo de educação era não apenas voltada aos interesses do Estado, como também tinha como objetivo servir à fé.

Segundo Hansen (2002), a leitura era algo restrito, as práticas de leitura nessa época colonial eram raríssimas, pois eram restritas a letrados que ocupavam lugares importantes dentro da hierarquia social. Como boa parte da população era analfabeta, conseqüentemente, não pertencia ao mundo letrado, ficando à margem do conhecimento, que tinha a leitura como a sua principal porta de entrada.

Segundo Leiria (2012), em 1808, a família real chegou ao Brasil e houve um novo projeto educacional que tinha outros objetivos, mais ligados ao desenvolvimento socioeconômico da colônia; por isso, D. João VI refundou a academia militar e criou também duas escolas de Medicina, uma na capital da colônia, Rio de Janeiro, e outra na cidade de Salvador. Houve a criação da Imprensa Régia e do Jardim Botânico e aconteceram também algumas mudanças em outras áreas, mas a Educação enquanto sistema educacional ainda permanecia no plano secundário. Nesse tempo, não existia imprensa no Brasil⁵ e isso dificultou a propagação dos livros, uma vez que eles não podiam ser impressos em larga escala. Isso causou um atraso na divulgação da leitura entre a população que, na sua grande maioria, continuava analfabeta à mercê dos que detinham o poder econômico e cultural.

Quando D. João VI mudou-se para o Rio de Janeiro com sua administração real, trouxe a necessidade de uma infraestrutura para viabilizar as publicações oficiais, surgindo assim, a Imprensa Régia em 1817, conforme apontam Lajolo e Ziberman (2003). Nesse tempo, as questões relativas à comercialização de livros e materiais escritos só podiam ser feitas através de alvarás reais; esse documento

⁵Segundo Muniz Tavares (apud Martins 1998, p.299) “Até a transferência da corte para o Rio de Janeiro, a metrópole nunca quis consentir no estabelecimento de tipografias coloniais. Os tímidos ensaios de imprensa que tiveram lugar em Pernambuco e no Rio de Janeiro no decorrer do século XVIII, cerca de 1706 e 1752 respectivamente, foram rigorosamente suprimidos, sequestrando-se o material e sendo ameaçado de prisão os impressores”.

dava ao Estado o direito de mediar a venda, a impressão e a importação de obras e mediartambém as transações que envolviam os escritores, livreiros e impressores. Esses procedimentos duraram até a década de 20 do século XIX. De fato, com isso, Portugal atrapalhou o desenvolvimento intelectual da colônia. Enquanto os países vizinhos, colonizados pela Espanha, já tinham universidade no século XIX (Lima, no Peru, e Córdoba na Argentina),no Brasil, a primeira universidade só veio aparecer na segunda década do século XX.

Só depois da nova constituição imposta por D.João VI, houve a abolição da censura à publicação de livros, no ano de 1820; com isso, foram liberadas novas tipografias, e assim, surgiram novas oportunidades de leitura. Isso não anulou os graves problemas socioeconômicos oriundos na maioria das vezes pelo fato de o Brasil ser um país com pouca leitura.

Segundo Becker(2001), o período de 1920-1945 é considerado uma época de efervescência política, intelectual e artística que atinge a educação, principalmente com a criação do movimento da Escola Nova que apareceu num cenário quando em que a população ainda tinha altas taxas de analfabetismo. Esse movimento de intelectuais trouxe uma necessidade: a escola primária integral em massa visando ao ensinamento intelectual e pragmático.Em 1930, o Brasil entra no modelo capitalista que visa ao acúmulo de capital e isso fez com que houvesse mais investimentos em indústrias e no mercado interno. Por causa dessa demanda, observou-se uma necessidade de mão de obra qualificada e novos estudos eram fundamentais para essa qualificação. Nesse mesmo ano, surgiu o Ministério da Educação, e no ano de 1931 foram assinados decretos pelo Governo que organizavam o ensino secundário e as universidades.

A constituição de 1934 trouxe, pela primeira vez, a gratuidade para o ensino primário, sendo dever do Estado e da família ofertar essa educação. Já em 1937 é outorgada uma nova constituição que deixa clara a orientação político-educacional para o mundo capitalista, visando a uma preparação da população em grande escala para as novas atividades oriundas dessa nova fase do mercado.

Houve um período chamado Estado Novo (1942 a 1946) que trouxe uma reforma intitulada como Reforma Capanema⁶. Essa reforma trouxe decretos que

⁶Tinha-se, como ministro da Educação Gustavo Capanema. Daí o nome dado à reforma.

regulamentavam o ensino primário, secundário e profissionalizante; nesse cenário era percebida a divisão de classes, ou seja, o ensino secundário era para a elite e o profissionalizante era para os pobres. No tocante às práticas de leitura, Silva(1986, p.21), nos informa que

a 'crise da leitura' com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente do nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabeto, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro (SILVA,1986,p.21).

Como foi visto, houve uma série de fatores listados anteriormente que prejudicaram o país no desenvolvimento da leitura, desde a censura dos livros, a falta de bibliotecas, de tipografias e até dos incentivos governamentais. Todos esses fatores colaboraram para um histórico triste e ainda atual de um país onde se lê pouco e que, com isso, compromete todo um desenvolvimento socioeconômico e cultural da sua sociedade. Para Silva (1986), numa sociedade letrada, a possibilidade do exercício de reflexão e da crítica por meio da leitura é bem maior que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação. Vê-se aqui a importância de se formarem leitores para perceber, através de um olhar diferenciado, as relações impostas pela sociedade e com isso poderem opinar baseados em conceitos reais e coesos. Nesse sentido, verificamos de maneira clara o papel da escola, que é o principal lugar de socialização da leitura e muitas vezes o único disponível para os estudantes provenientes das classes sociais desfavorecidas.

Hoje, contamos com várias pesquisas e exames⁷, tanto em nível estadual, nacional e até internacional, que visam medir a habilidade leitora e interpretativa dos estudantes. Esses exames e pesquisas mostram que, entre os estudantes brasileiros, há um número muito pequeno de alunos no nível adequado para a sua série e idade; conseqüentemente, há poucos alunos leitores competentes e capazes de mostrar suas habilidades nos mais diversos tipos e exemplos de texto. Com isso, podemos perceber que a escola, um dos lugares mais adequados e talvez, o lugar principal para desenvolver o gosto pela leitura, não está cumprindo sua função de

⁷ Em nível nacional, temos o Sistema de Avaliação da Educação Nacional (SAEB) e, em nível internacional, temos o *Program for International Students Assessment* (PISA)

promover a inserção da comunidade a que serve em práticas letradas, tão exigidas na atualidade.

Com efeito, por meio da leitura, a escola pode discutir questões sociais que vão além dos seus muros; devendo atentar para novas práticas de letramento trazidas por uma população que por muitos anos foi esquecida e que solicita inovações pedagógicas. Não se pode ensinar baseado em antigos comportamentos e métodos que tornam desagradáveis e sem sentido os momentos de leitura. Além disso, há de se considerarem os chamados novos letramentos que incluem os novos suportes de leitura e os novos gêneros textuais que surgiram na era digital.

Um dos fatores que contribuíram para o incremento da leitura no nosso país foi o surgimento do curso de Biblioteconomia no Brasil, já nas primeiras décadas do século XX,⁸ fato relevante que trouxe um período importante para uma maior conscientização a respeito de execuções de ações para desenvolver práticas de leitura e escrita. Entretanto, mesmo com essas e inúmeras outras ações, ainda somos um país em que se lê pouco. Isso decorre de vários fatores, entre eles, está o baixo investimento na implementação de bibliotecas públicas e escolares. Para mudar esse cenário, o governo criou em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com o intuito de selecionar, comprar e distribuir obras literárias e de referências para os alunos do Ensino Fundamental.

A partir da segunda metade do século XX, surgiu no Brasil uma indústria nova e rentável que tinha o livro didático como seu principal produto. Esse material veio para suprir uma demanda cada vez maior do ensino escolarizado e contribuiu para a escolarização da leitura.

⁸ Fonte: Informação disponível no site da Biblioteca Nacional:
<https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/04/primeiro-curso-biblioteconomia-brasil-completa-100>

2.6 A leitura como objeto de estudo

A leitura é um objeto de estudo muito complexo e pode ser estudada sob vários aspectos e abordagens. Segundo Silveira (2015), a leitura pode ser estudada dando-se ênfase aos aspectos políticos, sociais, culturais, cognitivos, psicológicos, físicos, situacionais, ideológicos, históricos, etnográficos, semióticos, pedagógicos e vários outros. A autora, entretanto, na obra citada, aborda a leitura sob o ponto de vista do seu processamento cognitivo. Antes, porém, de enfatizar essa importante abordagem, vale a pena discutir alguns dos aspectos supracitados.

De acordo com Silveira (2015), vale dizer primeiramente que, no ato de ler, temos vários aspectos externos que influenciam essa atividade. Mas devemos considerar também os aspectos internos, metalinguísticos e cognitivos do leitor que interferem positivamente ou negativamente na leitura. Os aspectos e abordagens são dependentes e decisivos nas práticas leitoras, uma vez que eles podem ou não ajudar os estudantes na hora da compreensão do texto.

O primeiro aspecto a ser mostrado nesse tópico será o aspecto político e social. De fato, a leitura tem o poder de construir uma sociedade, uma vez que estamos inseridos num mundo letrado e somos expostos à leitura o tempo todo, através das nossas famílias, escolas e espaços sociais diversos. Para Lajolo (2002, p.7) “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da vida, a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com mundo das casas e dos outros”.

No aspecto social, a leitura deve estar relacionada à liberdade de o leitor poder escolher seus textos; compreendê-los e acima de tudo criticá-los de forma positiva ou negativa. Só se pode ter leitura social se a usarmos no nosso dia a dia, através de várias situações e vários gêneros para que haja a interação entre os sujeitos que, juntos, compõem o espaço social no qual o estudante está inserido. Silva (2002, p.75) concebe a leitura a partir das considerações sociais presentes na realidade brasileira afirmando que “ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância”.

Temos também os aspectos culturais, pois a leitura é acima de tudo um bem cultural que representa um povo; seus costumes, suas crenças, seus hábitos e suas

identidades. A escola deve ser a maior provedora da leitura como bem social e cultural. Conforme Silveira (2015, p. 12), “o acesso à leitura dos textos que asseguram a identidade cultural de um povo é uma obrigação dos intelectuais e agentes culturais para com as novas gerações”.

Ao lado dos aspectos psicológicos, físicos e situacionais, temos os fatores emocionais que estão envolvidos de maneira decisiva no ato de ler. Para Silveira (2015, p. 13), “existem dois grandes fatores de ordem psicológica ou comportamental que são decisivos para a efetivação leitora: a motivação e a concentração”. Diante desses fatores, a motivação é fato necessário e deve ser renovada diariamente; deve vir de todos os lados. É inegável que a contribuição da família é fundamental, uma vez que ter livros em casa estimula o gosto pela leitura, desde que eles sejam lidos pelos membros familiares. Há necessidade de se lerem vários gêneros textuais, desde os mais simples aos mais complexos. Infelizmente, essa realidade não está presente na maioria dos lares brasileiros por causa de vários fatores, estando, entre eles, a falta de renda familiar para a aquisição dos livros. Há também uma falta de esclarecimento dos pais que, na maioria das vezes, não veem a leitura como algo importante de se praticar em casa, ficando essa atribuição apenas com a escola.

Entretanto, a escola não tem cumprido essa função de provedora da leitura, e os efeitos da falta de prática dessa atividade começam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e se não for revertida chega ao Ensino Médio. Evidentemente, isso se dá pelo pouco volume de leitura e pelo uso de textos desinteressantes, que não fazem parte da realidade dos alunos, levando, assim, ao fracasso e à desmotivação. A motivação é algo ligado às relações afetivas dos alunos com a leitura e quando isso é levado em consideração, o ato de ler pode deixar de ser penoso e tornar-se algo prazeroso.

Outro fator decisivo na leitura é a concentração, uma vez que sem ela não se tem um bom desempenho escolar de maneira geral; não só na leitura como também na aquisição dos mais variados conhecimentos em todas as disciplinas. O que se tem observado nas escolas hoje são espaços onde imperam barulhos das mais variadas naturezas, levando o estudante a uma constante desconcentração, prejudicial à leitura e qualquer outro trabalho intelectual que implique raciocinar, refletir, imaginar. O aluno desconcentrado não entende o que o texto diz e quando

se depara com questões de múltipla escolha, muitas vezes não marca a opção correta e com isso todo o processo fica comprometido.

Ainda segundo Silveira (2015), encontramos também, na prática da leitura, os fatores ideológicos, que nos trazem o poder e a opressão que são materializados nos mais variados gêneros textuais que se desenvolvem através das mais diversas interações sociais.

Continuando sua discussão sobre os aspectos e abordagens da leitura enquanto objeto de estudo, Silveira (op.cit.) menciona os aspectos semióticos. Nessa perspectiva, os autores citam os processos semióticos de sentido e significação que se realizam através de signos, símbolos, ícones, imagens e várias outras formas de representação da realidade. Efetivamente, vivemos num mundo de representações imagéticas e, nesse sentido,

Há de se considerar a leitura da imagem de outras linguagens e modalidades de comunicação que circulam à nossa volta, como o som, o movimento, as cores e todas as formas pictóricas e imagéticas. Aliás, hoje em dia, o uso das mídias eletrônicas (a televisão, o cinema, o computador, o smartphone) utilizam textos-gêneros que são, em grande parte, multimodais; ou seja, cada vez mais eles veiculam várias modalidades de expressão ao mesmo tempo (SILVEIRA, 2015 p. 15).

No aspecto pedagógico e instrucional, comenta a autora referenciada, a escola ainda é o lugar responsável pelo ensino e pela prática de leitura que inicialmente se dá pela decodificação e segue para a compreensão. Cabe à escola proporcionar aos estudantes condições de acesso à leitura como função social. Deve-se inserir o aluno no universo da cultura letrada, desenvolvendo nele a capacidade de ler os mais variados textos, através de um aprofundamento e de uma interpretação; tornando-os significativos para a sua formação cidadã, cultural e sentimental.

Mesmo com vários fatores que dificultam a leitura, observa-se que a escola ainda é o ponto de apoio para a aquisição e a divulgação dessa atividade. Para que a escola possa cumprir seu papel, deve ter apoio da comunidade escolar (direção, coordenação, professores, bibliotecário e alunos) que, juntos, podem proporcionar uma prática constante dessa importante atividade, além de contribuir

para um melhoramento na compreensão textual, elemento fundamental para a proficiência em leitura.

Nesta segunda secção, tratamos da leitura como atividade sociocultural de grande valia para todos os cidadãos, traçando, numa ampla e brevíssima trajetória, a evolução e preservação histórica inclusive na escola, onde se espera seja mantida ensinada e estimulada entre os alunos para que tenhamos sujeitos leitores críticos e participativos. Na secção seguinte, trataremos da leitura como um processo cognitivo, cuja característica mais acentuada é o processo estratégico relativo à leitura inferencial.

3 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, tratamos dos aspectos cognitivos da compreensão leitora, que é a habilidade culminante do ato de ler. Entre os tópicos importantes e relacionados à compreensão leitora, temos a decodificação e os vários níveis de compreensão do texto escrito. Cabe também considerar o conhecimento prévio e a estratégia inferencial e sua importância na compreensão leitora. Esses tópicos ajudam no entendimento de como a leitura acontece na nossa mente e quais são os processos necessários para que ela ocorra.

É importante se ter um conhecimento prévio para que a compreensão se proceda de maneira mais satisfatória e eficiente, já que há necessidade de se fazer inferência a todo momento quando se lê, pois a inferência ajuda no entendimento textual. A inferência, na verdade, é a mais nobre das estratégias metacognitivas de leitura.

3.1 A compreensão leitora

Na vida moderna, estamos entrelaçados por textos dos mais variados gêneros e isso nos obriga a ser leitor e a fazer um esforço diário da compreensão leitora na nossa vivência. Este tópico aborda também a compreensão leitora como fator primordial para a aprendizagem do estudante, tendo em vista que, para se aprender algo em qualquer área, deve-se compreender o que se lê. De fato, precisamos da leitura para adquirir nossos conhecimentos, sejam eles de cunho afetivo, profissional, acadêmico, entre outros.

Para Leffa (1996), o conceito de leitura pode ser entendido por dois aspectos extremos: ler é extrair significado e ler é atribuir significado; sendo o primeiro deles aquele que dá ênfase ao papel do texto que deve ser explorado pelo leitor. Já o segundo aspecto nos traz a leitura como algo para atribuir significado; e nisso, o leitor tem um papel de destaque. O leitor é o único responsável por criar hipóteses e “descobertas” do verdadeiro significado do texto. No ato de ler, Leffa (1996) deixa claro que não se pode fixar em um lado e excluir o outro, pois atribuir e extrair

significado faz parte da compreensão leitora. Quando se extraem e se atribuem significados em um texto, estamos fazendo uma atividade de interação. Leffa (op.cit.), nos mostra que há uma interação do leitor com o texto usando seu conhecimento prévio, mesmo sendo, às vezes, de maneira primitiva e muitas vezes, subconsciente.

Conforme Travaglia, Araújo e Pinto (1995), a competência textual envolve a leitura e a escrita; assim, consiste na capacidade de produzir e compreender textos. Isso deveria ser desenvolvido no ambiente escolar, mas infelizmente não é o que observamos. Temos poucas aulas dedicadas à prática leitora e também temos outros inúmeros fatores que impossibilitam o professor de desenvolver a leitura constante e eficiente em sala de aula. Isso traz consequências devastadoras no ensino de forma geral, tendo em vista que a compreensão deve ser uma prática usada em todos os componentes curriculares e em todos os níveis de escolarização. Segundo Coracini (2005, p.21)

No caso da interação, como o próprio nome indica, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto [...] autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(is) e como o qual o leitor interagiria para construir esse(s) sentido(s)[...]tanto o (bom) autor quanto o (bom)leitor são idealmente conscientes e trabalham para cada vez mais e melhor atingirem a consciência ideal.

Como processo de interação, a leitura deve ser, conforme frisou Coracini, uma busca no texto de pistas dadas pelo autor, e o leitor tem que seguir essas “pegadas” para que a compreensão realmente aconteça. O texto não se acaba em si, o leitor tem uma função primordial para o seu entendimento; pois ele traz para o texto sua intenção, seus conhecimentos de mundo e suas experiências. Atualmente, temos várias pesquisas sobre compreensão leitora que utilizam testes de múltipla escolha e testes *cloze*⁹ como instrumentos para avaliar essa compreensão.

⁹ O teste cloze, também conhecido como texto lacunado, exige que se escrevam, nas lacunas do texto, palavras que façam sentido dentro do texto. Isso exige atenção e cuidados nos níveis lexical, sintático e semântico, sem descuidar dos aspectos textuais concernentes à coesão e coerência.

3.2 Decodificar e compreender o texto escrito

Este tópico trata do processo de decodificação como a capacidade de decifrar o código escrito para captar seu significado. A próxima etapa a ser alcançada pelo estudante é a compreensão que exige um maior empenho de quem lê o texto. A decodificação não pode ser entendida como um processo completo nem suficiente, ela é o começo de um processo que exige do leitor o domínio do código escrito para obter a compreensão do material lido. O que acontece é que grande parte dos alunos podem apresentar dificuldade nesse estágio da decodificação; isso faz com que eles leiam muito devagar e não compreendam o que leem, podendo chegar aos exames que medem a compreensão leitora sem o êxito necessário.

Sem dúvida, quando nos deparamos com uma decodificação errada, quando há uma troca de letra, um apagamento ou um acréscimo de palavra, há um comprometimento do significado. Esse estágio é observado nos primeiros anos iniciais de estudo e isso prejudica o processo de compreensão, já que as falhas no processo de decodificação interferem negativamente na fluência leitora e principalmente na compreensão do texto lido. Para Cagliari (1997, p. 150),

A leitura é pois uma decifração e uma decodificação. O leitor deve em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse.

O citado autor afirma que o leitor deve seguir passos para ter a compreensão de um texto; deve-se buscar a decodificação antes de qualquer outro passo, depois disso, o leitor deve passar pelo processo de reflexão a respeito do texto para construir seu próprio conhecimento sobre o que ele leu. Portanto, não pode parar na decodificação, pois se fizer isso, a compreensão não ocorrerá. Conforme Silveira (2015, p.38),

[...]Quando se fala em leitura e compreensão de textos escritos, dois processos despontam como frequentes nas discursões: a decodificação e a compreensão. Diz-se comumente que muita gente

sabe decodificar, mas poucos chegam a compreender o que leem[.]Há, na realidade, uma tendência muito forte em se desqualificar e mesmo ojerizar a decodificação; no entanto, isso tem sido um grande equívoco, pois não podemos esquecer de que a leitura eficiente passa também, e necessariamente, pela decodificação.

Através dessa citação, percebemos a importância que a decodificação tem no processo de leitura. Observamos que, em grande parte das escolas, os alunos não estão passando pelo processo de decodificação de maneira eficiente; eles não conseguem decifrar letras, palavras e frases de maneira rápida e automaticamente, chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental com um processo de decodificação, muitas vezes, ainda deficiente. A esse respeito, a supracitada autora defende que

A eficácia da decodificação deve culminar no domínio eficaz e na crescente familiarização do leitor com traços e padrões do código escrito (letras, palavras, sinais) que leva o indivíduo a estrategicamente automatizar de forma eficaz o processo de decodificação. Assim, grande parte do esforço do cérebro passa a ser aliviado; é como se houvesse um piloto automático para dar conta dessa parte. Por conseguinte, livre do trabalho pesado da decodificação, o córtex cerebral pode cuidar do outro processo mais elaborado e mais nobre – a compreensão (SILVEIRA, 2015, p.37).

Assim sendo, de acordo com a citada autora, para que a fluência na leitura ocorra, é necessário que o leitor automatize o processo de decodificação, e isso demanda muita prática significativa de leitura para que o leitor se familiarize com o texto escrito e domine as convenções da escrita. Como já foi comentado antes, pode acontecer de encontrarmos alunos no Ensino Médio que ainda não automatizaram a decodificação, tendo, portanto, dificuldades na compreensão do texto.

3.3A importância do conhecimento prévio

Dentre os elementos necessários para que se consiga êxito no ato de compreender textos, encontramos o conhecimento prévio, que desenvolve um papel primordial na interação texto-leitor. Este componente sempre aparece quando o leitor se depara com o assunto do texto, levando-o a procurar na memória o que conhece sobre o tema e, ao encontrá-lo na memória, esses conteúdos armazenados, a

compreensão torna-se mais fácil, eficiente e prazerosa. Para Goulemot (1996, p. 114),

Não é possível a existência de uma leitura 'ingênua', ou seja, desprovida de qualquer influência cultural. A leitura é conativa, e depende, essencialmente, do que o autor chama de 'fora-do-texto', ou seja, de todos aqueles conhecimentos que já fazem parte da 'biblioteca' pessoal de cada indivíduo. Acreditamos que este seria o princípio básico para a compreensão do que está intrinsecamente ligado à importância dos conhecimentos prévios que os alunos carregam consigo.

Conforme o que foi citado, vemos que para chegar a uma boa compreensão, o estudante tem que buscar dentro dos seus conhecimentos adquiridos anteriormente, incluindo o conhecimento construído através de vários anos de escolarização, de várias leituras, de várias experiências, os subsídios para que haja o entendimento do tema abordado pelo autor do texto. Por isso, há uma grande necessidade de uma prática leitora constante que traga experiências novas aos leitores para eles irem além do que foi escrito pelo autor, fazendo assim suas próprias inferências, criando suas hipóteses depois de uma leitura minuciosa do texto. Assim sendo, é nesse contexto de interação que nos deparamos com a necessidade de acionar os conhecimentos prévios para que a leitura torne-se mais compreensível e significativa para o leitor.

Para que isso aconteça, cabe ao professor incentivar os alunos a discutirem previamente o que eles sabem sobre o assunto tratado no texto a ser lido; assim, ele deve reconduzir as informações obtidas através dos conhecimentos já existentes, estimulando os alunos a fazerem previsões do que irá encontrar no texto. Enfim, conforme Kleiman (1998, p. 13),

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

Tendo em vista o que foi abordado pela autora, notamos a importância do conhecimento prévio, sendo esse fruto da interação entre o conhecimento linguístico, que visa entender o sistema e o funcionamento da língua; o conhecimento textual, que traz as características presentes nos diversos gêneros que utilizam tipos textuais diversos, tais como, dialogais, narrativos, descritivos, injuntivos, expositivos e argumentativos e o conhecimento de mundo, que é toda bagagem adquirida pelo leitor durante toda a sua existência. Há também o chamado conhecimento enciclopédico e o conhecimento cultural, adquiridos pela interação do indivíduo com os elementos socioculturais do contexto em que está inserido.

Portanto, através das várias leituras durante a vida do leitor, podendo ser em várias áreas e em vários locais – em casa, na escola, na igreja – em diversos ambientes sociais, todos esses conhecimentos ajudam em questões específicas de compreensão, pois buscamos na memória e acionamos os conhecimentos prévios toda vez que temos necessidades. Kleiman (2002) destaca a importância das experiências anteriores para a compreensão da leitura, permitindo ao leitor fazer previsões e inferências sobre o texto, deixando a compreensão possível e alcançável. Finalmente, conforme Koch e Travaglia (1989, p. 59),

O conhecimento de mundo consiste em uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória, são adquiridos pelo indivíduo no decorrer das experiências acumuladas durante a existência e são armazenadas na memória, em blocos chamados frames, esquemas, scripts, cenários.

Acionando seus conhecimentos prévios, o leitor passa a ter um papel ativo no processo de compreensão; ele passa daquele patamar passivo onde só era capaz de receber do autor as informações que iriam processar sem haver um questionamento. Com uma atitude mais ativa proporcionada pelo seu conhecimento anterior, o leitor então passa a fazer inferências com base em marcas formais do texto. A leitura passa a ser vista como uma leitura de garimpo, em que o estudante deve buscar dentro de seus pensamentos, de suas memórias algo que remeta ao assunto abordado.

Assim sendo, ao ler, nosso conhecimento prévio tem que ser acionado para que haja a compreensão do texto; por isso, é importante estarmos sempre buscando informações significativas, por meio dos vários canais disponíveis atualmente –

televisão, internet, jornais, revistas—para que a nossa bagagem de conhecimento cresça e esteja sempre atualizada e disponível para compreender os textos que nos são apresentados. Finalmente, conforme Silveira (2015, p. 23), vimos que o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, é imprescindível ao processo de compreensão, pois é com base nos elementos da exterioridade que o leitor consegue atribuir sentido ao texto. A propósito, Trevisan (1992) diz que o conhecimento de mundo possibilita ao leitor construir o mundo textual, através da sua visão pessoal, das suas crenças, dos seus interesses, sendo esse conhecimento prévio sempre diferente de leitor para leitor.

Ainda sobre a compreensão, Rumelhart (apud Oliveira, 2005) propõe a teoria dos esquemas¹⁰, definindo o esquema mental como um conjunto de experiências e conhecimentos organizados em blocos e armazenados na nossa memória, que auxiliam no processo de significação e compreensão. Kato(1990) aponta que estes esquemas são acionados através de dois modos de processamento da informação: *bottom-up* e *top-down*, que permitem a compreensão. O primeiro processamento é ascendente e envolve a decodificação e a construção de unidades hierarquicamente mais altas a partir de unidades menores que compõem o texto; o segundo é descendente e não-linear, analítico e dedutivo, envolve o conhecimento prévio para fazer previsões para dar sentido às unidades menores.

3.4- A estratégia inferencial e sua importância na compreensão leitora

Neste tópico, tratamos conceitos de inferência e de suas tipologias, seus usos e sua importância no processo de compreensão leitora, tendo em vista que essa estratégia é o foco da pesquisa desenvolvida e relatada nesta dissertação. A inferência é uma estratégia fundamental para que se entenda o que é lido.

De acordo com Dell'Isola (2001), a inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior,

¹⁰ Para Rumelhart (1980, *apud* Oliveira, 2005, p.44) , “um esquema é estrutura cognitiva que determina a representação de conceitos genéricos armazenados na memória. Há esquemas de representação de nosso conhecimento sobre os tipos de conceitos tais como objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações ou sequências de ações. Um esquema contém como parte de sua especificação uma rede de inter-relações entre o conjunto de subesquemas que possibilitam a interpretação de determinadas situações”.

em determinado contexto. A inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras dadas. Nessa perspectiva, a inferência vem de algo já colocado no texto, em que temos que nos basear. As inferências são feitas desde a leitura do título do texto, quando começamos a criar hipóteses do que está por vir, até a sua finalização, quando fazemos uma análise em relação às coisas possíveis e reais.

De acordo com Ferrarezi (2017), a leitura inferencial é aquela que exige do leitor transpor a superfície textual e produzir ou realizar outras tarefas baseadas em inferência. Estamos abordando uma leitura mais profunda, de uma compreensão mais consistente do texto; isto é, só podemos ter compreensão textual quando contamos com inferências; ela permite que façamos previsões, deduções através do que foi escrito pelo autor do texto. A inferência promove coerência ao que foi lido, extrai do texto informações para que haja a compreensão mais aprofundada, buscando-se o que está implícito para que se tenha um entendimento mais completo do texto.

Para Silveira (2015), a leitura é uma atividade cognitiva que deve ter uma interação satisfatória entre o conhecimento prévio e as inferências. As inferências aparecem de forma implícita, ou seja, são deduzidas a partir de pistas textuais e da ativação do conhecimento prévio sobre o assunto. Por isso, quando o estudante se depara com o texto para compreendê-lo, seja em qualquer exame seletivo ou em sua sala de aula, ele deve acionar esses conhecimentos e começar a fazer inferências.

De fato, nenhum texto traz todas as informações necessárias para uma compreensão em sua totalidade, por isso, temos que fazer as inferências para organizarmos as ideias já presentes no texto e as ideias contidas em nossa mente, sendo necessária uma leitura ativa no processo de construção de sentido. Assim, o leitor deve buscar uma informação nova a partir daquilo que já possui e aquilo que está expresso no texto, e com isso procurar entender o mais claramente possível o texto. Coscarelli (2002) defende que a noção de inferência é realmente imprescindível para quem quer entender melhor o fenômeno da compreensão de maneira geral e específica.

Silveira eOliveira(2015) trazem a noção de inferências como algo essencial para relacionar as partes do texto num todo coerente, uma vez que nem todas as informações necessárias à compreensão encontram-se na superfície textual; com isso, podemos ver que a inferência serve também como elo para que se encontre sentido na leitura.A fim de ilustrar mais diretamente o fenômeno da inferência, Oliveira (2015, p.76) propõe a leitura da seguinte passagem de texto¹¹, na Figura 1.

Figura 1-Fragmento do texto

Quando era criança, Eliana gostava de guloseimas de todo tipo. Um dia, o sorveteiro apitou na esquina. Ela lembrou-se do porta níquel e entrou porta adentro feito um foguete. Quase derrubou um vaso de cristal no centro da sala, mas, decidida como era, nem ligou, nem perdeu a oportunidade.

Fonte:Oliveira(2015,p.76)

Como explica Oliveira (*op.cit.*, p.76), nessa passagem, “apesar de não estar explícito que a criança comprou o sorvete, essa informação pode ser inferida com o auxílio das pistas fornecidas pelo texto”. Assim, o autor define a inferência como “uma operação cognitiva que possibilita ao leitor ler e compreender um texto escrito a partir de informações explícitas e/ou implícitas encontradas no texto, ou fornecidas pelo conhecimento prévio” (*op.cit.* p.76)

Muitos autores indicam que há vários tipos de inferências, sendo elas pertencentes a várias nomenclaturas, dependendo dos autores. Mas mesmo dandodiversos nomes ao fenômeno, o que há em comum entre esses autores é o reconhecimento da importância da inferência durante todo o processo de compreensão. Estão entre os autores que nomearam as inferências: Coscarelli (2002), Marcuschi (2004), Dell'Isola (2001), Oliveira (2015), Pereira (2009), entre outros, que se debruçaram sobre esse tema. Nesse sentido, paraMarcuschi(2008,p. 249),

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses

¹¹ Texto retirado de uma experiência de leitura elaborada pela professora Maria Inez Matoso Silveira apresentada durante aulas da disciplina Leitura e Cognição, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL.

coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.

Quando nos deparamos com um texto, acionamos nossos conhecimentos prévios e usamos a inferência para formar hipóteses coerentes ao que lemos; por isso, ela é tão importante na compreensão leitora, sendo imprescindível nesse processo. Segundo Coscarelli (2002, p.4), existem três importantes tipos de inferência, quais sejam:

- inferências Conectivas e Elaborativas: ligam partes distintas de um texto com objetivo de manter ou estabelecer a coerência textual.
- Inferências locais e globais: ajudam o leitor a estabelecer a coerência entre sentenças.
- Inferências intratextuais e extratextuais: inferências que são geradas a partir do *input* da microestrutura textual.

Ainda a respeito da classificação das inferências, Pereira (2009,p.16) cita as *inferências linguísticas episódicas*, as quais “buscam apoio nos planos constitutivos da língua – grafofônico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, podendo ocorrer associados”. Este tipo de inferência tem relação com as habilidades metalinguísticas, em que o leitor faz o uso do conhecimento prévio sobre os elementos estruturais do funcionamento da língua.

Essas são algumas das nomenclaturas designadas às inferências;entretanto, todas coincidem a respeito do fato de que essa estratégia é um fator que norteia a compreensão textual, tendo em vista que ela permite que o leitor ultrapasse o que está escrito, buscando informações que vão além do texto, através da interação entre as informações textuais e seus conhecimentos prévios, sendo essa junção primordial para que a compreensão realmente aconteça. Para Trevisan (1992), as inferências interferem muito na compreensão, pois reforçam a ideia de que há uma interação entre leitor e texto e essa interação tem que ter sentido e coerência. Para a autora, o texto não pode trazer tudo, pois ficaria enorme e, por causa disso, o leitor tem que ser capaz de ir buscar o que está implícito, de preencher as lacunas deixadas pelo autor.

Mesmo reconhecendo que o processo inferencial exerce papel importante na compreensão de texto, Trevisan(1992, p. 22), alerta que “é preciso que não seja esquecida a questão dos limites para a sua realização”. Acrescenta a autora que “na verdade, a existência de lacunas proporciona abertura ao texto, tornando-se difícil prever as inferências que cada leitor deveria fazer a respeito de um mesmo ‘texto’ (1992, p. 25).

Com efeito, a autora deixa claro que há limites entre as inferências que podemos fazer no texto, uma vez que ele fica aberto à compreensão. Não se podem aceitar todas as compreensões, uma vez que cada leitor traz seu conhecimento de mundo, suas vivências, suas experiências pessoais, todas aflorando ao mesmo tempo durante a leitura, quando identificamos o tema do texto e começamos a lê-lo. Isso faz com que haja leituras diferentes do mesmo texto, ocasionando também uma grande probabilidade de erro nas marcações de múltipla escolha de vestibulares e concursos.

Conforme Vidal-Abarca e Rico(2003), para haver compreensão, cada leitor tem que relacionar e conectar as ideias explícitas com suas ideias armazenadas na memória; isso permite que o leitor conclua, deduza, crie hipótese a partir do que está escrito. Há uma interação entre as partes envolvidas de maneira que haja coerência no que se entende e isso só se faz diante do texto. Muitos estudantes se questionam como melhorar a compreensão leitora para se sair bem em exames vestibulares, concursos e outros; mas eles não atentam para o fato de que o texto é formado por informações explícitas e implícitas, sendo as informações explícitas aquelas que são manifestadas pelo autor no próprio texto. As informações implícitas não são manifestadas claramente pelo autor do texto, mas podem ser subentendidas para que se tenha êxito na compreensão textual. O leitor deve ir além do que foi dito, ou seja, ele deve ler nas entrelinhas. Segundo Coscarell (2003, p. 31)

Vários fatores influenciam a produção de inferências, entre eles os objetivos do leitor e o contexto traçados pelo leitor, que vão possibilitar a seleção das inferências a serem feitas, de critério para limitá-las ou restringi-las. O tipo de inferência também vai influenciar o processo de produção porque tipos diferentes de inferências geralmente têm diferentes graus de automatismo e envolvem diferentes tipos de operações cognitivas.

Pelo visto, o contexto e o objetivo do leitor interferem na produção de inferência, conforme frisa Coscarelli (op.cit.); dentro das várias inferências possíveis de um texto, devemos selecionar quais serão usadas para que ocorra a compreensão; ver as que são permitidas de serem feitas, pois não se pode fazer ou inferir qualquer ideia do texto. Noutras palavras, as inferências devem ser autorizadas pelo texto. Nesse sentido, convém não se confundirem inferências com extrapolações do texto, pois elas são diferentes.

Ferrarezi (2017) aborda a inferência de palavras que não entendemos no texto como um tipo de inferência conhecida como *inferência lexical*. Esses casos acontecem com palavras que vêm nos textos e não as conhecemos, mas inferimos o seu significado através do contexto no qual a palavra está inserida, ou seja, pelas pistas presentes no texto. Por isso, há uma necessidade de apresentar aos alunos os mais variados gêneros para que eles tenham uma familiarização e uma diversificação de vocabulário e assim consigam inferir significado de palavras de maneira mais fácil, tornando isso algo constante e corriqueiro em suas leituras.

Nesta seção, abordei a compreensão leitora e seus principais componentes, quais sejam, a decodificação, a importância do conhecimento prévio e a estratégia inferencial. Quanto à decodificação foi ressaltada a sua importância como condição prévia da compreensão. Em relação ao conhecimento prévio, foi destacado o seu papel para a realização de inferências, cujo conceito e classificação mereceram destaque nesta seção. Na próxima seção, trato da avaliação da compreensão leitora considerando a importância do SAEB, do PISA e da Prova Brasil, bem como a questão dos descritores.

4 A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, discorreremos sobre a avaliação da compreensão leitora na tradição escolar, o sistema SAEB e os instrumentos oficiais de avaliação da leitura no Brasil, que engloba os instrumentos oficiais da avaliação da compreensão leitora, incluindo a Prova Brasil e seus descritores. Devemos atentar para a importância desses instrumentos de avaliação de larga escala por meio dos quais o país procura conhecer a sua realidade com relação à escolarização da leitura, podendo assim, desenvolver políticas públicas voltadas a um melhoramento dessa atividade entre os estudantes da Educação Básica. Além disso, tais instrumentos possibilitam fazer mais investimento em ações que, de fato, possam melhorar o nível encontrado hoje no quesito da compreensão leitora dos nossos estudantes.

4.1 A avaliação da compreensão leitora na tradição escolar

Neste tópico, abordamos a trajetória do ensino da leitura na escola durante os últimos 30 anos. Tratamos também da concepção de leitura para os PCN do Ensino Fundamental e como a leitura vem sendo trabalhada na escola atualmente, focalizando o papel do professor nesse trabalho com a prática leitora na sala de aula.

Segundo Ferrarezi (2017, p. 9), nas décadas de 1970 e 1980, as escolas brasileiras contavam com uma atividade didática sistemática chamada *Leitura*, em que o professor não tinha o dever de atribuir nota aos alunos, lia-se para deleite, para viajar no universo literário; não se lia por obrigação de preencher aquelas fichas metódicas e sem sentido que, na maioria das vezes, se restringiam a retirar as frases do texto e fazer a colocação de acordo com o que era pedido. Esses formulários, também conhecidos como “fichas de leitura” vinham dentro dos livros. Não era por nota que se fazia a leitura; era por prazer, pela satisfação de se buscar o conhecimento ou exercitar a imaginação.

Com o passar dos anos, segundo o autor, essas aulas deixaram de existir nas escolas, que se modificaram na década de 1980, e assim elas passaram a contar

com outra visão a respeito da linguagem que vai além dos níveis puramente formais de análise da sentença. De fato, a escola sofreu modificações, mas não conseguiu acompanhar as mudanças que vieram com o passar do tempo, principalmente a escola pública, cujo público passou a ser oriundo das classes populares. Desse modo, houve uma crise na instituição escolar, que não se reorganizou para essa nova demanda e, com isso, a leitura também não conseguiu acompanhar essas mudanças, principalmente as tecnológicas, e ainda encontramos uma enorme dificuldade em trabalhar leitura de forma criativa, questionadora, instigadora para os estudantes.

Há quem defenda que essa incompetência da escola no ensinar a pensar deve-se em parte à ditadura militar, que impôs uma moderação ao pensamento crítico. As pessoas eram proibidas de fazer críticas e isso foi refletido na prática da leitura; assim, a escola passou, nos anos 80, a criar uma geração que não sabia questionar, criticar, ponderar e pensar por conta própria. Essa geração buscava no texto só a informação e não a compreensão crítica, sendo isso visto até hoje, quando grande parte dos alunos querem respostas prontas que não exijam deles um pensamento crítico e coerente, um pensar mais aprofundado. Por isso, quando esses alunos chegam ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não conseguem desenvolver a compreensão de texto, tendo em vista que não fazem questionamentos ao texto lido, não criam hipóteses e, tampouco, realizam inferências, e com isso, não preenchem as lacunas deixadas pelo autor do texto.

Já no ano de 1998, tivemos um auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tratam a leitura como algo de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que ela é usada em todos os componentes curriculares e construída pelas práticas desenvolvidas em sala de aula de forma que seu manejo seja claro e eficiente. Outro ponto atinente aos PCN é sobre a escola, que deve se organizar em torno de uma política de formação de leitores pelos professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas por todos os professores que devem fazer da leitura algo constante e presente em suas disciplinas; são as práticas constantes e diversas que criarão alunos eficientes na leitura e na sua compreensão.

Os PCN recomendam que se quisermos formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o

trabalho educativo na escola; quer dizer, tudo deve partir de um trabalho sério e constante de leitura, a escola e os professores devem se empenhar para reverter esse quadro desagradável de um país em que se lê pouco e os alunos não conseguem se desempenhar de maneira satisfatória nos exames, tanto nacionais quanto internacionais. Para remediar essa situação, a escola deve estimular a prática de leitura, em que o estudante deve ter contato com os mais diversos gêneros textuais, entre eles também os digitais, que facilitarão esse processo de aprendizagem.

Outro ponto importante é a interação entre os leitores: eles devem trocar opiniões, ideias, argumentar e defender seus pontos de vista; por isso, cabe ao professor essa mediação de posições distintas e despertar nos alunos o gosto pela leitura, pois um professor que mostra a sua paixão pela leitura tem mais facilidade de criar alunos leitores. Nesse sentido, ele deve fazer ações efetivas e reais para que seus estudantes ultrapassem a barreira do não gostar de ler. Ademais, a leitura não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade meramente escolar, mas agir como catalizadora das relações sociais. Portanto, o professor deve mostrar aos alunos que a leitura é presença diária e necessária, desde a mensagem que deixamos no celular até a leitura de cabeceira antes de dormir.

4.2 O sistema SAEB e os instrumentos oficiais de avaliação leitora no Brasil

Este tópico trata do Sistema SAEB e dos instrumentos oficiais atentando para seus métodos avaliativos e como eles estão sendo utilizados pelos órgãos do Governo a favor da criação de políticas públicas que visem a um melhoramento no ensino-aprendizado do aluno.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o Ministério da Educação (Inep/Mec) em 1990 e é composto por um conjunto de avaliações formais a serem aplicadas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Para Luckesi (2005,p.16), a atual prática de avaliação

escolar visou mais ao ato de classificação do que de diagnóstico como deveria ser. Reconheça-se, entretanto, que a mera função de classificação não colabora para melhorar a situação do aluno.

O SAEB é composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESE). Já em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também começou a fazer parte do SAEB. Convém esclarecer que as avaliações do IDEB são aplicadas ao final de cada fase ou segmento. Assim sendo, a Provinha Brasil é aplicada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; a Prova Brasil é aplicada no 5º ano, no 9º ano e no 3º ano do Ensino Médio.

Em 2015, houve mudanças positivas tanto no alcance de um número maior do público alvo, como na disponibilização de mais ferramentas de ajuda aos professores, uma vez que a avaliação passou a ser também para os alunos da terceira série do Ensino Médio, podendo, assim, se fazer um diagnóstico de como o aluno se encontra antes de dar continuidade aos seus estudos sejam eles nos níveis do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior. O governo também criou uma plataforma que aproxima as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, ficando à disposição dos professores, coordenadores e diretores os dados cobrados oriundos da Prova Brasil e os comentários de especialistas a respeito das habilidades cobradas por essa prova. Isso pode ajudar no desenvolvimento de ações a serem praticadas entre os alunos para que haja um melhoramento dos índices obtidos.

O SAEB é facultativo para as escolas particulares, mas é obrigatório para as escolas públicas. De fato, esse sistema é uma fonte que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais, tendo em vista que todas as instituições que participam do SAEB têm seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) calculados através da nota da Prova Brasil junto com o Censo Escolar. E esse índice servirá de base para o direcionamento de recursos e ações educacionais para cada escola.

Em Alagoas, na Rede Estadual de Ensino, foi criado em 2017 um programa chamado “Escola 10” visando a uma melhoria no IDEB das escolas. Houve ações educativas para que os alunos se habituassem à Prova Brasil e assim conseguissem

um resultado satisfatório. Dentre as ações desenvolvidas estão: palestras com especialistas nas áreas avaliadas pela prova, simulados contínuos, gincanas nas áreas da prova, visitas a lugares importantes que auxiliam o aprendizado dos estudantes.

4.3 Os instrumentos oficiais da avaliação da compreensão leitora

Neste tópico, pretendemos fornecer informações sobre os instrumentos da avaliação da compreensão leitora, em especial, os do PISA, da Prova Brasil e do SAEB, levando em consideração sua importância para a educação nacional, tendo em vista que essas avaliações realizadas em larga escala norteiam políticas públicas desenvolvidas por secretarias municipais e estaduais a respeito do ensino da leitura e da sua compreensão.

Sabemos que a avaliação é um meio para se obterem informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno; ela é algo permanente no processo de ensino-aprendizagem e serve para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno a prosseguir no processo educacional. Vários são os instrumentos de avaliação, mas entre os mais usados no nosso sistema educacional são as provas escritas e orais, seminários, testes de múltipla escolha, trabalhos de pesquisa, tarefas entre outros que, juntos, atribuem notas ou conceitos aos alunos. Para Libâneo (1994, p.195),

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Há, atualmente, uma forte corrente que debate o lugar da avaliação escolar, pois ela não está mais desenvolvendo seu papel pedagógico e metodológico, tendo se tornado um mero objeto de controle tanto pelos órgãos externos; podemos verificar isso no PISA – que tem padrões internacionais aplicados a estudantes de todo mundo – quanto nos exames nacionais. Efetivamente, essas avaliações visam nivelar todos como seres iguais. Também podemos considerar a Prova Brasil, que

mede a capacidade leitora dos alunos através de testes de múltipla escolha. Essa prova é composta de vários textos dos mais diversos gêneros presentes no nosso dia a dia; exige que o aluno tenha um repertório vasto de conhecimento de mundo para que possa fazer inferências de vários tipos, exigindo dos docentes mudanças qualitativas de suas ações pedagógicas. De fato, a avaliação tornou-se um tema delicado por conter implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos, atingindo importantes aspectos socioculturais, étnicos e psicológicos. O que observamos com relação à avaliação escolar é que ela tanto pode estimular, promover, gerar avanços, como também pode frustrar, desestimular e estacionar o estudante em um degrau da sua vida escolar.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), houve uma mudança na avaliação escolar, que passou a ser constante e cumulativa, e vários estados da federação adotaram essa prática. Em Alagoas, estado alvo desta pesquisa, conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação, os alunos tinham suas habilidades e competências avaliadas de maneira contínua e cumulativa, cabendo ao professor utilizar quatro instrumentos avaliativos por bimestre para a obtenção do resultado final, que poderá ser satisfatório ou não. Dentre os instrumentos usados para obtenção da nota estão as provas escritas, os seminários e outras atividades que, juntas, desenvolvem no aluno suas aptidões, capacidades, habilidades e competências, visando a um avanço e ao mínimo de retenção possível.

Sabemos que quando se quer medir em grande escala é usada a avaliação educacional, a qual proporciona aos gestores um panorama de como está o local de sua responsabilidade com relação ao nível solicitado. É exemplo disso a Prova Brasil, que, a partir de 2005, começou a avaliar as séries que encerram os ciclos, e agora em 2017, também é feita no final da terceira série do Ensino Médio; com isso, todas as séries podem ser alvo de melhoramentos futuros.

Segundo Teixeira (1958, p. 21-32), o conceito de medir e avaliar são diferentes, pois “a medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade, [já] a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade”; por isso, não basta só medir o que se tem de habilidade, deve-se buscar um melhoramento dessa habilidade para que o aluno chegue ao nível adequado e exigido por sua série.

Além dos programas nacionais, vale considerar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos¹²—o PISA. Conforme o Relatório Nacional PISA 2000, do Ministério da Educação (2001, p. 20), este programa tem como objetivo

avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real. O PISA enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.

Segundo o referido documento, a avaliação de letramento em leitura¹³ é constituída sobre três características de tarefas maiores para garantir uma ampla cobertura do domínio; dentre elas, temos: a *situação* (refere-se à gama de contextos ou finalidade amplas aos quais se aplica à leitura); o *texto* (refere-se aos materiais lidos) e os *aspectos* (refere-se à abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com o texto).

Analisando os últimos dados do PISA¹⁴, obtidos em 2015, verificou-se que Alagoas é o estado com os mais numerosos casos omissos à leitura do país, ficando com 16% dos casos. Com relação aos pontos fracos dos brasileiros diante da leitura, podemos encontrar uma dificuldade em lidar com os textos oficiais, os textos com gráficos, tabelas, diagramas. Convém lembrar que esses textos são frequentemente cobrados pelo ENEM, que trabalha com uma grande e vasta variedade de gêneros textuais. O outro ponto fraco detectado está no aspecto de integrar e interpretar os textos. Mas não temos só pontos fracos, existem alguns pontos favoráveis: um melhor desempenho quando o texto traz situação pessoal, argumentativa, literária, sendo os itens de localizar e recuperar informações os que tiveram maior êxito quando cobrado nas questões do PISA.

¹²No original, em inglês: *Programme for International Student Assessment*. Este programa é aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹³O Pisa define o "letramento em leitura" como a capacidade de os estudantes entenderem e usarem os textos escritos, além de serem refletir e desenvolver conhecimentos a partir do contato com o texto escrito, além de participar da sociedade. A prova do Pisa avalia o domínio dos alunos em três aspectos da leitura: Localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, e refletir e analisar. Disponível: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>

¹⁴ Dados disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> Acesso: 11/02/2018

O PISA estabelece um *ranking* que se verifica a diferença do desempenho dos brasileiros em leitura comparado ao desempenho de alunos de outros países. Tal dispositivo mostra que no nosso país há uma diferença de 86 pontos entre os nossos estudantes e os de outros países avaliados; ou seja, 407 pontos dos brasileiros contra 493 dos países estrangeiros. Percebemos, com isso, que ainda temos muito o que avançar no quesito leitura e que esse avanço só se dará de forma consciente, coletiva, mudando e investindo em ações reais de melhoria desde o currículo escolar até a valorização profissional e salarial dos docentes. Para Sordie Ludke(2012, p.4),“a meta acaba sendo melhorar os índices, o que necessariamente não implica melhorias nas aprendizagens dos estudantes”.

Diante desse *ranking*, os estudantes que melhor se saíram foram os alunos das escolas públicas federais, com 528 pontos, superando a média nacional; depois, encontramos os alunos das escolas estaduais, com 402 pontos; e as escolas municipais, com 325 pontos. Sabemos que as escolas federais contam com uma melhor estrutura física, pedagógica e de acompanhamento; isso é traduzido em melhores resultados nos testes de avaliação nacionais e internacionais. Convém, por isso, ponderar esses dados quando verificamos excelentes resultados dos institutos federais e colégios militares em provas como o ENEM, vestibulares, sejam públicos ou particulares, em provas como a Prova Brasil e também em Olimpíadas Nacionais.

Finalmente, no Brasil, ainda segundo o PISA, estamos com 51% dos estudantes abaixo do nível 2, que é estabelecido para que se desenvolva a cidadania de um povo, ou seja, há um desempenho muito ruim que afeta toda a esfera social, uma vez que, sem a consciência cidadã, não há nação desenvolvida¹⁵. Em Alagoas, estamos com o pior desempenho do país quando o assunto é leitura, tendo a maioria dos seus alunos nos níveis 2 e 3, dentro de uma escala que vai de 0 a 6, ou seja, temos um nível muito baixo quando o quesito é leitura.

¹⁵Informação disponibilizada em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml> Acesso:12 de Janeiro de 2018

4.4 – A Prova Brasil e seus descritores

Este tópico traz um histórico da Prova Brasil, verificando alguns itens importantes para a sua compreensão. Nesse sentido, abordamos a sua importância, seu foco, como a leitura é trabalhada nas suas questões, o que são descritores, quais são as habilidades e competências cobradas pela Prova Brasil para que se tenha êxito na sua execução.

Sendo a Prova Brasil uma avaliação de larga escala, esse instrumento nos dá um diagnóstico que tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e de um questionário socioeconômico. Esse teste apresenta como um dos focos a leitura, mas também avalia o conhecimento matemático e tem interesse em conhecer a realidade dos alunos que a ele se submetem, verificando isso através de um questionário que traz perguntas de cunho pessoal, econômico, cultural, entre outros aspectos. Obviamente, a finalidade desse questionário é traçar com isso um perfil do estudante brasileiro da escola pública. Há também uma preocupação em saber quem é a equipe pedagógica, uma vez que também traz questionários para colher dados a respeito do diretor e dos professores responsáveis pelas séries avaliadas.

A partir das informações coletadas pela prova e pelo questionário, as secretarias estaduais e municipais podem formular estratégias e ações para que haja um melhor desenvolvimento na qualidade da educação do país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção das distorções identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias. Segundo Afonso (1992, p.99), depois de década de 1980, o governo passou a atuar no sentido de “gerenciar” a educação escolar no país e a esse processo se deu o nome de “Estado Avaliador”. Nessa perspectiva, o Governo dá ênfase aos resultados dos produtos disponibilizados aos sistemas educativos em âmbito nacional.

A Prova Brasil conta com uma matriz de referência, que é usada em avaliações de larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa de escolarização, sendo, portanto, uma referência para a construção do instrumento de avaliação. Para participar dessa prova, a escola tem que possuir no

mínimo 20 alunos matriculados por série. O resultado dessa prova é disponibilizado por escola e por ente federativo, não havendo necessidade de se avaliarem todas as escolas, pois o teste é por amostragem. A participação da escola não é obrigatória e essa participação tem como principal objetivo avaliar as redes públicas de ensino.

Podemos observar que a Prova Brasil conta com descritores¹⁶ que trazem o comportamento do leitor diante do texto, mediante a proposta de atividade. Eles são baseados em habilidades e competências, sendo a primeira ligada ao objeto do conhecimento e a segunda desenvolvida pela prática do estudante ao longo do seu tempo de estudo. Obviamente, os descritores se fundamentam no processamento sociocognitivo da leitura que são baseados em estratégias e técnicas realizadas pelo leitor em diversos graus de proficiência. Assim sendo, temos os descritores relacionados ao Ensino Fundamental e outros mais relacionados ao Ensino Médio. Os descritores, enquanto procedimentos de leitura levam em conta as implicações do suporte de leitura; o gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; a relação entre os textos; a coerência e coesão no processamento do texto; as relações entre recursos expressivos, os efeitos de sentido e variação linguística, entre outros.

Ainda com relação à Prova Brasil, esse instrumento tem sido elaborado por especialistas de cada área com experiência em sala de aula, que formulam as questões classificando-as com base nas suas complexidades e no raciocínio que os alunos devem usar para resolvê-las. Por isso, antes de chegar nos alunos, a prova passa por uma testagem-piloto para saber como os alunos as resolvem, como se identificam e como o item é interpretado e resolvido e também se há possibilidade de ele só ser resolvido através de 'chute'; caso isso ocorra, essa questão é descartada. Cada questão tem a sua pontuação e pode chegar a uma pontuação total de uma escala de 0 a 500 pontos; há também uma classificação entre as fáceis e difíceis, sendo as mais fáceis colocadas primeiras para que sejam resolvidas e só depois virão as mais difíceis.

Após esses esclarecimentos, cabe-nos apresentar os descritores que serviram de base para a nossa pesquisa. Convém esclarecer que esses elementos são

¹⁶Os descritores e sua quantificação, especificação e detalhamento estão explicitados no documento PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental: matrizes de referência e descritores. Brasília, MEC, SEB, INEP, 2008. Este material está disponível na Internet para pronta consulta e download, por meio do link http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_p_ortuguesa/Matriz_LP_8a_serie_PROF.pdf

cumulativos, ou seja, os descritores relacionados ao Ensino Fundamental são novamente exigidos no Ensino Médio, embora se verifique que, nesse segundo segmento, são acrescentados descritores mais relacionados à argumentação. Veja-se a apresentação desses descritores.

DESCRITORES MAIS RELACIONADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

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

D6 – Identificar o tema de um texto.

DESCRITORES MAIS RELACIONADOS AO ENSINO MÉDIO

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

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

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

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

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

Neste capítulo, tratei da avaliação da compreensão leitora na tradição escolar e no sistema SAEB, focalizando não apenas seus instrumentos para verificação em larga escala, como também as habilidades de leitura avaliadas – os chamados descritores de leitura. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa realizada e seus componentes, ou seja, o contexto da pesquisa, seus informantes, seus instrumentos, dentre outros procedimentos.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, abordo a metodologia da pesquisa e seus principais componentes: a caracterização, ou seja, o tipo de pesquisa desenvolvida; seu contexto, incluindo a escola-campo da pesquisa, o período de realização, a duração da coleta dos dados; os colaboradores e seu perfil, os procedimentos e os instrumentos utilizados.

Convém esclarecer que este estudo foi motivado pela percepção desenvolvida ao longo dos anos, enquanto professora de Português do Ensino Médio, sobre o desempenho não satisfatório dos alunos em relação à leitura e à compreensão leitora. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo realizar uma intervenção didática com alunos das primeiras séries do Ensino Médio com o propósito de ajudá-los a melhorar a compreensão de leitura, especialmente, no nível inferencial. Vale esclarecer que o estudo se iniciou com uma turma de 1º ano do Ensino Médio em outubro de 2016; e, obviamente, terminou o ano letivo em dezembro daquele ano. Essa mesma turma iniciou o 2º ano do Ensino Médio em fevereiro de 2017. A pesquisa continuou com essa turma e foi finalizada em dezembro de 2017.

5.1- Caracterização da pesquisa

Este estudo se caracteriza primeiramente como uma pesquisa qualitativa, pois, embora utilize dados quantitativos, sua análise e interpretação se dão de forma qualitativa. Por seu caráter interventivo, a pesquisa aqui relatada se caracteriza também como uma pesquisa-ação educacional que nos pareceu proveitosa e adequada ao problema que a motivou. Conforme Tripp (2005, p. 443), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida na escola visando ações e transformações na realidade deficitária da prática leitora entre alunos do Ensino Médio. Segundo Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Segundo Elliott (1997, p.15), “a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso, favorece amplamente as mudanças”.

5.20 contexto da pesquisa

A Escola campo da pesquisa foi inaugurada em 2003 e está localizada na periferia da zona sul de Maceió, capital de Alagoas. Trata-se de uma instituição escolar pública, pertencente à rede estadual de ensino. Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino e noturno, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. A estrutura física da escola conta com um espaço muito amplo, com áreas cobertas para recreação, amplos corredores, salas especiais para professores, coordenadores, grêmio escolar e 14 salas de aulas com capacidade para 40 alunos cada. A escola tem também uma sala de informática, um auditório, um elevador, um laboratório de Ciências e uma ampla biblioteca.

No entanto, mesmo com toda essa privilegiada estrutura, a escola vem, a cada ano, sofrendo um alto índice de evasão e desistência, supostamente decorrente de um certo descrédito por parte da comunidade em que está inserida, devido à alta vulnerabilidade social do bairro em que se situa. De fato, nossos estudantes são oriundos do grande e tradicional bairro Vergel do Lago,

especificamente dos conjuntos residenciais Joaquim Leão, Virgem dos Pobres I e II, e da comunidade conhecida como “Filhos de Pescadores”¹⁷.

Muitos desses alunos moram em barracos localizados nesses bairros situados às margens da lagoa Mundaú, os quais apresentam altos índices de criminalidade devido ao tráfico de drogas e à inexistência de projetos sociais voltados para a juventude; ou seja, são locais propícios à marginalidade. Diante disso, a escola poderia ser um caminho eficaz para que os estudantes saíssem da pobreza e da condição de marginalidade colocada pela sociedade.

Naturalmente, toda essa realidade socioeconômica e cultural precarizada pode afetar o desempenho dos alunos quanto ao rendimento escolar, uma vez que suas habitações não dispõem de condições mínimas de conforto relativo a quartos de dormir e local para estudar com iluminação adequada. Muitos estudantes não têm sequer condições básicas de higiene, pois suas casas não têm banheiro nem água encanada, fazendo com que haja a necessidade de uso coletivo desses locais.

Quanto à estrutura administrativa e pedagógica, a escola conta com um diretor e um vice-diretor, duas coordenadoras pedagógicas e cerca de 30 professores para atender a cerca de 400 alunos. Obviamente, se não fossem as condições de vulnerabilidade já explicitadas, a escola teria condições de atender a mais de dois mil alunos.

5.3Os informantes da pesquisa

Este tópico apresenta o perfil dos colaboradores da pesquisa, que eram todos eles alunos de uma turma de 1º Ano que passaram a ser colaboradores da pesquisa no meio do segundo semestre e continuaram a sê-lo ao longo de todo o 2º Ano. Portanto, eram alunos das duas primeiras séries do Ensino Médio. A turma contava inicialmente com 23 alunos regularmente matriculados, mas só 20 alunos frequentavam diariamente as aulas, e foi com esses estudantes que aplicamos um questionário sociocultural e econômico que nos permitiu levantar o perfil

¹⁷ A escola recebe também estudantes do Trapiche da Barra, bairro de classe média e média-baixa de Maceió, situado mais próximo à uma praia de potencial turístico.

desses alunos colaboradores, uma vez que as questões indagavam sobre vários aspectos da vida pessoal, sociocultural e econômica desses alunos.

O questionário perfil (Apêndice A) teve como primeiro item a verificação da idade do estudante colaborador. Nesse sentido, constatamos que a faixa etária dos estudantes gira em torno de 15 até 18 anos, tendo a maioria dos alunos com idade de 17 anos. Constatamos com isso uma pequena distorção de idade-série, uma vez que se espera para essa série a idade de 15 a 16 anos.

Dos colaboradores, a grande maioria mora no próprio bairro do Vergel, onde a escola é situada; apenas uma aluna mora na Ponta Grossa, um bairro um pouco afastado da escola; isso mostra que a escola tem uma grande importância para a comunidade, onde há uma necessidade de um espaço escolar como fonte de conhecimento.

Verificando o contexto familiar, constatamos que ele é bem diversificado; já que a maioria dos estudantes mora com seus pais, mas também encontramos aqueles que moram somente com o pai; somente com a mãe ou com os avós; encontramos também uma aluna que já é casada e outra mora com a mãe e o padrasto. Entretanto, a maioria dos casos segue o modelo tradicional de família em que os alunos podem contar com o pai e com a sua mãe.

No quesito que tratava de trabalho e estudo, constatamos que, dos 20 alunos, somente 3 trabalhavam no período da tarde; ficando assim ocupados nos dois horários, sendo à noite o único horário disponível para fazer as atividades de todas as disciplinas e estudar os assuntos diários.

Outro aspecto levantado relacionou-se ao perfil econômico dos alunos, o qual chama a atenção por ser de extrema pobreza devido à sua baixa renda familiar. De fato, temos 16 estudantes que sobrevivem com um salário mínimo, ou seja, uma renda de R\$ 937,00 (em 2017) para suprir todas as necessidades de uma família, sejam elas: alimentação, vestuários, moradia, educação, saúde, entre outros fatores necessários para a sobrevivência.

A escola está situada numa zona de extrema pobreza, devido também à falta de infraestrutura relativa ao saneamento básico, à água encanada, à qualidade de

moradia. Diante disso, a escola torna-se um lugar fundamental para mudar essa realidade social da família, dos estudantes e dos que acreditam na escola.

Com relação ao grau de estudo dos pais dos alunos colaboradores da pesquisa, verificamos que a maioria dos pais tem o ensino fundamental incompleto, com exceção de uma mãe que tem nível superior completo. Apesar da baixa escolaridade dos pais, o contato que temos com esses moradores tem nos mostrado que esses pais se esforçam para que seus filhos estudem e tenham um grau de educação maior que o seu, na esperança de que seus filhos possam ter um emprego melhor e uma condição financeira digna.

Questionados sobre o que fazem durante o tempo livre, constatamos que a maioria gosta de escutar música, seguido de assistir televisão, sendo a leitura a terceira colocada na preferência dos estudantes. Verificamos também que os 20 estudantes dizem gostar de estudar, ou seja, correlacionam a essa prática algo importante para o seu futuro, sendo a motivação maior o desejo de ter uma profissão.

Outro dado relevante é a constatação da inexistência de alunos repetentes na turma. Isso mostra que temos uma turma diferente da realidade brasileira e principalmente alagoana, onde observamos uma grande evasão por parte dos jovens do Ensino Médio e uma enorme distorção série-idade oriunda de várias repetições no Ensino Fundamental e no próprio Ensino Médio. Com efeito, segundo informações oficiais, 12,0% dos estudantes, com base nos indicadores do Inep, repetiram no Ensino Médio. Para maiores informações sobre isso, consulte-se o site Quedu¹⁸.

Outra pergunta feita aos estudantes no questionário aplicadoreferia-se à disciplina de que mais gostavam. Matemática foi a que obteve maior quantidade de indicações (12) seguida de Língua Portuguesa (6). Essa afinidade com Matemática é demonstrada na Olimpíada de Matemática, quando os estudantes de todas as séries têm a sua capacidade avaliada por meio de testes de múltipla escolha, avançando

¹⁸O portal Quedu é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Outras informações estão disponíveis no endereço eletrônico http://www.vedu.org.br/brasil/ideb?gclid=Cj0KCQiAebSBRC8ARIsAGuxJlpzi_xJfaqm0cAiFX8uFzWluzveUqgH8houzMFnNO1J9GU28v2ucYaAvceEALw_wcB Acessado em 10 em jan. 2017

para a segunda fase quando atinge determinada pontuação. Por outro lado, houve também o registro de 9 alunos que tinham aversão à Matemática.

Outro questionamento foi para saber se o aluno costumava frequentar a biblioteca da escola e, como a mesma estava desativada, alguns disseram que a escola não tinha biblioteca, pois vivia fechada. Os estudantes assinalaram que o conteúdo mais apreciado no Componente Curricular de Língua Portuguesa é a Redação, e isso tem um motivo: a professora da turma, autora dessa pesquisa, ensina essa atividade de forma detalhada a partir da 1ª série do Ensino Médio. Outro quesito perguntado era se o aluno era assinante de jornais e revistas. Dos 20 alunos pesquisados, somente 2 alunas, que são irmãs, recebem jornal diariamente.

Uma pergunta importante para a pesquisa foi sobre o gosto pela leitura e nesse sentido, tivemos 11 alunos que disseram gostar de ler; 8 disseram mais ou menos e 1 admitiu ter dificuldade na hora da leitura. Com relação ao suporte de leitura mais usado pelos estudantes, foi apontada a internet e as redes sociais; recebendo 12 votos dos 20 estudantes participantes. A leitura oriunda dessas redes sociais na maioria das vezes traz pequenos textos, textos de autoajuda, comentários de fatos e vídeos, entre outras leituras rápidas. Essa é uma nova realidade trazida pelas as redes sociais, sendo esses suportes responsáveis por grande parte do tempo gasto por esses adolescentes durante o seu tempo livre.

Foi-lhes perguntado também o que a leitura lhes proporciona. Tivemos 10 alunos que disseram que a leitura traz conhecimento; sabem que a leitura é fonte de saber. Outros 6 disseram que o ato de ler aguça a imaginação; 4 estudantes não responderam, talvez pelo fato de não saberem justificar a importância da leitura em suas vidas.

“Você gosta de ler livros?”, essa pergunta teve 11 estudantes que responderam sim e 9 disseram não. Isso se deve a uma maior acessibilidade aos livros didáticos, pois o governo através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017) está investindo mais para que o livro chegue aos estudantes, em especial, ao Ensino Médio. Dos livros indicados pela escola, a maioria dos estudantes alega não ter lido até o final, causando, com isso, um entendimento parcial do texto, uma vez que há uma necessidade de uma leitura totalitária para o seu entendimento.

Outra pergunta do questionário foi relativa aos livros que os estudantes gostavam de ler. Nesta questão, houve 3 pessoas que não responderam; não se sabe se pelo fato de não lembrar do nome do livro ou pelo fato de nunca terem lido um livro em sua totalidade. Curiosamente, dois alunos afirmaram ter lido o livro intitulado “*Como eu era antes de você*”, cujo enredo conta a história de Louisa Clarck, uma garçonete de 26 anos, que mora com os pais e namora o mesmo rapaz há sete anos, e está acomodada na vida. Acomodada com tudo: em seu emprego que não tem futuro, mas é cômodo, em seu relacionamento, que não faz seu coração bater mais forte, que não se identifica mais pela pessoa que se apaixonou, mas é cômodo. Em viver num quarto apertado numa casa cheia, porque é cômodo. Tudo muda quando o café que Louisa trabalha é fechado, e ela tem que procurar outro emprego. Depois de muitas buscas e tentativas, ela percebe que não está qualificada para fazer nada e sua única habilidade se resume em saber lidar com pessoas.

Outra indagação feita aos alunos foi relacionada em que atividade eles gastavam mais tempo. Nesta pergunta, 13 estudantes, dos 20 entrevistados, admitiram usar o celular por um grande tempo, logo em seguida veio a opção assistir televisão, sendo essa a escolha de 7 estudantes, dentre os 20.

O questionário também perguntou como a leitura poderia ser trabalhada em sala de aula. Houve um empate nas respostas, com 4 votos no quesito que tratava de livros e 4 votos optando por leituras mais dinâmicas. Percebemos, com isso, que a ideia de leitura ainda está que ser atrelada aos livros e que, para chamar a atenção dos leitores, uma dinâmica é fundamental. Por dinâmica, entende-se, por exemplo, ler um romance para dramatizar o enredo, ou fazer um debate.

Quando indagados a respeito da fonte dos textos lidos, a maior parte desses textos é oriunda do material didático; por isso, vê-se necessidade da escolha de um bom material, para que esse contemple uma vasta diversidade textual e, com isso, os estudantes tenham a oportunidade de conhecer e redigir os mais variados textos.

“Em sala, qual a atividade de que você mais gosta?” Nessa pergunta, 12 estudantes escolheram a leitura silenciosa; e essa prática ainda é bastante usada na sala de aula. Nessa mesma pergunta, também obtiveram-se 11 votos para atividade de leitura seguida de discussão das ideias.

“Qual o gênero de que você mais gosta” – o questionário contava com essa pergunta e o gênero história em quadrinho foi escolhida por 14 colaboradores. Em segundo lugar, a opção mais votada foi a do poema.

Ao analisar as perguntas e respostas dadas pelos estudantes, verificamos que a turma é bem heterogênea. De fato, na turma há estudantes com os mais variados perfis, condições sociais, financeiras e culturais, e isso vem sendo um fator influenciador no resultado da compreensão leitora, uma vez que para haver compreensão, o conhecimento prévio tem que ser acionado, sendo ele oriundo de muitas e diversificadas experiências. Nossos alunos têm vivências muito diversificadas, mas certamente, na sua maioria, relativas às estratégias de sobrevivência e, por isso, restritas ao seu dia a dia e não ao conhecimento elaborado e refinado, que valoriza o saber linguístico.

5.4 Os procedimentos e instrumentos da pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma pesquisa-ação de cunho interventivo, que contou com a participação de 20 alunos das séries iniciais do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, situada num bairro da periferia de Maceió. Neste capítulo, apresentamos a descrição dos testes aplicados, ou seja, 5 (cinco) testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha e a apresentação de todos os resultados desses testes aplicados. Convém esclarecer que houve a aplicação de 2 (dois) testes *cloze*, mas seu uso restringiu-se apenas à verificação do desempenho do aluno na percepção dos elementos da textualidade no nível das frases.

Como foi dito na introdução desta dissertação, a pesquisa aqui relatada teve duas fases: na primeira fase, foram aplicados 3 testes de múltipla escolha considerados apropriados para os últimos anos do Ensino Fundamental com intuito de avaliar os alunos com relação aos descritores exigidos pela Prova Brasil. Convém esclarecer que esses testes foram aplicados numa sequência de dificuldade crescente no que se refere às demandas de estratégias de leitura exigidas pelos descritores. Como já foi dito no parágrafo anterior, também nessa fase, foram aplicados dois testes *cloze* para verificar a percepção dos alunos em relação aos

elementos de microtextualidade. Já na segunda fase, foram aplicados 2 testes adequados aos descritores das séries do Ensino Médio, os quais demandam mais atenção aos aspectos argumentativos dos textos utilizados.

Além dos testes para verificar o desempenho dos alunos quanto à compreensão de textos, foi aplicado, no início da pesquisa, um questionário para o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos alunos (Apêndice A); e no final da pesquisa, foi aplicado um Questionário Final (Apêndice C) com o intuito de verificar as opiniões e as vozes dos alunos participantes das experiências didáticas.

5.4.1 Descrição dos testes aplicados

Nesta pesquisa, usamos um questionário perfil, 5 testes de múltipla escolha, 2 testes *Cloze*, um questionário pós-teste, que foi aplicado após os dois primeiros testes e, finalmente, aplicamos um questionário final para colhermos as opiniões dos alunos participantes sobre a experiência didática realizada.

No primeiro questionário, as questões visavam conhecer o aspecto sociocultural e econômico dos alunos. Nele, conseguimos conhecer quem era o público alvo da pesquisa, pois havia perguntas sobre as idades dos jovens, a escolaridade dos pais, o que os alunos fazem durante o tempo livre, as disciplinas de que mais gostam, se gostam de ler, entre outras perguntas, que deixaram mais claro o perfil dos estudantes envolvidos nesta pesquisa de mestrado.

Outro instrumento que foi utilizado para a coleta de dados foi o teste de compreensão de múltipla escolha (TCME). Como já mencionado, foram aplicados cinco testes desse tipo, os quais trouxeram para a pesquisa dados sobre a compreensão leitora para que a análise fosse desenvolvida; através deles tivemos uma visão de como estava a turma, pois foi feito um teste inicial que deixou claro o nível de compreensão leitora em que os alunos estavam. No último teste, pudemos verificar o nível alcançado da compreensão leitora a que chegaram os alunos com o passar do tempo até chegar à culminância das experiências da pesquisa.

Convém frisar que os 2 testes *Cloze* aplicados trouxeram uma nova realidade aos alunos, uma vez que eles nunca tinham feito esse tipo de teste antes; foi

realmente uma descoberta para eles, que se interessaram pela experiência e no final da tarefa disseram que haviam gostado do referido instrumento de pesquisa.

5.4.2 Os testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha

O teste de compreensão de múltipla escolha (TCME) é um instrumento de avaliação de compreensão de textos usado em todo mundo. Trata-se de um instrumento de difícil elaboração, mas que tem facilidade de execução, isto é, de aplicação, levando a uma economia de tempo e de trabalho nessa fase. Esse teste pode avaliar de forma razoável o desempenho cognitivo do leitor na interpretação, síntese e aplicação do conhecimento; podendo também testar as simples recordações de fatos isolados. Nos testes de múltipla escolha, devemos atentar para outros fatores que viabilizam a funcionalidade desse instrumento avaliativo, dentre eles, a economia de tempo e fácil logística, objetividade, abrangência, equidade, boas qualidades psicométricas e feedback rápido. Para que obtenhamos êxito no uso desse instrumento, temos que projetar o tempo, colocando-nos no lugar do aluno para verificar se realmente há condições de execução do teste. Assim sendo, é imprescindível que o professor faça o teste com outros sujeitos antes de sua aplicação efetiva. Noutras palavras, o professor deve “testar” o teste com várias pessoas antes de efetivamente aplicá-lo como forma de avaliação numa determinada turma.

Nos anos recentes, há uma preferência dos exames avaliativos nacionais e internacionais pelos testes de múltipla escolha para fazer diagnósticos, obter resultados e assim desenvolverem políticas de melhoria do ensino. Esses testes apresentam sempre perguntas claras, opções sucintas, sem que haja dúvida (ambiguidade), evitando opções longas que dificultem a resposta dos estudantes. Em suma, a aplicação cuidadosa de técnicas apropriadas de construção e validação dos testes de múltipla escolha e dos seus itens permite utilizar-se uma quantidade considerável de testes aplicados aos alunos, o que conduzirá a uma maior justiça e equidade no processo avaliativo.

5.4.3 O teste *Cloze*

O teste *Cloze* é uma técnica cuja finalidade é avaliar a compreensão leitora nos níveis do domínio dos elementos da textualidade principalmente no micronível. Trata-se de um recurso de grande utilidade na medida em que possibilita ao leitor o uso de estratégias de antecipação e inferência, podendo ser adaptado às necessidades da pesquisa, em sua maioria. Geralmente, há uma supressão de 10% das palavras do texto em geral, muitas vezes de forma aleatória e muitas vezes de forma a privilegiar determinadas palavras de diferentes classes gramaticais, ou seja, são retirados só substantivos, só verbos, entre outras classes que fazem sentido no texto.

Santos, Boruchovitch e Oliveira(2009, p. 68), afirmam que “várias são as vantagens em se utilizar o teste *Cloze*, que se trata de um instrumento de fácil construção, manipulação e interpretação”. O teste *Cloze* é bastante usado em exames nacionais e internacionais para verificar a compreensão leitora, sendo aplicado tanto no Ensino Fundamental e Médio, quanto no Ensino Superior, dependendo do objetivo da leitura e do grau de dificuldade do texto.

Na nossa pesquisa, nos 2 testes *Cloze* aplicados, um deles (Teste *Cloze* 1- Fig. 2) apresentava um banco de palavras e outro (Teste *Cloze* 2 – Fig 3) apresentava apenas as lacunas. No primeiro, os alunos conseguiram se sair de maneira satisfatória ao preencherem as lacunas existentes; já no segundo teste houve uma certa dificuldade de preenchimento, pois exigia mais conhecimento e atenção a respeito dos aspectos que compunham o texto em sua totalidade.

Convém esclarecer que não apresentarei os resultados quantitativos da apuração dos testes *Cloze* aplicados, pois, nesta pesquisa, minha atenção se voltou mais para os testes de compreensão de múltipla escolha. Entretanto, devo reconhecer que os dois testes lacunados aplicados serviram para diagnosticar a habilidade dos alunos no trato com a microestrutura textual. Neste sentido, foi verificado que os alunos participantes aparentemente não desenvolveram a reflexão metalinguística para perceber as adequações linguístico-gramaticais e lexicosemânticas para o correto preenchimento das lacunas dos textos.

Fig. 2 – Teste Cloze 1

UMA VINGANÇA INFELIZ

estava – muito – uma – boas – ela - outro – casa – tiraram
 – a – porta – destruir – o – nossas – ficou – seu

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ele _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____ -retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Fig.3 – Teste Cloze 2

A BARATA

Magricela como a Olívia Palito, mulher de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Nossa professora de Religião era antipática e ranzinza. Usava óculos com lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno com outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía _____ nossa média, mas a diretora nos _____ a freqüentar.

Um dia apareceu uma _____ na sala de aula. Descobrimos então _____ dona Risoleta tinha verdadeiro horror _____ baratas: soltou um grito, apontou a _____ com o dedo trêmulo e subiu _____ cadeira, pedindo que matássemos. Era uma _____ grande, daquelas cascudas.

A classe inteira _____ mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: _____, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos _____ atingi-la primeiro. E a coitada _____ barata tonta, escapando por entre nossas _____ patadas no chão. Até que, de _____, tive a sorte de dar com _____ passando a correr entre meus pés. Aí _____ -a numa pisada só.

Fui aclamado como _____, vejamos só: herói por ter matado _____ barata. Até dona Risoleta me agradeceu, _____, descendo da cadeira e me dando _____ beijo na testa. Esse beijo a _____ não me perdoou; durante muito tempo _____ vítima da maior gozação: diziam que _____ Risoleta estava querendo me namorar.

5.4.4 O diário de bordo

A pesquisa-ação realizada, evidentemente, necessitou de muitos registros, anotações de observações, de ocorrência durante as atividades realizadas, lembretes e sugestões. Diante disso, utilizamos o diário de bordo, que foi de grande valia durante todo o percurso da pesquisa, principalmente nas análises em que se faziam necessárias consultas às anotações. Para Alves (2001, p.224) o diário de bordo “pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo” (ALVES, 2001. p. 224). De fato, o diário de bordo, constituiu-se, nesta pesquisa, num apoio muito positivo para o planejamento e a operacionalização da pesquisa, um eficiente instrumento de apoio à memória e à organização das ações.

6.0 OS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção é dedicada à apresentação dos testes aplicados, seus resultados do ponto de vista quantitativo, e aos comentários visando às análises, às ponderações sobre as ações levadas a efeito. Nessa perspectiva, são apresentados primeiramente os textos utilizados nos testes (TCME), a apuração das notas, os conceitos atribuídos e a identificação dos acertos e erros em relação aos descritores exigidos pela Prova Brasil.

Vale salientar que a seção é concluída com a apresentação dos resultados do questionário aplicado aos alunos no final da pesquisa. Por meio desse instrumento foi possível ouvir a voz dos alunos sobre as atividades desenvolvidas ao longo da experiência de intervenção levada a efeito.

6.1 Apresentação dos resultados dos testes aplicados

Antes da apresentação dos registros do diário de bordo, e mesmo já tendo sido dito isso antes, convém enfatizar que a pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento destinou-se a realizar um diagnóstico do desempenho dos alunos com relação aos descritores da Prova Brasil no Ensino Fundamental; por isso, foram aplicados testes com descritores tais como: localização de informação explícita (D1), localização de informações implícitas (D3), inferência lexical, já demandando, portanto, estratégias inferenciais mais básicas. O segundo momento destinou-se à aplicação de testes mais adequados ao Ensino Médio utilizando-se testes com textos mais argumentativos.

6.1.1 O primeiro teste aplicado

Uma aula antes da aplicação dos dois primeiros testes, explicamos aos alunos os conceitos de texto, compreensão, interpretação e estratégias utilizadas para um melhor entendimento textual. Mostramos os erros comumente presentes nas interpretações como: contradição, extrapolação e redução. Por meio de slides, foram dados exemplos de cada um desses tipos de erros.

Os dois primeiros testes aplicados foram de múltipla escolha e foram exatamente os mais “fáceis”, pois originalmente, eles foram elaborados para alunos de 6º e 7º anos. Assim, no dia 06 de outubro de 2016, às 7h20, foram realizados esses dois primeiros testes com os alunos participantes. Antes dos alunos começarem, explicamos que aqueles eram os primeiros de uma série de outros testes que viriam depois, na perspectiva de que, ao longo das aplicações desses instrumentos, o desempenho da compreensão leitora dos alunos fosse melhorando por conta das interações e comentários feitos após cada teste. Depois disso, entregamos o material com o primeiro teste aos alunos, cujo título do texto era: *As lágrimas de Potira* (Figura 4).

Fig. 4-Texto utilizado no primeiro TCME aplicado

AS LÁGRIMAS DE POTIRA

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente. Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens assim que se tornassem guerreiros.

Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da indiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranquilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra.

Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra.

Mas todas às tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva, mas para prenunciar que Itagibá não voltaria.

E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio para o resto de sua vida, soluçando tristemente. E as lágrimas que desciam pelo seu rosto sem cessar foram-se tornando sólidas e brilhantes no ar, antes de submergir na água e bater no cascalho do fundo do rio.

Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.

(Lenda retirada do livro *Contos e Lendas de Amor*. São Paulo, Ática, 1986 – Adaptação)

Fonte: Acervo da pesquisa

Diante do teste, houve algumas perguntas feitas pelos alunos relacionadas ao significado de palavras, tais como *aldeia* e *tribo* (se eram a mesma coisa) e outra aluna precipitadamente perguntou o que era Potira, mesmo antes de ler o texto. Obviamente, essas perguntas não foram respondidas de forma direta, mas foi solicitado que as alunas lessem o texto com cuidado e procurasse deduzir o que significavam essas palavras no contexto do texto.

O citado texto é da tipologia narrativa e apresenta uma lenda indígena que explica o surgimento dos diamantes, que foram criados a partir do choro de uma índia chamada Potira, quando chorava à beira do rio por ter ficado viúva. Barthes Roland (1997) nos diz que a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da comunidade. Mesmo nos povos que não têm cultura escrita, há o costume de reunir as pessoas para se contarem histórias de guerras, narrativas de desbravamentos, de amores impossíveis; essas histórias eram passadas de geração para geração pela tradição oral como forma de difundir e preservar a cultura desses povos.

Na tradição escolar, os textos narrativos (lendas, mitos, fábulas, parábolas, crônicas, anedotas, dentre outros) costumam aparecer nos livros didáticos de Língua Portuguesa em, praticamente, todas as séries da Educação Básica. *As lágrimas de Potira* é uma lenda que traz a explicação de um mito, além de costumes e tradições de um povo indígena. Nesse texto, encontramos os principais elementos da narração, quais sejam: personagens, espaço, tempo, ação, complicação, o clímax, que é traduzido na espera incansável da índia Potira pelo seu amado, e um desfecho, que é a transformação das lágrimas da índia em diamantes.

O teste aplicado (Anexo 1) apresenta 8 questões de compreensão de texto no estilo de múltipla escolha (TCME). A questão 01 solicita do estudante uma simples localização de informação explícita no texto, e corresponde ao descritor 01 (D1), que pertence aos procedimentos de leitura cobrados pela Prova Brasil, aplicada aos alunos do nono ano. Trata-se de uma questão fácil e foi acertada por 19 dos 20 estudantes participantes que fizeram o teste.

Na questão 02, também encontramos a necessidade de localização explícita no texto, sendo essa informação presente de maneira clara e objetiva, não sendo necessário nenhum recurso especial para a sua resolução. Observou-se que dos 20 estudantes, 15 acertaram o que foi solicitado. A questão 3 demanda outra localização de informação explícita no texto, ou seja, o descritor 01 (D1). Nessa questão, 17 dos 20 estudantes acertaram e somente 3 erraram.

Mudando de descritor, a questão 04 solicita uma inferência simples, por meio de sinonímia, correspondendo ao descritor 04 (D4) da Prova Brasil. Para Marcuschi (2004), inferir significa prover coerência ao texto, sendo as inferências hipóteses

coesivas para o leitor processar o texto. As inferências lidam com relações entre conhecimentos prévios e as pistas dos textos. O autor também observa que a inferência é um processo cognitivo no qual o falante ou ouvinte, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constrói uma nova representação semântica. As inferências, às vezes, introduzem informações mais salientes que as explícitas nos próprios textos.

Coscarelli (2002) define a inferência como informação adicionada pelo leitor ao texto, sendo essa feita através dos conhecimentos prévios e as informações dadas pelos textos, além da situação comunicativa que juntas formam a compreensão textual. O leitor pode desenvolver as inferências a todo momento enquanto faz a leitura, pois elas irão ajudá-lo na compreensão do texto; enfim, o leitor usará as informações já presentes no texto para gerar novas informações.

A questão 05 foi a que teve o maior número de erros, pois dos vinte alunos somente 5 acertaram. Portanto, ocorreram 15 erros. A questão solicitava identificar as características do lugar onde vivia a tribo, sendo a resposta correta a que dizia haver muitos animais que eram a base de alimentação da tribo, pois no texto dizia que a tribo foi invadida por ser rica em caça e pesca. Assim sendo, havia a necessidade de inferir do texto algo que não estava explicitamente escrito nele.

A questão 06 apresentou um grande número de acertos, havendo apenas 2 erros. Nela tínhamos a necessidade de fazer uma inferência de base lexical, pois o aluno teria que associar “pôr do sol” a “fim de tarde” e isso parece não ter sido difícil para os estudantes participantes. Já a questão 07 exigia uma inferência por conta de linguagem figurada no texto, em que podíamos deduzir que o canto da Araponga era a enunciação da morte do Itagibá. Dos 20 colaboradores, 17 acertaram e 3 erraram; portanto o número de acertos mostra que não foi uma dedução difícil de ser feita.

A questão 8 exigia uma inferência simples, que foi acertada por 19 estudantes; somente 01 errou. A alternativa trazia de maneira clara e fácil a resposta e, com isso, finalizou-se o teste com o texto *As lágrimas de Potira*.

Depois da correção e apuração desse teste, houve uma mediação com os alunos por meio da explicação detalhada do texto como um todo e das questões individualmente. Os estudantes tiveram o texto projetado em slides, com cada questão debatida, em que eu discuti as alternativas certas e porque determinadas

alternativas estavam erradas. Isso fez com que os participantes percebessem onde havia ocorrido o erro na sua marcação.

Com base nas notas obtidas nos testes, apresentamos um tratamento minimamente estatístico desses resultados com vistas ao levantamento de um perfil inicial da turma nessa primeira fase da pesquisa. Nessa perspectiva, apresentamos as notas e sua frequência e, assim, por meio de um quadro de conceitos pudemos esboçar um perfil do desempenho inicial dos alunos colaboradores.

Quadro 1 - Frequência de notas obtidas pela turma no 1º teste TCME-20 participantes

Nota	Frequência- 20 participantes
1,25	1
6,25	2
7,5	3
8,75	13
10,0	1
Total	20

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

Como se pode ver no Quadro 1 acima, a maior frequência ficou na nota 8,75 com 13 ocorrências; portanto, a turma se saiu razoavelmente bem, o que pode ser explicado pelo fato de o teste ter sido originalmente elaborado para o 7º ano. Mesmo assim, vale ressaltar que houve apenas uma nota 10 e ainda ocorreu uma nota muito baixa: 1,25.

Quadro 2- Conceitos e notas obtidos no primeiro teste-20 participantes

Conceitos		Notas	Número de ocorrência- 20 participantes
Excelente	10,0	10,0	1
Muito bom	8,1-9,9	8,75	13
Bom	7,1-8,0	7,5	3
Regular	5,1-7,0	6,25	2
Fraco	3,1-5,0	---	---
Insuficiente	1,25	1,25	1

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

O Quadro 2 acima demonstra que apenas um aluno obteve o conceito excelente, mas 13 obtiveram conceito muito bom e 3 tiveram o conceito bom. É

preocupante, entretanto, ainda haver na turma alunos com os conceitos regular e insuficiente, diante de um teste considerado fácil para as primeiras séries do Ensino Médio.

Para efeito de demonstração, apresentamos um quadro apresentando os acertos e erros nas questões do primeiro teste-*As lágrimas de Potira*. Nele, veem-se as habilidades e conhecimentos exigidos para cada questão.

Quadro 3- Acertos e erros das questões e descritores exigidos

QUESTÃO	ACERTOS	%	ERROS	%	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
I	19	67,8	1	3,6	Localizar informação explícita no texto.
II	15	53,5	5	18,0	Realizar Inferência lexical simples.
III	17	61,2	3	10,8	Localizar informação explícita no texto.
IV	17	61,2	3	10,8	Realizar Inferência lexical simples.
V	5	18,0	15	53,5	Realizar Inferência lexical mediana.
VI	18	64,2	2	7,2	Realizar Inferência lexical simples.
VII	17	61,2	3	10,8	Realizar Inferência lexical simples.
VIII	19	67,8	1	3,6	Realizar Inferência lexical complexa e síntese de ideias.

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

Como já era previsível, as questões de localizações de informações explícitas e as que solicitam a realização de inferência lexical simples obtiveram um melhor resultado; inclusive ressaltou-se o grande número de acertos de uma inferência lexical complexa; entretanto, ainda houve 15 erros na questão que solicitava uma inferência lexical mediana.

6.1.2 O segundo teste aplicado

O segundo teste aplicado apresenta um texto expositivo, ou seja, do gênero vulgarização científica, veiculado na revista *Ciências Hoje das Crianças*, em 2003, e mostra um dado curioso a respeito dos animais que comem pedras e por que eles as comem (Anexo 2). O teste é composto de 8 questões de múltipla escolha com uma única alternativa correta por questão.

Figura 5-Texto utilizado no segundo TCME aplicado

POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?

Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pelo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo. As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer “pedra do estômago”. É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam. Além disso, as pedras aliviam a sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo. Crocodilos, pinguins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos estão na lista dos engolidores de pedra. Eles têm em comum o fato de serem excelentes mergulhadores. E as pedras ingeridas funcionam como lastro, isto é: os ajudam a afundar, da mesma forma que, os cintos de chumbo servem aos mergulhadores profissionais. É preciso dizer que as pedras não ficam no organismo desses animais para sempre. Eles é que determinam quanto tempo devem ficar controlando a quantidade delas em seu estômago. Claro que isso não é algo pensado pelo bicho. O corpo dele é que dá sinais de desconforto. Então, o animal provoca vômito, botando algumas pedras para fora até se sentir bem. Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que vêm pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas. Desta forma, ao serem engolidas, elas não machucam o animal por dentro. Mais do que uma mania, engolir pedras é uma maneira natural que os animais encontraram para garantir o seu bem-estar!

Salvatore Siliciano

Fonte: Acervo da pesquisa (2016)

Assim como o teste anterior, este também foi aplicado no dia 06 de outubro de 2016, logo em seguida, às 8h20, contando com a participação de 20 participantes. Conforme anotações do diário de bordo, os alunos finalizaram o teste às 9h20, totalizando uma hora para a resolução das questões solicitadas. Nesse teste não houve, por parte dos alunos, nenhuma indagação nem com relação a significados das palavras, nem com relação aos enunciados das questões. Abaixo, veja-se o resultado das notas e conceitos obtidos no Quadro 4;

Quadro 4- Frequência de notas do segundo TCME aplicado- 19 participantes

Conceitos		Notas	Frequência
Excelente	10,0	10,0	10
Muito bom	8,1-9,9	8,75	5
Bom	7,1-8,0	7,5	2
Regular	5,1-7,0	6,25	-
Fraco	3,1-5,0	3,75	3
Insuficiente	1,25	1,25	-

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

Como se vê no Quadro4 acima, em relação às notas obtidas, a turma apresentou um bom resultado nesse teste. Isso já era esperado, uma vez que o teste foi elaborado para turmas da segunda fase do Ensino Fundamental.

A seguir, além das discussões de cada questão, apresentamos um Quadro em que são dispostos os dados a respeito dos erros e acertos dos alunos nesses segundo teste aplicado, relacionando-os aos descritores exigidos nas questões do teste. Veja-se o Quadro 5

Quadro 5- Acertos e erros do segundo TCME aplicado

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- <i>Porque os animais comem pedra?</i>					
QUESTÕES	ACERTOS	%	ERROS	%	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	19	67,8	1	3,6	Realizar inferência simples
II	15	53,5	5	17,8	Localizar informações explícitas
III	18	64,2	2	7,1	Realizar inferência simples
IV	19	67,8	1	3,6	Localizar informações explícitas
V	16	57,0	4	14,2	Realizar inferências simples
VI	15	53,5	5	17,8	Localizar informações explícitas
VII	19	67,8	1	3,6	Localizar informações explícitas
VIII	19	67,8	1	3,6	Localizar informações explícitas

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

No Quadro 5, observamos que a primeira questão desse teste traz a busca de inferências simples. Nela, observamos 19 acertos e apenas 1 erro. Nessa questão, o estudante teria que inferir a palavra animais aquáticos sendo os animais que vivem na água, ou seja, uma questão relativamente fácil para o nível de um 1º ano do Ensino Médio. Na segunda questão, também houve a necessidade de se localizar a informação explícita no texto; ou seja, descritor 01(D1). Observamos que 15 dos 20 estudantes acertaram essa questão.

Com relação à questão 03, o estudante tinha que fazer uma inferência simples de base parafrástica; isso é cobrado no descritor 04 (D4), que solicita uma inferência lexical de uma informação implícita. Para isso, o estudante tinha que apenas observar a expressão “paredes estomacais” e transferir para a opção D que trazia limpar as paredes do estomago. A questão 4 traz o descritor 01(D1), que também busca ideias explícitas no texto; por isso, teve 19 acertos e somente 1 erro.

Na questão 5, observamos também o uso de inferência simples de base lexical em que o estudante tinha que identificar uma das funções das pedras engolidas pelos animais, o descritor 04(D4). Nessa questão, houve um número de

16 estudantes que acertaram, dos 20 participantes. A questão 6 apresentou 15 acertos e 5 erros; pois trazia o uso do descritor 01(D1), que pedia a localização de informações explícitas em um texto; portanto, sem nenhuma dificuldade. A questão 7 teve também muitos acertos, 19, e apenas um erro; pois trazia também a localização de informações explícitas, já que a resposta estava de maneira visível no 5º parágrafo; isso auxiliou os alunos na hora da resposta. Para finalizar o exercício de compreensão leitora em tela, o teste trouxe uma questão que também usa o descritor 01(D1 – busca por informações explícitas no texto), em que houve uma grande quantidade de acertos, 19, e somente um erro, mostrando com isso que a grande maioria conseguiu perceber que a palavra *gastrólitos* se referia à pedra no estômago; essa explicação está no 2º parágrafo do texto.

Esses dois primeiros testes nos revelaram que os alunos participantes conseguem se desempenhar bem nos dois principais descritores relativos ao Ensino Fundamental, quais sejam: localizar informações explícitas no texto (D01) e realizar inferências simples por meio de informações implícitas no texto (D03). As inferências simples e até as minimamente complexas podem ser de cunho lexical, parafrástico, ou com base em linguagem figurada.

6.2.3 O terceiro teste aplicado

Depois de um período sem aplicação dos testes, por diversos motivos imprevistos, entre eles, falta de água e falta de merenda escolar, que ocasionaram a suspensão das aulas por alguns dias, aconteceu também a semana de prova e de recuperação em que não houve aula por uma semana, só provas. Vale esclarecer também que houve o recesso escolar do final do ano, com a suspensão de duas semanas de aula. E assim, entramos no ano de 2017, quando as aulas só foram retomadas no mês de abril, com o início do primeiro semestre letivo. Diante disso, os testes só puderam ser retomados no mês de maio. Sendo assim, no dia 09 de maio de 2017, houve a aplicação do terceiro teste, que apresentou dois textos expositivos cujo tema versava sobre minhocas. Entregamos o material com o teste aos alunos, cujos títulos dos textos eram – Texto 1: *Muito mais que isca*– e Texto 2: *Minhoca*. Ambos estão apresentados nas Figuras 3, 4 e 5, respectivamente.

De fato, o teste trouxe um texto do gênero divulgação científica e outro do gênero verbete de enciclopédia. Convém salientar que um dos textos apresentados nesse terceiro teste já trazia elementos de maior complexidade textual, quais sejam, recursos retóricos, argumentativos e de variação linguística¹⁹. Portanto, consideramos que esse teste já se aproxima dos níveis de leitura exigidos para o Ensino Médio. Efetivamente, o primeiro texto – *Muito mais que isca* – além de apresentar uma linguagem mista, apresenta também atos de fala indiretos, buscando o envolvimento do leitor.

Figura 6-Texto utilizado no terceiro TCME aplicado

Texto 1

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocuços.

Fonte: Revista Ciências das Crianças

Fonte: Acervo da pesquisa

¹⁹ O texto, por ter como fonte uma revista científica destinada ao público infanto-juvenil (*Ciência Hoje das Crianças*), traz uma linguagem mista, com itens lexicais dos registros formal e informal.

Figura 7-Texto utilizado no terceiro TCME aplicado

Texto 2

AS MINHOCAS

As minhocas são animais anelídeos e detritívoros que vivem distribuídas pelos solos úmidos de todo o mundo; algumas medem apenas centímetros e outras apresentam um a dois metros de comprimento, casos nos quais são conhecidas como minhocuçus. O seu corpo é formado por anéis (segmentos corporais). São ainda conhecidas pelos nomes populares de bichoca e isca, principalmente quando usadas na pesca.

São animais que vivem no subsolo, onde escavam galerias e canais, buscando abrigo e restos vegetais, seu principal alimento, ingerido com grandes quantidades de terra. Elas são, portanto, animais que se alimentam de detritos de várias origens, que compõem o húmus. As minhocas têm o corpo cilíndrico, alongado, com a boca e o ânus, em extremidades opostas; e um anel mais claro, o clitelo, mais próximo da região anterior.

A epiderme das minhocas é coberta por uma fina cutícula de quitina e produz bastante muco, o que as torna viscosas, diminuindo o atrito com o solo e facilitando o deslocamento. O muco ainda protege a pele quando em contato com substâncias tóxicas ou nocivas e garante a umidade indispensável para as trocas dos gases respiratórios em toda a superfície do corpo. Esta é a chamada respiração cutânea.

O referido teste apresentou 9 questões (anexo 3), sendo 8 de múltipla escolha e 1 questão de acasalamento envolvendo o vocabulário de um dos textos, em que o aluno teria que usar uma inferência lexical mais elaborada. Cada questão de múltipla escolha valia 1,0 (um ponto) e a de acasalamento valia 2,0 (dois pontos).

Conforme registro no diário de bordo, os exemplares do teste foram entregues às 9h15; contamos com a presença de 22 estudantes na sala. Foram dadas algumas orientações aos alunos antes do início do teste: foi lembrado novamente aos estudantes sobre a importância do teste não só para a pesquisa que estava sendo retomada, como também para o melhoramento no nível de compreensão leitora deles. O primeiro aluno entregou o teste às 9h36 e o último entregou às 10h18; totalizando 1 hora e três minutos de duração.

Registramos também algumas ocorrências durante a aplicação do teste: algumas alunas perguntaram sobre o conceito de oralidade, de crônica, se podia rasurar, se podiam marcar mais de uma alternativa e outras perguntas corriqueiras em situações de testes. Houve dúvidas sobre a sexta questão do teste, por ser diferente das outras. Fizemos os esclarecimentos necessários e demos prosseguimento à atividade. A seguir, apresentamos o Quadro 6, que traz as notas obtidas, os respectivos conceitos e seus números de ocorrência.

Quadro 6- Notas, conceitos e números de ocorrência relativos ao terceiro TCME aplicado - 22 participantes.

Conceitos	Notas	Número de ocorrência 22 participantes	%
Excelente	10,0	1	--
Muito bom	8,1-9,9	--	--
Bom	7,1-8,0	--	--
Regular	5,1-7,0	7	31%
Fraco	3,1-5,0	9	41%
Insuficiente	Abaixo de 3,0	5	23%
Total		22	

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

Em relação às notas obtidas nesse terceiro teste, a turma revelou-se muito heterogênea, tendência, aliás, já anunciada nos testes anteriormente aplicados. Neste teste, entretanto, essa tendência foi muito evidenciada. De fato, dos 22 alunos que fizeram o teste, somente 1 (um) aluno conseguiu tirar a nota máxima (10,0); apenas 7 conseguiram notas entre de 5,0 e 7,0 (regular), enquanto a maioria dos alunos (64%) obtiveram notas relativas aos desempenhos fraco e insuficiente.

Atribuímos esse preocupante resultado ao fato de os textos trabalhados nesse terceiro teste exigirem um nível de leitura mais próximo ao que é exigido nos descritores do Ensino Médio, por exemplo, “identificar marcas linguísticas que evidenciam a interação entre os interlocutores do texto” (D12); “ reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma palavra ou expressão” (D18). Atente-se também para uma questão que exigia a inferência do significado das palavras mais elaboradas (húmus, endêmico, muco) que teve um percentual maior de erros do que de acertos.

Em vez de comentar os resultados do teste questão por questão, apresentamos o Quadro 7, em que aparecem os números de acertos e erros em cada questão relacionando-as às habilidades e conhecimentos exigidos, seguidos dos comentários sobre o desempenho dos alunos.

Quadro 7- Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha com 22 estudantes colaboradores–Textos: “Muito mais do que isca” e “As Minhocas”

QUES-TÕES	GABA-RITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	ACERTOS	ERROS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. No caso, o gênero do Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	4	19	Nessa questão, o grande número de erros demonstra que os estudantes colaboradores não têm conhecimento a respeito dos gêneros textuais; no caso, parecem não saber distinguir uma crônica de um artigo de revista científica infanto-juvenil.
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	5	18	O resultado apresenta uma considerável diferença entre o número de acertos em relação ao de erros, demonstrando que os estudantes colaboradores têm dificuldades em reconhecer as variações de registros linguísticos.
03	D	Inferência pragmática, percepção de intenções a partir de uma linguagem figurada.	11	12	O número de acertos é quase igual ao número de erros, demonstrando que os estudantes colaboradores ainda têm dificuldade em fazer inferência pragmática, ou seja, perceber intenções implícitas por meio de pistas presentes no próprio texto.
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	15	8	Nessa questão, houve um considerável número de acertos, demonstrando uma relativa facilidade dos estudantes colaboradores em fazer inferências simples a partir de informações presentes no texto; no caso, a inferência correspondente à frase síntese do texto.
05	A	Inferência lexical (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	12	11	O número de acertos foi muito próximo ao número de erros, revelando ainda uma certa dificuldade no uso de inferências ligadas ao campo léxico-semântico por partes dos estudantes colaboradores.
06	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas, utilizando habilidades de síntese das ideias centrais do texto.	11	12	O resultado mostra que os estudantes colaboradores tiveram um pouco mais de erros do que acertos, revelando ainda uma certa dificuldade em identificar ideias básicas do texto e distinguir proposições falsas ou verdadeiras do texto.
07	4,3,1,5,2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística	9	13	Nesta questão, 9 alunos acertaram todos os itens do quesito, que não foi de múltipla escolha e sim de acasalamento. Entretanto, dentre os 13 que não “fecharam a questão” erraram todos os itens e 8 erraram de 1 a 3 itens. Isso demonstra que os estudantes colaboradores são heterogêneos em relação à capacidade de inferência lexical.
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1.	11	12	O baixo número de acertos aponta para a dificuldade do desempenho dos estudantes colaboradores em questões que envolvem inferências mais complexas e que exigem domínio sobre a habilidade de síntese das ideias de um texto.
09	C	Identificação de marcas linguísticas que evidenciam intenções pragmáticas do autor do texto.	3	20	Pelo baixo número de acertos, os resultados evidenciaram que os alunos colaboradores não desenvolveram a percepção de marcas linguísticas evidenciadoras de intenções do autor do texto.

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

No mesmo dia em que foi aplicado o terceiro teste, logo depois de a professora-pesquisadora o recolher, houve a aplicação do questionário pós-teste (Apêndice B). Esse questionário tinha 6 perguntas referentes ao que os alunos acharam do teste aplicado naquele dia e se eles gostariam de continuar fazendo teste de múltipla escolha, concordando assim com a continuidade da pesquisa. Os alunos deixaram suas opiniões e essas foram analisadas. Nessa perspectiva, o resultado do teste mostrou que a maioria dos estudantes tem dificuldade na leitura e

isso decorre da falta de concentração na leitura, sendo essa uma das causas da dificuldade de compreensão do texto escrito. A maioria também achou que os enunciados do teste estavam claros, não tendo isso causado dificuldades em responder o teste. Finalmente, foi-lhes perguntado se gostariam de continuar realizando testes de múltipla escolha colaborando assim para a continuidade da pesquisa. As respostas foram favoráveis à continuidade da pesquisa.

6.1.4 O quarto teste aplicado

Estávamos nos aproximando da segunda etapa da pesquisa, em que deveríamos trabalhar com textos mais adequados aos descritores de habilidade de compreensão leitora exigidos no Ensino Médio. Noutras palavras, deveríamos trabalhar com uma maior diversidade de gêneros textuais, reconhecendo suas finalidades e funções sociais (D12); deveríamos utilizar textos com maior teor de argumentação, reconhecendo neles “a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-los”(D8); e “a posição distinta entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato” (D21); “estabelecer a relação de causa/consequência entre as partes e elementos do texto”(D11).

Nesta perspectiva, no dia 05 de outubro de 2017, às 9h15, com a presença de 19 estudantes, diante de condições favoráveis, inclusive extraclasse, ou seja, sem barulho de reforma, sem incidentes, aplicamos o quarto teste de múltipla escolha que trouxe o texto *Como seremos amanhã*. Veja-se, então, o texto utilizado no quarto teste (Fig.6), que se caracteriza como um exemplar do gênero artigo de opinião, escrito por uma famosa articulista da revista *Veja*. Trata-se de um texto argumentativo, abordando um tema da atualidade, relativo ao conflito entre a tecnologia e os sentimentos humanos. Convém salientar que o gênero artigo de opinião faz parte dos exigidos para as séries do Ensino Médio, uma vez que traz um grau de formalidade maior, uma estrutura parecida com a cobrada não só na leitura como também na redação por diversos vestibulares e provas de concurso, além de trazer várias opiniões de especialistas e entendedores do assunto abordado, acrescentando pontos de vista diferentes, dentre outras características.

O artigo de opinião segue uma tipologia expositivo-argumentativa, e nele, o autor tem a possibilidade de apresentar sua opinião, ou seja, seu ponto de vista sobre determinado tema e por isso, recebe esse nome. Possui as características de um texto jornalístico e tem como principal objetivo informar sobre o assunto tratado e persuadir o leitor sobre o ponto de vista defendido.

De fato, a argumentação é o principal recurso retórico utilizado nos artigos de opinião, que surgem, sobretudo, nos textos disseminados pelos meios de comunicação, sejam na televisão, rádio, jornais ou revistas. Por esse motivo, esse gênero textual aborda sempre temas significativos da atualidade. Outras importantes características são: tratamento em primeira e terceira pessoa; textos assinados pelo autor; abordagem de temas polêmicos da atualidade, linguagem objetiva ou subjetiva, dentre outras.

Figura 8 – Texto utilizado no quarto TCME aplicado

COMO SEREMOS AMANHÃ?

Por mais modernos, avançados, biônicos, quânticos, incríveis que sejamos, não poderemos nos livrar das emoções humanas. Estar aberto às novidades é estar vivo. Fechar-se a elas é morrer estando vivo. Um certo equilíbrio entre as duas atitudes ajuda a nem ser antiquado demais nem ser super avançadinho, correndo o perigo de confusões ou ridículo. Sempre me fascinaram as mudanças – às vezes avanço, às vezes retorno à caverna. Hoje andam incrivelmente rápidas, atingindo nossos usos e costumes, ciência e tecnologia, com reflexos nas mais sofisticadas e nas menores coisas com que lidamos. Nossa visão de mundo se transforma, mas penso que não no mesmo ritmo; então de vez em quando nos pegamos dizendo, como nossas mães ou avós tanto tempo atrás: “Nossa! Como tudo mudou!”.

Nos usos e costumes a coisa é séria e nos afeta a todos: crianças muito precocemente sexualizadas pela moda, pela televisão, muitas vezes por mães alienadas, por teorias abstrusas e mal aplicadas. Se antes namorar era difícil, o primeiro batom rosa-claro aos 15 anos, e não havia pílula anticoncepcional, hoje talvez amar ande descomplicado demais. (...) Casamentos (isto é, uniões ditas estáveis, morar juntos) estão sendo atropelados pela incapacidade de fortalecer laços, construir juntos com alguma paciência. Não sou de sermos infelizes juntos pelo resto da vida, mas de tentarmos um pouco mais. (...)

Na saúde, acho que muito melhorou. Sou de uma infância sem antibióticos. A gente sobrevivia sob os cuidados de mãe, pai, avó, médico de família, aquele que atendia do parto à cirurgia mais complexa para aqueles dias. Dieta, que hoje se tornou obsessão, era impensável, sobretudo para crianças, e eu pré-adolescente gordinha, não podia nem falar em “regime” que minha mãe arrancava os cabelos e o médico sacudia a cabeça: “Nem pensar”.

Em breve estaremos menos doentes: células-tronco e chips vão nos consertar de imediato, ou evitar os males. Teremos de descobrir o que fazer com tanto tempo de vida a mais que nos será concedido. Nada de aposentadoria precoce, chinelo e pijama (isso ainda se usa?). Mas aprender sempre. Interrogar o mundo, curtir a natureza, saborear a arte, viajar para Marte e outras rimas exóticas. Passear, criar, divertir-se, viajar (talvez por teletransporte, feito o pó de pirlimpimpim da boneca Emília do nosso Monteiro Lobato, que querem castrar).

Quem sabe nos mataremos menos, se as drogas forem controladas e a miséria extinta. Não creio em igualdade, mas em dignidade para todos. Talvez haja menos guerras, porque de alguma forma seremos menos violentos.

Leremos unicamente livros eletrônicos ou algo ainda mais moderno. As vastas bibliotecas de papel serão museus, guardando o cheiro da minha infância, quando – se eu aborrecia minha mãe com mil perguntas – meu pai me sentava em uma dessas poltronas de couro e botava no meu colo alguma enciclopédia com figuras de flores, frutas, bichos, protegida por papel de seda amarelado. Inesquecível, e delicioso, sobretudo quando chovia. As crianças terão outras memórias, outras brincadeiras, outras alegrias; os adultos, novas sensações e possibilidades – mas as emoções humanas, estas eu penso que vão demorar a mudar. Todos vão continuar querendo mais ou menos o mesmo: afeto, presença, sentido para a vida, alegria. Desta, por mais modernos, avançados, biônicos, quânticos, incríveis, não poderemos esquecer. Ou não valerá a pena nem um só ano a mais, saúde a mais, brinquedinhos a mais. Seremos uns robôs cinzentos e sem graça. Lya Luft. Veja. São Paulo, 2 mar. 2011, p. 24.

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em relação à aplicação do teste, o primeiro aluno a concluí levou apenas 15 minutos para realizá-lo, pois entregou-o às 9h30. Já o último teste foi entregue às 9h50, totalizando 35 minutos de execução. Houve algumas perguntas do aluno que não foram respondidas, tais como: “o que é biônico?” “O que é explicitamente?” Essas perguntas, os estudantes foram orientados pela professora-pesquisadora a reler a palavra dentro do texto e buscar no contexto o seu significado. A seguir, apresentamos o Quadro 8, que traz as notas, conceitos e números de ocorrências obtidos pelos alunos.

Quadro 8- Notas, conceitos e números de ocorrência relativos ao quarto TCME aplicado - 19 participantes.

Conceitos		Notas	Número de ocorrência- 19 participantes
Excelente	10,0	10,0	-
Muito bom	8,1-9,9	8,75	-
Bom	7,1-8,0	7,5	3
Regular	5,1-7,0	6,25	4
Fraco	3,1-5,0	3,75	10
Insuficiente	1,25-3,0	1,25	2

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em relação às notas obtidas nesse quarto teste, a turma revelou um desempenho muito fraco, semelhante ao resultado do teste anterior. Realmente, a metade dos alunos obteve notas relativas ao conceito fraco e praticamente apenas um quarto de um total de 19 alunos alcançou o conceito regular. É preocupante o fato de ninguém ter obtido nota acima de 8,0. Esse resultado evidencia que os alunos ainda não conseguiram alcançar um nível de desempenho em compreensão leitora compatível com o que é exigido nos descritores do Ensino Médio.

Quadro 9- Acertos e erros do quarto TCME aplicado

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- Texto: <i>Como seremos amanhã ?</i>			
QUESTÕES	ACERTOS	ERROS	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	17	2	Identificar do assunto do texto.
II	4	15	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III	10	9	Estabelecer a relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
IV	14	5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

V	6	13	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema.
VI	7	12	Identificar a finalidade e a função social de textos de diferentes gêneros.
VII	7	11	Localizar informação explícita.
VIII	10	9	Solicitar a tese defendida pelo autor do texto e seu argumento.

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

No Quadro 9, observamos que a primeira questão deste teste foi a que obteve o maior número de acertos(17), entre os19 alunos participantes. Essa questão exigia uma leitura de varredura para que houvesse somente a identificação do assunto do texto. O descritor usado nessa questão foi o (D6) que é *identificar o assunto do texto*.

Já a questão 2 obteve o maior número de erros (15); essa questão solicitava a identificação da função mais importante na produção do artigo em tela, cuja resposta certa era: “Argumentar com base no que foi exposto”.O estudante teria que ter atentado para as características de gênero textual lido – o artigo de opinião -, observando seu tipo expositivo-argumentativo, já que a sua principal função é argumentar com base em dados (concretos ou abstratos). Nessa questão2, contamos com o descritor 12 (D12), que é *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*.

O referido gênero é o mais cobrado nas redações de vários vestibulares, uma vez que trazem temas controversos, polêmicas de repercussão nacional, citações de autoridades da área, alusões históricas, entre outras estratégias que, juntas, tentam comprovar o que é defendido pelo autor. Nesse sentido, nas aulas do Ensino Médio, o aluno precisa ter mais contato com os gêneros opinativos (editoriais, artigos de opinião, resenha crítica, crônicas argumentativas) a fim de se familiarizar com esses gêneros e as diversas estratégias argumentativas utilizadas pelos autores.

Na terceira questão, houve uma pequena diferença entre acertos (10) e erros (9).A questão solicita o ponto de vista da autora, que defende o equilíbrio na adesão ao novo e no apego ao antigo.O descritor visto nessa questão é o (D08), que é *estabelecer a relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la*.

Na quarta pergunta, verificamos uma questão de semântica, onde se busca o significado de uma frase; no caso, o subtítulo. Houve 14 acertos e 5 erros,

mostrando com esse resultado que a maioria dos alunos compreendeu o sentido da frase dada como subtítulo. A habilidade exigida refere-se ao descritor 3 (D3) que é *inferir o significado de uma palavra, expressão ou mesmo uma frase do texto*.

A quinta questão pede uma ideia oposta à da autora; ou seja, o estudante tinha que procurar algo que a autora não defendia. Nela, podemos perceber o descritor 21 (D21), que é *solicitar o reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema*. Entre os 19 participantes, houve apenas 6 acertos e 13 erros. Uma possível explicação para o grande número de erros foi a presença do NÃO no enunciado da questão, que pede “*uma ideia não defendida pela autora*”. Nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa e na aplicação de testes de múltipla escolha tem mostrado que questões desse tipo levam o aluno ao erro, seja por falta de atenção ou mesmo de incompreensão do próprio enunciado.

Observando a questão 06, vimos que apenas 7 alunos acertaram e 12 estudantes erraram essa questão, que solicitava uma atenção maior, uma vez que havia 4 proposições para serem observadas, admitindo mais de uma proposição correta que deviam ser marcadas no conjunto de opções dadas. Um grande número de estudantes não conseguiu assimilar quais alternativas estavam certas, sendo a I e a III as únicas condizentes com o texto. Novamente estamos diante de uma questão considerada como “perigosa” ou “capciosa”, o que pode ter sido a explicação de ter havido tantos erros.

Analisando a questão 7, percebemos que ela se enquadra no descritor 01(D1), que é *solicitar uma habilidade aparentemente simples que é de localização de informação explícita*. Vimos, entretanto, que houve apenas 7 acertos e 12 erros. O que pode explicar o fato de ter ocorrido tantos erros é novamente a questão da formulação do enunciado da questão que, além de ter confundido a numeração dos parágrafos, valeu-se de uma sutileza perigosa que é o apelo a proposições negativas. Como já foi dito, isso configura uma questão “capciosa”, comumente conhecida como “casca de banana”.

Chegamos à 8ª e última questão com um número um pouco maior de acertos (10) do que de erros (9). Essa questão pede a síntese do texto, exigindo do leitor o descritor 09 (D9) que é *prever a habilidade de discriminar as ideias principais das*

secundárias de um texto. Essa questão exige do aluno uma leitura muito atenta tanto do enunciado quanto do texto, uma vez que o próprio enunciado solicita a identificação do que o texto **não** diz.

6.1.5 O quinto teste aplicado

O último teste aplicado para a finalização da pesquisa contou com uma coletânea de 5 textos (Anexo 5) com os mais variados gêneros textuais: crônica literária, artigo de opinião, reportagem de jornal, verbete de enciclopédia e artigo de vulgarização científica. O teste contou com 13 questões de múltipla escolha, valendo cada uma delas 0,77 (setenta e sete décimos), totalizando 10 pontos. Foi aplicado no dia 18/12/2017 e dele participaram 17 alunos, tendo se iniciado às 7h20 e finalizado às 9h30; portanto, os alunos levaram 2 horas e 10 minutos realizando esse teste. A escola estava em dia de aula normal, sem barulho, sem intervenção externa, sem reforma no prédio e sem eventos da Secretaria de Educação.

Inicialmente, houve uma conversa entre os alunos participantes e a professora-pesquisadora, quando ela explicou que aquele seria o último teste e que nele havia 5 textos-gêneros para leitura e compreensão. Assim sendo, o teste exigia dos alunos uma leitura mais atenta tanto dos textos quanto dos enunciados das questões. Por isso, solicitamos que fizessem uma leitura mais devagar, sem a pressa habitual, facilitando, com isso, a assimilação das ideias principais e secundárias contidas nos textos. Pedimos também que eles grifassem, sublinhassem as partes mais importantes para facilitar a compreensão. Durante a aplicação do teste, houve algumas indagações dos alunos sobre ortografia e significados de palavras, tais como, “leigos” e “ênfatizados”.

Finalmente, comentamos que o grau de dificuldade dos textos era maior, mas era compatível com a série que eles estavam cursando. Com esse quinto teste, finalizamos a etapa de aplicação de testes, e partimos para as análises dos resultados obtidos nesse último teste.

Figura 9 – Texto 1 utilizado no quinto TCME aplicado

Texto 1

Saudades

Minha mãe não era bonita, mas, quando ela chegava, ela existia diferente das pessoas em volta. Eu via minha mãe com seus defeitos lindos: cabelo crespo demais (na época não era moda) e um jeito deselegante de se vestir. Herdei as duas coisas: nunca estou penteada, nem bem vestida, por mais que me esforce. Aliás, quanto mais eu me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.

Eu herdei os defeitos dela, mas as qualidades, não. Porque minha mãe tinha uma qualidade fantástica: sabia dizer “não” com total desenvoltura.

– Trude, você quer vir jantar amanhã na minha casa?

– Não.

E mais ela não dizia, quando não tinha vontade. As pessoas esperavam uma mentira educada, tipo “já tenho outro compromisso, que pena”, mas Trude dizia um “não”, e ficava com o rosto tranqüilo, sem sentir qualquer mal-estar. Que inveja!

Um dia, minha mãe viajou para sempre. Até nisso ela foi verdadeira. Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada há muitos anos, foi ver televisão. Era um filme sobre os índios, a festa do Quarup. Aí, mamãe disse:

– Que lindo!

E depois, mamãe partiu para sempre. Ainda tentei não acreditar, mas ela tinha ido embora, numa ambulância que não combinava com ela. Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão. Depois, não vi mais.

Muitas vezes penso se a gente deve contar para os jovens as coisas de despedidas e mortes. Mas acho que essas coisas existem e não acontecem somente com os outros.

Eu fiquei muito triste quando mamãe morreu. Cheguei a sentar muitas vezes numa poltrona de couro, onde ela sentou pela última vez. Sento na poltrona até hoje, quando algo ruim me acontece. A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ...mas eu gosto dela assim.

Estou contando tudo isso para dizer que, depois que mamãe viajou para sempre, minha vida ainda teve muita coisa boa. É preciso contar tudo isso, porque é verdade. As tristezas grandes, muito grandes, viram lembranças... E, pouco a pouco, a gente sorri de saudade e lembra com ternura. É preciso saber que isso acontece, mesmo sendo triste.

Mas minha mãe era engraçada e não ligava pra morte, nem pra vida.

Sylvia Orthof. *Jogando conversa fora*. São Paulo, FTD, 1986

Figura 10 – Texto 2 utilizado no quinto TCME aplicado

Texto 2

A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Hoje em dia, a presença da televisão na vida das pessoas na nossa sociedade é algo verdadeiramente marcante. A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande contribuição ao povo; entretanto, há de se reconhecer que ela também é nociva, pois abusa demais das cenas de violência, às vezes até gratuitamente, por mera espetacularização. Veja-se o exemplo dos noticiários. Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que as emissoras agora entraram numa verdadeira disputa para apresentar as cenas mais horripilantes. Isso sem falar nos “enlatados” americanos que são exibidos sem restrição de horário. Esses filmes exibem sempre enredos ligados à criminalidade, abusando dos chamados efeitos especiais, e envolvendo bandidos e criminosos numa aura de glamour que exerce uma grande influência sobre os nossos jovens. Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos de computador que estão infestando corações e mentes dos nossos jovens.

Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade e a indignação diante dela; noutras palavras, esse fenômeno está se banalizando. Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência e, conseqüentemente, está deixando de amar, respeitar e valorizar a própria vida.

Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber reagir de forma a minimizar essa tendência, não teremos mais condições de recuperar os valores mais sagrados da humanidade, como o respeito, a paciência, a tolerância, a convivência pacífica e o sentimento de solidariedade. E como a situação está ficando insustentável, precisamos repensar bem essa questão, pois, sem dúvida, o futuro dos nossos filhos dependerá da nossa atitude responsável diante do grave problema não só da violência real, mas também da violência televisiva e virtual nos nossos dias.

Zeni Samotto - Psicóloga

Figura 11 – Texto 3 utilizado no quinto TCME aplicado aplicado

Texto 3

Caneca: ícone da geração “verde”

Militantes da causa ecológica, eles repensam o uso de material descartável para evitar agressão ao ambiente.

Adriana Castelo Branco

Agência O Globo

Eles são jovens, engajadíssimos e, desde pequenos, aprenderam a dar valor ao desenvolvimento sustentável. Em casa, separam o lixo para reciclagem; na escola, só usam cadernos de papel reciclado; no dia-a-dia, evitam até andar de carro para não poluir o ambiente. Por conta desse perfil ecologicamente consciente, essa turma - em sua maioria formada por adolescentes e universitários de cursos como Geografia e Biologia - já é chamada de uma forma para lá de peculiar: “geração caneca”. Preservação do planeta e caneca? Achou estranho? A explicação é simples: como eles não usam copos descartáveis por nada, andam para cima e para baixo com suas canecas.

“Batismo” precoce ajuda a conscientizar a galera

Mas tem gente que é “batizada” mais cedo. Os veteranos do curso de Biologia da Uerj já passam a mensagem das canecas para estudantes do Ensino Médio. Na verdade, passar não é bem o termo. Nas chopadas da faculdade, o objeto é vendido por R\$ 1. O trote dos calouros também segue a filosofia *savetheplanet*: em vez de pedir dinheiro nas ruas, eles são obrigados a catar e a distribuir saquinhos de lixo na praia. A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário. “Como estudamos em horário integral, é fundamental ter uma caneca, seja para água ou café. Nos encontros de estudantes de Biologia, criamos até o “batuque da caneca”, conta Marcela Otranto, que cursa o sexto período. Verena Lima Van Der Vem, de 20 anos, que está no sétimo período de Geografia, garante que sua geração está bem mais ligada à questão ambiental do que a anterior. [///Leia mais na versão impressa](#)

Figura 12 – Texto 4 utilizado no quinto TCME

Texto 4

PROCESSO SIMBÓLICO – É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras. Tal como um mapa representa o território, assim, o processo simbólico representa a realidade. E tal como um mapa deve estar em relação com o território que representa, assim, o processo simbólico deve estar em relação com a realidade. Por mais belo que seja um mapa, de nada servirá ao viajante se não mostrar exatamente a relação dos lugares entre si e a estrutura do território. Da mesma forma, o processo simbólico de nada servirá ao homem se não for uma representação adequada da realidade que substitui.

Figura 13– Texto 5 utilizado no quinto TCME

Texto 5

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas

espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocucus.

Quadro 10 - Notas, conceitos e números de ocorrência relativos ao quinto TCME aplicado - 17 participantes.

Conceitos/ Notas		Número de ocorrência- 17 participantes
Excelente	10,0	-
Muito bom	8,1-9,9	-
Bom	7,1-8,0	1
Regular	5,1-7,0	4
Fraco	3,1-5,0	9
Insuficiente	Abaixo de 3,0	3
Total		17

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

Em relação às notas obtidas nesse quinto teste (anexo5), a turma apresentou um desempenho muito fraco, semelhante ao resultado do teste anterior. Realmente, a metade dos alunos obteve notas relativas ao conceito fraco e apenas um dos alunos alcançou o conceito regular. É preocupante o fato de ninguém ter obtido nota acima de 8,0. Esse resultado evidencia aquilo que já havíamos parcialmente concluído desde o terceiro teste: que os alunos ainda não conseguiram alcançar um nível de desempenho em compreensão leitora compatível com o que é exigido nos descritores do Ensino Médio, já que 9 alunos obtiveram o conceito fraco e 3 obtiveram o conceito insuficiente.

Quadro 11- Acertos e erros do quinto TCME aplicado

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- Coletânea de 5 textos-gêneros			
QUESTÕES	ACERTOS	ERROS	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	10	7	Reconhecimento dos gêneros textuais.
II	9	8	Reconhecimento de gêneros e da função resumitiva do verbete em relação ao assunto abordado.
III	10	7	Reconhecimento da função social dos cinco gêneros utilizados no teste.
IV	10	7	Reconhecimento de propriedades pragmáticas do texto 5.
V	8	9	Reconhecimento das tipologias e de marcas e registros das modalidades oral e escrita da língua.
VI	4	13	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 2.
VII	9	8	Reconhecimento das sequências textuais narrativas.
VIII	7	10	Reconhecimento de categorias semânticas e lógicas; no caso, a definição.
IX	3	14	Reconhecimento da relação simbólica e afetiva entre objetos, pessoas e atitudes

X	6	11	Inferência simples a partir de dados explícitos no texto 3.
XI	2	15	Reconhecimento dos marcadores discursivos e suas funções em dar progressão ao texto.
XII	2	15	Reconhecimento de estratégias retóricas de envolvimento utilizadas nos textos 3 e 5.
XIII	11	6	Conhecimento das relações semânticas realizadas por conectores interfrasais.

Fonte:Dados da pesquisa (2016)

Ao analisar as questões, podemos perceber as habilidades e os conhecimentos exigidos por cada uma delas. Iniciamos com a primeira questão que trata da identificação dos gêneros textuais conforme as suas características. Isso corresponde ao descritor 12 (D12)²⁰. Nesta questão tivemos 10 acertos e 7 erros. Diante disso, percebemos que a maioria conseguiu visualizar as particularidades dos gêneros; isso se deve também a uma prática constante da professora pesquisadora que traz para suas aulas os mais variados gêneros textuais mostrando sempre as suas funções sociais.

Na segunda questão, procurava-se aquele texto que trazia uma introdução e um resumo do assunto tratado, descritor 12(D12), *reconhecimento de gêneros e da função resumitiva do verbete em relação ao assunto abordado*, ou seja, a questão 2 fala de forma resumida a respeito do Processo Simbólico, nessa questão pudemos contar com 9 acertos e 8 erros, ficando claro que ainda houve uma certa dificuldade do aluno nessa identificação.

Com relação ao terceiro enunciado, podemos perceber que se trata de uma questão mais elaborada, em que o estudante tinha que atentar para as afirmações corretas e logo abaixo tinha que marcar a única opção correta. Essa questão trabalha com as funções que cada texto desempenhava, sendo corretas as afirmativas 1, 2 e 4, correspondendo a uma reflexão, uma opinião e uma descrição. Neste quesito, houve 10 acertos e 7 erros. Sendo assim, verificou-se que a grande maioria conseguiu acertar a função social de cada texto tratado.

A quarta questão solicita o público alvo do texto, já que todo texto escrito destina-se para um público leitor, que é pensado quando o autor está efetivamente escrevendo-o. No quinto texto, a presença de palavras como cocô (em vez de fezes); bicho (em vez de animal), buraco (em vez de furos) evidencia que o referido

²⁰Vale dizer que o Descritor 12 (D12) a que nos referimos, está relacionado aos Descritores do Ensino Médio.

texto foi feito para crianças e pré-adolescentes. Como se vê no Quadro 11, a maioria dos estudantes conseguiu perceber esse aspecto pragmático do texto.

A quinta questão aborda traços da oralidade, da formalidade escrita e a tipologia textual. Assim sendo, o aluno participante tem que identificar características da fala e atentar não só para as características pertencentes aos textos escritos, como também aos traços da oralidade nessa modalidade e o reconhecimento de sequências textuais, dentre as quais a sequência argumentativa. A maioria dos alunos teve dificuldade, pois houve apenas 8 acertos.

Na sexta questão, os estudantes tinham que reler o texto², que fala da televisão e o perigo da banalização da violência. Para responder essa questão, os alunos tinham que fazer inferências tomando como base a interação dos seus conhecimentos prévios e as informações explícitas e implícitas do texto. O quadro 11 acima informa que houve apenas 4 acertos e 13 erros. Isso evidencia, mais uma vez, a deficiência dos alunos em fazer inferências, o que é muito preocupante, uma vez que essa estratégia é primordial para a compreensão leitora.

A sétima questão focaliza o texto 1, uma crônica de Sylvia Orthof, em que é solicitado que se identifiquem as passagens narrativas, reflexivas ou avaliativas. Dentre os estudantes participantes, 9 acertaram e 8 erraram, ficando claro que essa identificação não foi tão fácil nem também muito difícil por parte dos alunos.

A oitava questão demanda o reconhecimento de categorias da lógica, e esse tipo de conhecimento não é, infelizmente, muito presente nos nossos currículos escolares. Por isso não é de admirar que apenas 7 alunos colaboradores acertaram essa questão.

Na nona questão, houve uma grande quantidade de erros, 14; ou seja, somente 3 alunos colaboradores conseguiram verificar que a poltrona trazia para a autora aspecto afetivo, atitudinal e físico da sua mãe; talvez pelo fato de eles desconhecerem os significados das palavras *atitudinal* e *afetivo*.

Na décima questão, só tivemos 6 acertos. Essa questão trazia a necessidade de se fazer uma inferência verdadeira; nela os alunos tinham que sintetizar a ideia do texto, a partir de informações dadas por ele. Sendo essa estratégia o foco desta pesquisa e uma das mais importantes para que se tenha uma compreensão leitora

satisfatória, percebemos que os alunos, mesmo no último teste, ainda não chegaram ao nível de reconhecimento das inferências de maneira eficiente.

A décima primeira questão, que demanda o conhecimento das funções ou relações semânticas dos conectores interfrasais, obteve apenas 2 acertos e 15 erros. Convém lembrar que a referida questão contempla um dos descritores relativos ao Ensino Médio (reconhecer a função de conectores e marcadores discursivos), mas verificamos que os alunos não conseguiram identificar que o conectivo “segundo” representa a ideia de conformidade e o outro “devido a” representa a ideia de casualidade.

Na questão 12, houve 11 acertos e 6 erros, deixando claro que a maioria dos alunos conseguiram entender as funções pragmáticas estratégicas desempenhadas pelas expressões usadas nas frases dadas. Face a esse resultado, vê-se que a questão, relativamente, não ofereceu muita dificuldade para os alunos-leitores.

Para finalizar a análise das respostas dos alunos às questões de compreensão leitora, chegamos à questão 13, que obteve 6 acertos e 11 erros. Essa questão traz várias expressões que funcionam como marcadores discursivos da progressão textual, obviamente desempenhando funções semânticas de cunho argumentativo. Novamente, o número de erros foi quase o dobro do número de acertos. Mais uma vez ficou evidenciada a defasagem dos nossos alunos em relação ao atendimento aos descritores de habilidades de leitura previstos para o Ensino Médio, cuja ênfase recai sobre a argumentatividade nos textos.

6.1.6 Apresentação dos resultados do Questionário Final aplicado

Como já foi informado, o Questionário Final (Apêndice C)²¹ teve como finalidade colher informações e opiniões dos alunos participantes sobre a experiência didática realizada. Assim sendo, nele, pudemos dar lugar às vozes dos alunos por meio das respostas às perguntas formuladas.

Os quatro primeiros itens do Questionário Final versaram sobre dados pessoais do aluno, cujas perguntas já apareceram no Questionário Perfil do Aluno,

²¹A bem da verdade, o Questionário Final funcionou como uma espécie de “questionário de satisfação” .

aplicado no início da pesquisa. Entretanto, como algumas mudanças podiam ter ocorrido quanto à idade, moradia e ocupação, resolvemos repetir essas perguntas nesse segundo questionário. De fato, em relação à idade dos alunos, foi constatado que a faixa etária dos mesmos no final da pesquisa era de 16 a 18 anos. Com relação ao trabalho ou ocupação, verificou-se que continuaram trabalhando os mesmos 3 alunos do início da pesquisa. Quanto à moradia, verificou-se que a maioria continua morando no mesmo bairro da escola e nos bairros adjacentes. Em relação ao tempo livre, no primeiro questionário, os alunos disseram que gostavam de escutar música; já no segundo questionário, eles disseram que passavam boa parte do seu tempo assistindo televisão.

A quinta questão do questionário inicia as perguntas sobre os dados opinativos. Tal questão se desdobra em 8 itens (da letra 'a' até 'h'). Assim sendo, apresentamos a análise das respostas opinativas a partir do apanhado das próprias perguntas do questionário. Neste sentido, em relação à pergunta (a) - "*Você acha que a experiência de leitura de que você participou contribuiu para melhorar a sua compreensão leitora? Justifique sua resposta*" –, todos os alunos responderam que **sim**, e apresentaram as justificativas abaixo.

Quadro 12- Justificativas para a aprovação da pesquisa por parte dos alunos participantes.

JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA
<i>Ajudou a entender o texto.</i>	2 alunos
<i>Consegui opinar de maneira mais fácil.</i>	1 aluno
<i>Fiquei sabendo de mais coisas.</i>	1 aluno
<i>Porque tinha dificuldade.</i>	1 aluno
<i>Desenvolveu a compreensão.</i>	2 alunos
<i>Ajudou a minha interpretação e aprofundamento no texto.</i>	1 aluno
<i>Professora exigente ajuda a melhorar.</i>	1 aluno
<i>Adquirir mais vocabulário.</i>	1 aluno
<i>Vai ajudar no futuro.</i>	1 aluno
<i>Não gostava de ler e acabei gostando.</i>	2 alunos
<i>Melhorou o desempenho nas matérias.</i>	1 aluno
<i>Antes não entendia nada do texto e agora já consigo.</i>	2 alunos
<i>Fez abrir a mente.</i>	1 aluno
TOTAL	17 alunos

De acordo com as respostas dos alunos à questão relativa ao Quadro 12, podemos constatar que, para todos os alunos participantes, a experiência de leitura contribuiu para que houvesse uma melhora na compreensão leitora. Várias

justificativas foram atribuídas a essa contribuição, e, dito de forma resumida, a maioria das justificativas corroborou com uma mudança positiva em relação à compreensão de textos e promoveu modificações nas práticas e nas atitudes dos alunos diante da leitura de textos escritos.

A letra (b) da quinta questão, cujo enunciado aparece da seguinte forma: “*Depois do trabalho que tentamos realizar sobre leitura ao longo deste ano, você tem notado alguma diferença em você mesmo, principalmente quando está lendo atualmente os textos das diversas disciplinas do Ensino Médio, em relação ao modo como lia os assuntos no Ensino Fundamental ? () sim () não. Justifique sua resposta*”, foi verificado que todos os 17 alunos responderam afirmativamente. As justificativas aparecem no Quadro 13 abaixo.

Quadro 13- Justificativas para as mudanças positivas na leitura para estudo, ou seja, na leitura de textos didáticos.

JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA
<i>Passei a respeitar as regras gramaticais</i>	1 aluno
<i>Consegui ler com mais atenção</i>	3 alunos
<i>Estou lendo com mais frequência e melhor</i>	1 aluno
<i>compreendo melhor.</i>	2 alunos
<i>desenvolvi o costume de ler .</i>	3 alunos
<i>mais paciência para ler;</i>	1 aluno
<i>aprendendo a interpretar.</i>	1 aluno
<i>aprendendo que ler é importante.</i>	1 aluno
<i>tive dificuldade de ler no ensino fundamental.</i>	1 aluno
<i>deslanchei muito.</i>	1 aluno
<i>mais facilidade de ler os textos.</i>	1 aluno
<i>antes só marcava, sem ler.</i>	1 aluno
TOTAL	17 alunos

Diante do Quadro 13, percebemos que os alunos, em sua totalidade, observaram que houve uma mudança na forma de ler vivenciada por eles no Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Com isso, existiram ganhos significativos para a prática leitora, uma vez que eles desenvolveram uma leitura mais constante, uma maior facilidade tanto no aspecto do entendimento vocabular quanto no quesito da interpretação de texto, tendo isso refletido na sua prática diária e nas demais disciplinas que formam o currículo escolar.

A letra (c) da quinta questão apresenta seu enunciado da seguinte forma: “*Analisando sua própria evolução, compare o desempenho que você tinha no começo do ano com o que você tem hoje, em relação às práticas de leitura realizadas (teste de múltipla escolha, teste cloze, etc...)*” foi constatado que os 17 alunos participantes afirmaram ter havido uma evolução na sua condição de leitor, e para isso, apresentaram as seguintes justificativas

Quadro 14- Justificativas para a evolução na condição de leitor dos alunos participantes

Respostas / justificativas	Quantidade
<i>Melhorei, tenho mais vontade de ler.</i>	3 alunos
<i>Releio o texto agora.</i>	2 alunos
<i>Tenho mais calma ao ler.</i>	2 alunos
<i>Desenvolvi melhor a minha prática leitora.</i>	1 alunos
<i>Leio mais e com isso minhas redações ficaram melhor.</i>	3 alunos
<i>Desenvolvi o costume de ler.</i>	3 alunos
<i>A leitura se tornou mais fácil.</i>	3 alunos

No Quadro 14, as justificativas reforçam algumas das nossas suposições referentes ao suposto quadro de deficiência leitora dos alunos, quais sejam: alguns alunos têm realmente preguiça, desânimo, pouca vontade de ler e muito menos de reler textos; outros são apressados, ansiosos e não têm o costume de ler incorporado às suas vidas e muitos não têm consciência de que a leitura pode ajudar na produção escrita.

A letra (d) da quinta questão traz a seguinte pergunta: “*Ao longo do ano, realizamos vários testes de múltipla escolha que traziam textos interessantes. Você lembra dos títulos ou dos assuntos de que tratavam esses textos?*” De um total de 17 alunos participantes, somente 7 alunos lembraram alguns dos títulos dos textos dos testes aplicados nesta pesquisa, especialmente os textos do último teste aplicado; 10 alegaram não se lembrarem de nenhum dos textos dos 5 testes de múltipla escolha aplicados.

Ainda na quinta questão (letra (e)) foi perguntado ao aluno participante “*o que ele achou do último teste, ou seja, o teste que ele tinha acabado de fazer?*”. Dos 17 alunos, 2 deles acharam fácil, 5 acharam o teste difícil e 10 acharam-no mais ou menos. Começamos esclarecendo que os 2 alunos (na realidade eram duas meninas) que acharam o teste fácil têm tido desempenho muito bom desde o primeiro teste aplicado. Quanto aos 10 alunos que acharam o teste mais ou menos,

creditamos que isso foi devido a alguns fatores, tais como: o fato de o teste ter trazido um texto já conhecido e já explorado em sala de aula; a presença de uma crônica e de uma reportagem, que são gêneros mais acessíveis. Finalmente, os 5 alunos que acharam o teste difícil já vinham tendo dificuldades nos testes anteriores.

Continuando a análise da quinta questão do questionário final, na letra (f), temos a pergunta seguinte: “*Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspecto você acha que ainda tem dificuldade?*” São dadas três opções (*concentração na leitura; vocabulário e compreensão das ideias*) para que o aluno as numerasse por ordem de intensidade. A opção que obteve mais intensidade foi a concentração na leitura. Nesse aspecto, temos que considerar o fato de a escola estar em reforma e, nesse sentido, a concentração dos alunos ficou prejudicada²².

A letra (g) da quinta questão traz a seguinte pergunta “*Ainda em relação à pesquisa, você acha que o tempo dedicado a ela foi suficiente para que houvesse uma melhora na sua compreensão leitora?*” Dos 17 alunos que responderam, 15 disseram que sim e 2 acharam que o tempo foi pouco.

A pergunta da letra (h) foi feita da seguinte forma “*No papel de colaborador da pesquisa, como você avalia a experiência de que fez parte? Positiva ou negativa? Por quê?*” Dos 17 alunos, todos disseram que a pesquisa foi positiva e 3 alunos justificaram suas respostas da seguinte forma:

(A experiência)

- “*ajudou na interpretação*”
- “*conseguiu desenvolver o meu poder na hora de opinar*”
- “*a exigência da professora fez com que houvesse realmente a leitura, antes eu não tinha o gosto pela leitura*”

A penúltima pergunta (i)– “*como você avalia o papel da professora que conduziu a pesquisa?*” – dos 17 alunos, 10 avaliaram professora como *ótima* e *excelente*, 3 a consideraram *boa*. Houve ainda um (1) que afirmou ser a professora “*rígida*”; outro a considerou “*dedicada*” e ainda outro a classificou como “*fundamental*” e, finalmente, um aluno reconheceu que a professora “*ajudava na leitura*”.

²²De fato, a reforma aqui referida foi iniciada em 2016 e, até dezembro de 2018, ainda não havia sido concluída. Isso tem afetado a qualidade das aulas em todas as disciplinas devido ao barulho, a poeira e às vezes, cortes na energia elétrica.

A última pergunta (j) foi “*Você gostaria de acrescentar algo (positivo ou negativo) que não foi perguntado sobre a experiência de que fez parte?*” Dos 17 alunos, 10 disseram não saber; 3 acrescentaram que aprenderam bastante e 4 afirmaram que se beneficiaram com as experiências de leitura realizada.

Diante da análise do Questionário Final, verificamos que os alunos em sua maioria atentaram para a importância da experiência leitora desenvolvida durante esses dois anos. Isso foi comprovado através das respostas dadas pelos alunos participantes.

Consideramos a análise do questionário final como a última etapa da pesquisa realizada. De fato, como dissemos no início deste tópico, tal instrumento serviu para verificarmos a opinião do aluno participante das atividades da pesquisa e, de alguma forma, procurar saber como o aluno avalia o seu próprio desempenho e aproveitamento. A seguir, apresentamos nossas considerações finais e algumas reflexões sobre as atividades realizadas e as análises dos seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação relata uma pesquisa que teve como objetivo geral inicial diagnosticar e remediar algumas dificuldades de compreensão leitora entre alunos do Ensino Médio, com vistas a ajudá-los a melhorar seu desempenho, especialmente no tocante à leitura inferencial. Tal pesquisa foi realizada numa turma das primeiras séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Maceió-AL, e teve como objetivos específicos identificar primeiramente o nível de compreensão leitora dos estudantes colaboradores; detectar e remediar as dificuldades encontradas por esses estudantes com relação ao entendimento de textos escritos e verificar se esses alunos faziam uso da estratégia inferencial para processarem a compreensão leitora.

Ao finalizar este trabalho, convém fazermos um balanço dos seus resultados, os quais, reconhecemos, não foram tão satisfatórios quanto os desejáveis, como foi comentado nas análises dos dados provenientes de cada um dos testes. Antes de entrarmos numa discussão mais centrada nos dados mais objetivos, convém admitirmos, primeiramente, que algumas das possíveis variáveis intervenientes na preocupante questão da deficiente prática da leitura na escola se devem ao fato de alguns alunos terem realmente preguiça, desânimo, pouca vontade de ler e muito menos de reler textos; outros são apressados, ansiosos e não têm o costume de ler incorporado às suas vidas, e a maioria não têm consciência de que a leitura pode ajudar na aquisição de conhecimentos gerais, de conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, na produção escrita.

Essas atitudes se relacionam a um problema cultural e socioeconômico que abrange desde o acesso a materiais de leitura em vários suportes (livros, revistas, jornais computador, *tablets*, celulares), passando por outros fatores, tais como a qualidade e a complexidade dos textos que veiculam os mais variados gêneros textuais (notícias, reportagens, mensagens de autoajuda, textos expositivos de divulgação técnico-científica, textos para reflexão filosófica e textos para deleite e entretenimento) chegando, finalmente, à falta da “cultura de ler” no seio familiar.

Além das questões acima levantadas, há de se considerar nossa preocupação diante de um panorama educacional muito preocupante com relação à

leitura, em que o Estado de Alagoas aparece em último lugar nos índices oriundos do PISA²³. Assim sendo, constatamos a necessidade de uma pesquisa que mostrasse a realidade da prática escolarizada da leitura no Ensino Médio, numa comunidade escolar da periferia de Maceió. Convém lembrar que, neste contexto social, a escola-campo da pesquisa tem um papel importante, uma vez que se tornou o único espaço do saber capaz de transformar as vidas dos jovens dessa comunidade.

Os alunos participantes, ao longo da pesquisa, ou seja, ao longo das aplicações do primeiro e segundo testes, demonstraram que conseguem dominar os principais descritores do Ensino Fundamental, quais sejam, a localização de informações explícitas e a realização de inferências simples, inclusive as inferências lexicais. Entretanto, apresentam fraco desempenho diante de inferências mais complexas, principalmente em textos argumentativos.

Podemos elencar uma lista de problemas que ocasionam essa deficiência, mas iremos citar alguns que, com certeza, dificultam e se refletem no ensino. São eles: a falta de prática leitora em sala de aula ao longo dos anos do Ensino Fundamental – problema que perpassa os anos iniciais desse segmento e desemboca no Ensino Médio –; a má formação do professor como promotor de leitura, a falta de estrutura física escolar para propiciar ambientes favoráveis ao ato de ler, entre outros problemas. Todos esses fatores juntos ainda provocam o cenário atual da leitura no Ensino Médio na escola campo pesquisada.

A escola está tentando reverter este quadro, mas sabemos que ela não é a única responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno no desenvolvimento escolar. O Estado tem que desenvolver políticas públicas realmente funcionais e reais, colocando investimento financeiro em ações que venham a envolver toda comunidade, uma vez que não é só na escola que o aluno pratica o ato de ler. Somos leitores o tempo todo, buscamos e precisamos da leitura para usufruirmos dos serviços e bens culturais da vida moderna e, por isso, não podemos descartá-la de nossas vidas.

²³ Informação extraída no Portal do MEC. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/42761-desempenho-em-leitura-no-pisa-ficou-80-pontos-abaixo-da-media - Captura em 20/12/2018>. Acesso em 20 dez.2018

Outro agente que tem um papel importante na disseminação da cultura leitora é o professor. Ele deve ter consciência do seu papel frente ao enorme desafio de formar estudantes que gostem de ler e sintam os benefícios que a leitura acrescenta na sua vivência pessoal e acadêmica. O aluno deve ser um leitor atento à realidade, um cidadão capaz de opinar e argumentar diante dos mais variados problemas enfrentados pela sociedade. Para que isso aconteça, a prática leitora na escola tem que ser constante, para que haja um contínuo envolvimento entre o aluno e os textos escritos. Mas, para que isso ocorra, deve-se estimular a leitura dos mais variados gêneros textuais escritos, visando a um desenvolvimento crítico e sensato do aluno leitor.

A escola lócus da pesquisa aqui relatada, encontra-se numa região muito carente de políticas públicas para melhorar seus índices de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, através da intervenção realizada, desenvolvemos um processo que será de certo continuado, uma vez que a professora pesquisadora continuará usando de estratégias para estimular práticas leitoras por meio do uso, em sala de aula, dos mais variados gêneros textuais para que, a cada dia, o aluno consiga aprimorar sua compreensão textual, torne-se um leitor proficiente e, conseqüentemente um cidadão consciente do seu papel diante do mundo. Isso os tornará pessoas mais justas, solidárias e humanizadas.

Portanto, o que acontece em sala de aula referente à leitura é de extrema importância, pois essas experiências são determinantes para que os alunos tornem-se leitores ou não; considerando que ser leitor não é apenas decodificar códigos, mas ler, entender e opinar sobre o que foi lido.

Durante algumas observações que foram feitas ao longo da aplicação dos testes, percebemos que alguns alunos ainda estão na etapa da decodificação; assim sendo, não conseguiam avançar para o nível da compreensão, atribuindo sentido ao texto. Essa deficiência parece estar presente nos dois primeiros segmentos da escolarização, ou seja, no Ensino Fundamental; entretanto, no Ensino Médio, já era para ter sido superada.

Conforme Martins (1994), devem-se criar condições para que os alunos realizem suas próprias leituras, de acordo com suas motivações e necessidades pessoais. Para Lajolo (2004), a prática de leitura em sala de aula deve ser uma

atividade que ocorra num espaço de maior liberdade. Para isso, portanto, o professor deve ter uma diversificada noção de linguagem, tendo tanto conhecimentos linguísticos como sociais, psicológicos, políticos e antropológicos necessários à formação de leitores.

Finalizamos estas conclusões na expectativa de ter ajudado a desenvolver, nos nossos alunos, o gosto pela leitura – uma leitura diversificada, útil, consciente e também prazerosa. Além da divulgação deste trabalho no âmbito da comunidade da escola campo do nosso estudo, também salientamos o nosso desejo de aproveitamento da nossa pesquisa pelos órgãos públicos da administração do ensino, em especial, do Estado de Alagoas. Afinal, a pesquisa aqui apresentada deve valer não só como uma denúncia, mas que possa também servir como um anúncio de que mudando-se as abordagens e os recursos de ensino, mudam-se os resultados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, F. C. Diário – **um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em www.ipv.pt/millenum/millenum29/30. Acesso em 25 de abril de 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. 1997. P.11-33. Disponível em: <https://teoriadaliteraturaifb.files.wordpress.com/2014/07/texto-01-analise-estrutural-da-narrativa-roland-barthes.pdf> Acesso em 11 de Janeiro de 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa do livro**. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didático/dados estatísticos](http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos) Acesso em 25 de Setembro de 2017.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de.; LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 127 p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, v.2, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em março de 2010.
- BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In.: SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamento e ação no magistério**. 10ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. **Lendas Brasileiras**. 10ª ed. São Paulo: Global, 1945. **Concepções de leitura na (pós-) modernidade**. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). Leituras: múltiplos olhares. Campinas/SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista/SP: Unifloh, 2005.
- CHARTIER, Roger. (org.). **Prática da leitura**. Trad.C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. . Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: Lima, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência: afinal o que é isso?** Belo Horizonte:FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <http://150.164.100.248/carlacoscarelli/publicacoes.html> Acesso em 10 de Outubro de 2017

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002 Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wpcontent/uploads/2012/11/REFLEX%C3%95ES-SOBRE-AS-INFER%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em 11 de Janeiro de 2018.

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

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DONADONE,Rafaela. **Resenha: Como eu era antes de você, JojoMoyes.** Disponível em: <<https://becoliterario.com/resenha-como-eu-era-antes-de-voce-jojo-moyes/>> Acesso 23 de Outubro de 2017.

ELLIOT, John. **La investigación-acción em educación.**Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.Disponível em:[http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016 LIVRO EM PDF FINAL COM CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)

FERRAREZI JR, Celso. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica/** Celso FerrareziJr., Robson Santos de Carvalho. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: Unesp. 2006

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HANSEN, João Adolfo. **Leituras coloniais**. In.: ABREU, Márcia. (org.) Leitura, história e história da leitura. São Paulo. FAPESP, Mercado Letras, 2002.

KATO, M. A. **A aprendizagem da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990

KLEIMAN, Ângela. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes,1998.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ªed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa(2002). **A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMANI, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. **A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica**. 2012 Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/23799/14007> Acesso 09/08/2018.

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

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: reelaborando conceitos e recriando a prática**. São Paulo: Malabares, 2005.

MANUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Acervo digital da UNESP. P. 89-103. In: João Luis C T Ceccantini; Rony Farto Pereira; Juvenal Zanchetta Junior. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – Língua Portuguesa*. 01ed. São Paulo: UNESP, 2004, v. 2, p. 31-52.

Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>>

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é a leitura?** 19ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. Pisa 2000, **Relatório Nacional**, Brasília, Dezembro 2001.

OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. O processo inferencial na compreensão leitora. In: SILVEIRA, M. I.M.; OLIVEIRA, F.J.D. de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió, EdUfal, 2015.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **O drama do analfabetismo escolar**. Depoimento apresentado na Comissão de Educação e Cultura. Câmara dos Deputados. Brasília, 2007. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/apresentacoes/Apres%20JoaoBatista.pdf>

OLIVEIRA, MARIA LAURA. **O papel dos esquemas para a compreensão de leitura em espanhol**. Dissertação de Mestrado defendida no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, 2005. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15480/1/MOliveiraDISSPRT.pdf>

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS; Jorge(org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2009. CD-ROM. ISBN 978-85-7430-846-3 Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>. Acesso em: 11 de Janeiro de 2018.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RUMELHART, D.E. The Building Blocks of Cognition. In: Spiro, R.J.;BRUCE, B.C.; Brewer W. F (orgs) **Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspetive from Cognitive Psychology, Artificial Inteligence and Education**. Hillsdale, N.J: Laurence ErlbaumAssoc,1980.p 33-58

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(orgs). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Acásia A.A.dos Santos, BORUCHOVITCH, Evely,OLIVEIRA, Katya L.de Oliveira. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas da leitura e escrita. Letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**(online)vol.23,n 81, 2002. p.143-180. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso:05/01/18

SILVA, Ezequiel Theodoro da.**Leitura na escola e na biblioteca**. 3ª ed. São Paulo:**Papirus**,1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da.**A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**.2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVEIRA, Maria Inez M; OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Leitura – aspectos e abordagens. In: SILVEIRA, Maria Inez.M.; OLIVEIRA, Francisco J.D.de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió, EDUFAL, 2015. p. 14-19.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 01-66.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SORDI, Maria Regina Lemes; LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Campinas: Sorocaba, SP. vol.14. n 02, p.267-290. Jul.2009.

TEIXEIRA, Anísio. Educação - problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.29, n.70, abr./jun. 1958. p.21-32. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao.html> Acesso em: 11 de Janeiro de 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim (1984). **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 1995 (3ª ed).

TREVISAN, Eunice Maria C. **Leitura: coerência e conhecimento prévio, uma exemplificação com o frame carnaval**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/etch/81004715/pesquisa%20a%C3%A7%C3%A3o%20metodologia.pdf> Acesso em 31 de outubro de 2017.

VERGARA, , S. C., & PECCI, A. Escolhas metodológicas em estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade (O&S)**, 2003, 10(27), p.13-26.

VIDAL-ABARCA, Eduardo; RICO, Gabriel Martínez. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. et al. (Orgs.) **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, Letícia Alves. **Formação do Leitor. A família em questão**. In: Seminário Biblioteca Escolar, III, 2004, Belo Horizonte. Disponível em <http://gebe.eco.ufmg.br/downloads/308.pdf>. Acesso em: 02/01/18

VILALTA, Luiz Carlos. **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura**. In: História da vida privada no Brasil, 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa.

Fernando A. Novais (Coordenador geral da coleção); Laura de Mello e Souza (organizadora de volume). São Paulo. Companhia das Letras. 1997. p.332-385

APÊNDICE

Aluno: (a) _____ Nº _____

Série: __ Turma:A Professor(a): __LÍVIA__ Data: __/__/__

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO

Estimado(a) Aluno(a)

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente, sobre compreensão de leitura. Esta pesquisa tem como informantes alunos do segundo ano do Ensino Médio de nossa escola. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo.

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.
Cordialmente,

Profa. Lívia Soares Fernandes

I - DADOS PESSOAIS

1 – Idade: _____ Sexo: Masculino() Feminino()

2 – Onde você mora? (Citar bairro/povoado e cidade)

3– Com quem você mora?

- a() Com seus pais? b() Só com a mãe?
c() Só com o pai? d() Com seus avós?
E() Outros-citar _____

4 – Você trabalha? a() Sim; b() Não; c() Só estudo.
Se trabalha, diga em quê. _____

5 – A renda da sua família gira aproximadamente em torno de

- a() Um salário mínimo; b() Dois salários mínimos c() Três salários mínimos d() Mais de três salários mínimos

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

6 – Qual o nível de escolarização dos seus pais ou responsáveis?

MÃE

- a() Ensino Fundamental () completo () incompleto
b() Ensino Médio () completo () incompleto
c() Superior (Universidade) () completo () incompleto

PAI

- a) () Ensino Fundamental () completo () incompleto
b) () Ensino Médio () completo () incompleto
c) () Superior (Universidade) () completo () incompleto

7 – O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Assinale até 4 alternativas.

- a) Televisão; b) Cinema; c) Ouvir música;
 d) Leitura; e) Prática de Esporte; f) Computador;
 g) Jogos Eletrônicos h) Grupo de Jovens (Igreja) i) Praia
 h) Outros. Cite: _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

8 – Você gosta de estudar Sim; Não.

Justifique sua resposta

9 – Você está cursando o segundo ano do Ensino Médio pela primeira vez? Sim; Não.

10 – Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? Por quê?

11 – Qual a disciplina que você menos gosta de estudar? Por quê?

12 – A sua escola possui uma biblioteca? Sim; Não.

Você costuma frequentá-la? Sim; Não. Por quê?

13 – Nas aulas de Português, que conteúdos ou habilidades você mais aprecia? Assinale apenas uma alternativa.

- a) Leitura/Interpretação b) Redação; c) Gramática.

14– Na sua casa, alguém (pais ou parentes) recebe jornal diariamente? Sim; Não.

15 – Você gosta de ler? Sim; Não; Mais ou menos; Tenho dificuldades.

16 – O que você costuma ler nas suas horas de folga? Assinale até duas alternativas.

- a) Livros; b) Revistas; c) Jornais;
 d) Sites na Internet (pesquisas, curiosidades, outros) e) Sites de relacionamentos (facebook, whatsapp, blog, etc)

17– O que a leitura lhe proporciona?

18 – Você costuma ler livros? Sim; Não. **Em caso positivo, assinale até dois tipos:**

- a) Paradidáticos b) Romances c) Livros religiosos e/ou de auto-ajuda
 d) Livros que geraram filmes e) Aventuras f) Prefiro ler revistas

19 – Você costuma ler os livros que são indicados no colégio até o fim? () Sim; () Não. Por quê?

20 – Cite um livro que você gostou. _____

21 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente. Assinale até duas alternativas.

- a) () Assistindo televisão; b) () Usando o Computador; c) () Estudando;
d) () Na rua (comércio/shopping); e) () Encontrando-se com os amigos. f) () Usando o celular.

V – LEITURA NA SALA DE AULA

22 – Como você gostaria que a leitura fosse trabalhada na sala de aula?

23 – Você sabe as fonte(s) dos textos lidos em sala de aula? Assinale até duas alternativas.

- a) () Textos do livro didático adotado; b) () Textos retirados de vários livros didáticos;
c) () Textos xerocados de revistas e jornais; d) () Textos retirados da Internet.

24 – Nas aulas de leitura em sala de aula, de que atividade você mais gosta? Assinale até duas atividades

- a) () Leitura silenciosa; b) () Leitura em voz alta;
c) () Discussão das ideias do texto d) () Leitura para responder questionário.

25– Que gênero textual você mais gosta de ler? Assinale até três alternativas.

- a) () Crônicas; b) () Contos literários; c) () Histórias em Quadrinhos
d) () Artigo de opinião e) () Poemas e) () Cordel

Valeu pela colaboração!

Aluno: (a) _____ Nº _____
Série: __ Turma:A Professor(a): __LÍVIA__ Data: __/__/__

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE**

Prezado aluno

Gostaríamos de contar mais uma vez com a sua colaboração no sentido de responder às perguntas deste questionário que servirão de base para uma pesquisa que estamos fazendo sobre a compreensão de textos de múltipla escolha.

Obrigada

Professora Lívia Soares

- 1- Você achou o teste que acabou de fazer (assinale apenas uma alternativa)
a- Fácil b-difícil c-muito fácil d-mais ou menos
- 2- Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer? (assinale apenas uma alternativa)
a- bem b-mal c-muito bem d-mais ou menos
- 3- Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspecto você tem mais dificuldade? Numere as lacunas por ordem de intensidade.
a- () concentração leitora
b- () vocabulário
c- () Compreensão de ideia
d- () Compreensão dos enunciados das questões
- 4- Em relação ao teste aplicado, você: (assinale apenas uma alternativa)
a- compreendeu bem os enunciados das questões;
b- teve dificuldades de entender os enunciados;
c- achou os enunciados razoáveis e claros.
- 5- Você costuma fazer teste de compreensão de textos de múltipla escolha nas aulas de Língua Portuguesa?
a- Sim, frequentemente;
b- Nunca;
c- Raramente
d- Só em provas
- 6- Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?
a- Sim b-não c- sou indiferente

Aluno: (a) _____ Nº _____

Série: __ Turma:A Professor(a): __LÍVIA Data: __/__/__

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO FINAL

Estimado(a) Aluno(a)

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente, sobre compreensão de leitura. Esta pesquisa tem como informantes alunos do segundo ano do Ensino Médio de nossa escola. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo.

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.
Cordialmente,

Profa. Lívia Soares Fernandes

I - DADOS PESSOAIS

1 – Idade: _____ Sexo: Masculino() Feminino()

2-Onde você mora? (Citar bairro/povoado e cidade)

3 – Você trabalha? a) () Sim; b) () Não; c) () Só estudo.

Se trabalha, diga em quê. _____

4– O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Assinale até 4 alternativas.

- a) () Televisão; b) () Cinema; c) () Ouvir música;
d) () Leitura; e) () Prática de Esporte; f) () Computador;
g) () Jogos Eletrônicos h) () Grupo de Jovens (Igreja) i) () Praia
h) Outros. Cite: _____

III – DADOS SOBRE A PESQUISA

5- Como você sabe, neste ano desenvolvemos uma pesquisa-ação sobre a compreensão leitora com os alunos da turma. Responda as questões relativas a essa pesquisa.

A) Você acha que a experiência de leitura você participou contribuiu para melhorar a sua compreensão leitora ?

Justifique sua resposta

-

b) Depois do trabalho que tentamos realizar sobre leitura ao longo deste ano, você tem notado alguma diferença em você mesmo, principalmente quando está lendo atualmente os textos das diversas disciplinas do Ensino Médio, em relação ao modo como lia os assuntos no Ensino Fundamental ?

() sim () não

Justifique sua resposta

-

- c) Analisando sua própria evolução, compare o desempenho que você tinha no começo do ano com o que você tem hoje, em relação às práticas de leitura realizadas (teste de múltipla escolha, teste cloze, etc...)

- d) Ao longo do ano, realizamos vários testes de múltipla escolha que traziam textos interessantes. Você lembra dos títulos ou dos assuntos de que tratavam esses textos? Cite-os

- e) O que você achou do último teste que acabou de fazer (assinale apenas uma alternativa)

a) fácil b) difícil c) muito difícil d) mais ou menos

- f) Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspecto você acha que ainda tem dificuldade?

Numere as lacunas por ordem de intensidade

() concentração na leitura () vocabulário () compreensão das ideias

- g) Ainda em relação à pesquisa, você acha que o tempo dedicado à pesquisa foi suficiente para que houvesse uma melhora na sua compreensão leitora?

- h) No papel de colaborador da pesquisa, como você avalia a experiência de que parte, positiva ou negativa? Por que?

- i) Como você avalia o papel da professora que conduziu a pesquisa ?

- j) Você gostaria de acrescentar algo (positivo ou negativo) que não foi perguntado sobre a experiência de que fez parte?

Muito Obrigada! Realmente, faltam-me palavras para agradecer a sua colaboração para a minha pesquisa. Profa. Livia Soares Fernandes.

ANEXOS

Aluno: (a) _____ Nº _____
Série: __ Turma:A Professor(a): __LÍVIA__ Data: __/__/__

ANEXO 1-EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO-TESTE

AS LÁGRIMAS DE POTIRA

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente. Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens assim que se tornassem guerreiros. Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da indiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranquilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra.

Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra. Mas todas às tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva, mas para prenunciar que Itagibá não voltaria. E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio para o resto de sua vida, soluçando tristemente. E as lágrimas que desciam pelo seu rosto sem cessar foram-se tornando sólidas e brilhantes no ar, antes de submergir na água e bater no cascalho do fundo do rio. Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.

(Lenda retirada do livro Contos e Lendas de Amor. São Paulo, Ática, 1986 – Adaptação)

ASSINALE UMA ÚNICA ALTERNATIVA, DE ACORDO COM O TEXTO.

1. A história se passa numa

- a) () aldeia de pescadores
- b) () aldeia indígena
- c) () vila pobre de interior

d) () vila militar

2. As tribos citadas na lenda viviam

- a) () sempre brigando.
- b) () sempre em paz.
- c) () às vezes brigando e às vezes em paz.
- d) () nunca brigavam.

3. Conforme os costumes da tribo, os rapazes da tribo

- a) () podiam todos casar com Potira.
- b) () não podiam casar com Potira.
- c) () tinham que se tornar guerreiros primeiro para poder casar.
- d) () tinham que casar primeiro para se tornarem guerreiros.

4. De acordo como texto, Potira não chorou quando Itagibá partiu porque

- a) () estava acostumada com a guerra e por isso não chorava mais.
- b) () sabia que a guerra era cruel, mas assim mesmo não chorou.
- c) () estava brigada com Itagibá, por isso não chorou.
- d) () não sabia o que acontecia numa guerra, por isso não chorou.

5. O lugar onde vivia a tribo de Potira e Itagibá

- a) () era rico apenas em pedras preciosas e outros minerais.
- b) () havia muitos animais que eram a base de alimentação da tribo.
- c) () se situava num Estado do Nordeste.
- d) () era rico apenas em pesca.

6. Depois que Itagiba partiu para a guerra, Potira

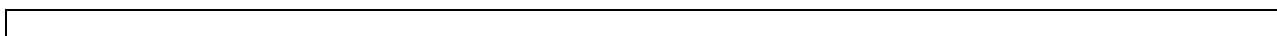
- a) () esperava-o pacientemente até o fim da tarde na beira do rio.
- b) () esperava-o de dia e de noite à beira do rio
- c) () sentava-se à beira do rio esperando-o até o amanhecer
- d) () todas as tardes ficava esperando Itagibá em casa com suas irmãs.

7. Potira entendeu que Itagibá havia morrido depois que

- a) () não ouviu mais o som do remo da canoa de seu amado batendo no rio.
- b) () ouviu o canto da araponga na floresta.
- c) () sentiu a saudade do seu amado aumentar a cada tarde que passava.
- d) () não viu mais os barcos retornarem à taba.

8. Depois que se convenceu da morte de seu amado Itagibá, Potira

- a) () nunca mais falou, passou seus dias a chorar na beira do rio e suas lágrimas viraram diamantes.
- b) () perdeu a voz e voltou para casa chorando pela morte do seu amado.
- c) () continuou falando e suas palavras foram transformadas em diamantes pelo deus Tupã.
- d) () parou de chorar e de falar depois que suas lágrimas chegaram ao fundo do rio.



Aluno: (a) _____ Nº _____
Série: __ Turma:A Professor(a): __LÍVIA__ Data: __/__/__

ANEXO 2

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO - Teste

POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?

Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pelo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo.

As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer “pedra do estômago”. É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam. Além disso, as pedras aliviam a sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo.

Crocodilos, pinguins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos estão na lista dos engolidores de pedra. Eles têm em comum o fato de serem excelentes mergulhadores. E as pedras ingeridas funcionam como lastro, isto é: os ajudam a afundar, da mesma forma que, os cintos de chumbo servem aos mergulhadores profissionais.

É preciso dizer que as pedras não ficam no organismo desses animais para sempre. Eles é que determinam quanto tempo devem ficar controlando a quantidade delas em seu estômago. Claro que isso não é algo pensado pelo bicho. O corpo dele é que dá sinais de desconforto. Então, o animal provoca vômito, botando algumas pedras para fora até se sentir bem.

Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que vêm pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas. Desta forma, ao serem engolidas, elas não machucam o animal por dentro. Mais do que uma mania, engolir pedras é uma maneira natural que os animais encontraram para garantir o seu bem-estar!

Salvatore Siliciano Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças - CHC, nº 141, Nov. 2003, p.28.

Teste de compreensão - Múltipla escolha

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto, ou seja, só existe uma alternativa correta.

1-Os animais que costumam engolir pedras

- a) () vivem nas árvores
- b) () vivem nos campos
- c) () vivem nas águas
- d) () vivem nos ares

2- Para alguns animais, as pedras dão alívio para a sensação de

- a) () frio e fome
- b) () fome

- c) () dor de barriga
- d) () dor de barriga e fome

3- As pedras armazenadas no estômago dos animais aquáticos ajudam a

- a) () Passar a sede
- b) () Apenas a triturar os alimentos
- c) () A triturar os alimentos e a sujar as paredes do estômago
- d) () A triturar o que comem e a limpar as paredes do estômago

4-São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:

- a) () pinguins, leões-marinhos, focas e crocodilos
- b) () Cachorros, gatos, cavalos, panteras e crocodilos
- c) () Passarinhos, galinhas, araras, papagaios e pinguins
- d) () Crocodilos, cachorro, pinguins, focas e leões-marinhos

5 - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também

- a) () ajudam o corpo do animal a sair da água
- b) () ajudam o corpo do animal a descer para o fundo da água
- c) () ajudam o corpo do animal a boiar
- d) () ajudam o corpo do animal a se livrar dos parasitas da pele.

6 - As pedras não permanecem no corpo dos animais aquáticos para sempre. Quando elas causam desconforto os animais

- a) () vomitam todas as pedras
- b) () vomitam tudo e logo comem mais pedras
- c) () vomitam algumas pedras
- d) () vomitam os alimentos com as pedras.

7 - Ao serem engolidas, as pedras não machucam o corpo do animal pois eles

- a) () Escolhem quaisquer pedras bem menores
- b) () Escolhem as redondas e grosseiras
- c) () Escolhem apenas as redondas
- d) () Escolhem as redondas e lisinhas

8 - O que significa gastrólito?

- a) () pedras do estômago
- b) () animais que comem pedra
- c) () o hábito de comer pedra
- d) () um tipo de erva.

Aluno: (a) _____ Nº _____
Série: __ Turma: A Professor(a): __LÍVIA__ Data: __/__/__

ANEXO 3

TESTE DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

TEXTO 1

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes. A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça.

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocuçus. (Autor desconhecido)

TEXTO 2 –

Minhocas

As minhocas são animais anelídeos e detritívoros que vivem distribuídas pelos solos úmidos de todo o mundo; algumas medem apenas centímetros e outras apresentam um a dois metros de comprimento, caso nos quais são conhecidas como minhocuçus. O seu corpo é formado por anéis (segmentos corporais).

São ainda conhecidas pelos nomes populares de bicho e isca, principalmente quando usadas na pesca. São animais que vivem no subsolo, onde escavam galerias e canais, buscando abrigo e restos de vegetais, seu principal alimento, ingerido com grandes quantidades de terra. Elas são, portanto, animais que se alimentam de detritos de várias origens, que compõem o húmus. As minhocas têm o corpo cilíndrico, alongado, com a boca e o ânus, em extremidades opostas; e um anel mais claro, o clitero, mais próximo da região anterior.

A epiderme das minhocas é coberta por uma fina cutícula de quitina e produz bastante muco, o que as torna viscosas, diminuindo o atrito com o solo e facilitando o deslocamento. O muco ainda protege a pele quando em contato com substâncias tóxicas ou nocivas e garante a umidade indispensável para as trocas dos gases respiratórios em toda a superfície do corpo. Esta é a chamada respiração cutânea.

(Texto adaptado da Internet)

Após uma leitura atenta dos dois textos, responda corretamente às questões propostas. Atenção: para cada questão deverá ser assinalada apenas uma alternativa.

Questão 1 – Leia os dois textos e assinale a alternativa correta.

- (A) O texto 1 é uma crônica e o texto 2 uma reportagem.
- (B) O texto 1 foi retirado de uma enciclopédia e o texto 2 foi retirado de um livro didático.
- (C) O texto 1 é um texto de revista científica infanto-juvenil e o texto 2 é um texto de enciclopédia.
- (D) O texto 1 é um artigo de opinião e o texto 2 é uma crônica.
- (E) O texto 1 é um pequeno conto e o texto 2 é um texto didático.

Questão 2 – Leia novamente os dois textos e assinale a alternativa correta quanto a sua linguagem utilizada.

- (A) Os dois textos apresentam linguagem científica e formal, com muitos termos técnicos e científicos.
- (B) A linguagem dos dois textos apresentam aspectos da oralidade num tom conversacional.
- (C) A linguagem do Texto 1 é mais informal e mais envolvente, na tentativa de interagir com o leitor.
- (D) O Texto 2 é mais interacional, pois sua linguagem é mais coloquial com poucos termos científicos.
- (E) Os dois textos apresentam tanto a linguagem coloquial, informal, quanto a linguagem técnica e científica.

Questão 3 – No Texto 1 é feito um convite para:

- (A) fazer uma viagem ao centro da terra.
- (B) conhecer um dos mamíferos em extinção no Brasil.
- (C) uma pescaria, por isso a importância de um material adequado.
- (D) conhecer um animal que vive no subsolo enriquecendo-o com nutrientes.
- (E) fazer uma viagem subterrânea em busca de espécies raras de minhocas.

Questão 4 – Segundo o Texto 1, pode-se inferir (concluir) que:

- (A) As minhocas fazem um trabalho melhor do que qualquer fertilizante.
- (B) Quanto maior o tamanho da minhoca melhor o solo.
- (C) As minhocas são animais úteis à agricultura e muito estudadas por vários biólogos.
- (D) Todo solo com minhoca é, com certeza, muito rico.
- (E) Terra com minhoca é sempre um fator positivo para as plantas.

Questão 5 – Na frase retirada do Texto 1 onde se lê: “O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas.” O adjetivo “endêmica” se aplica:

- (A) a uma espécie de minhoca que só é encontrada num determinado lugar.
- (B) a uma espécie de minhocas em extinção de um determinado lugar.
- (C) às espécies de minhocas encontradas igualmente em todos os lugares.
- (D) às espécies de minhocas que garantem a fertilização do solo onde se encontram.
- (E) à minhocas que existem em várias regiões, independente do tipo de solo.

Questão 6 – Leia as proposições abaixo baseadas no Texto 2.

1. O húmos é resultante da decomposição de animais e plantas mortas. 2. Detritívoros são os animais que se alimentam apenas de dejetos de animais encontrados no subsolo. 3. O habitat preferido das minhocas são os solos úmidos de onde retiram seus alimentos. 4. O corpo das minhocas é recoberto por uma substância que as protege das toxinas encontradas no solo. 5. As minhocas são consideradas detritívoras por se alimentarem de detritos encontrados no solo.

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao Texto 2.

- (A) Todas as proposições são verdadeiras.
- (B) Todas as proposições são verdadeiras exceto a proposição 2.
- (C) Apenas a proposição 3 é verdadeira.
- (D) As proposições 2 e 4 são verdadeiras.
- (E) Nenhuma das proposições é verdadeira.

Questão 7 – Numere os itens da coluna da direita de acordo com as definições da coluna da esquerda.)

Húmus

- 2. Substância viscosa. Detritívoro
- 3. Que se alimenta de restos de animais e plantas. Endêmico
- 4. Resultado da decomposição de animais e plantas mortas. Anéis
- 5. Segueimentos corporais que cobrem o corpo das minhocas. Muco

Questão 8 – A citação do agrônomo: “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, serve para:

- (A) Afirmar a variedade e quantidades de minhocas no solo brasileiro.
- (B) Incentivar os especialistas a continuarem a pesquisa na busca de novas espécies.
- (C) Descartar a possibilidade de considerar a presença da minhoca no solo como um de fertilizante natural.
- (D) Reforçar a ideia anteriormente colocada sobre a importância das minhocas no solo.
- (E) Evidenciar o Brasil como o terceiro país no mundo a possuir uma grande quantidade de minhocas.

Questão 9 – Atenção! Leia novamente o texto 2 e assinale a alternativa que apresenta uma informação falsa com relação às minhocas.

- (A) As minhocas possuem o corpo coberto por anéis que ajudam na sua locomoção dentro do solo.
- (B) Na epiderme da minhoca encontra-se uma substância responsável pela produção de um muco protetor.
- (C) O Formato cilíndrico e alongado do corpo da minhoca contribui para a sua respiração no subsolo.
- (D) As minhocas são animais detritívoros, com corpo alongado recoberto por uma cutícula de quitina.
- (E) O tamanho da minhoca pode variar entre poucos centímetros a mais de um metro de comprimento.

Questão 10 - Leia o texto 1 e responda: Examinando a linguagem utilizada, a que tipo de leitor o texto é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta.

- (A) A estudantes colaboradores universitários de Biologia.
- (B) A todos os adultos leigos na área.
- (C) A crianças e pré-adolescentes.
- (D) A cientistas, ecologistas e profissionais.
- (E) A todos os leitores, indiscriminadamente.

Aluno: (a) _____ Nº _____
 Série: __ Turma:A Professor(a): __LÍVIA__ Data: __/__/__

ANEXO 4TESTEDE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

COMO SEREMOS AMANHÃ?

Por mais modernos, avançados, biônicos, quânticos, incríveis que sejamos, não poderemos nos livrar das emoções humanas

Estar aberto às novidades é estar vivo. Fechar-se a elas é morrer estando vivo. Um certo equilíbrio entre as duas atitudes ajuda a nem ser antiquado demais nem ser superavancadinho, correndo o perigo de confusões ou ridículo. Sempre me fascinaram as mudanças – às vezes avanço, às vezes retorno à caverna. Hoje andam incrivelmente rápidas, atingindo nossos usos e costumes, ciência e tecnologia, com reflexos nas mais sofisticadas e nas menores coisas com que lidamos. Nossa visão de mundo se transforma, mas penso que não no mesmo ritmo; então de vez em quando nos pegamos dizendo, como nossas mães ou avós tanto tempo atrás: “Nossa! Com tudo mudou!”.

Nos usos e costumes a coisa é séria e nos afeta a todos: crianças muito precocemente sexualizadas pela moda, pela televisão, muitas vezes por mães alienadas, por teorias abstrusas e mal aplicadas. Se antes namorar era difícil, o primeiro batom rosa-claro aos 15 anos, e não havia pílula anticoncepcional, hoje talvez amar ande descomplicado demais. (...) Casamentos (isto é, uniões ditas estáveis, morar juntos) estão sendo atropelados pela incapacidade de fortalecer laços, construir juntos com alguma paciência. Não sou de sermos infelizes juntos pelo resto da vida, mas de tentarmos um pouco mais (...)

Na saúde, acho que muito melhorou. Sou de uma infância sem antibióticos. A gente sobrevivia sob os cuidados de mãe, pai, avó, médico de família, aquele que atendia do parto à cirurgia mais complexa para aqueles dias. Dieta, que hoje se tornou obsessão, era impensável, sobretudo para crianças, e eu pré-adolescente gordinha, não podia nem falar em “regime” que minha mãe arrancava os cabelos e o médico sacudia a cabeça: “Nem pensar”.

Em breve estaremos menos doentes: células-tronco e chips vão nos consertar de imediato, ou evitar os males. Teremos de descobrir o que fazer com tanto tempo de vida a mais que nos será concedido. Nada de aposentadoria precoce, chinelo e pijama (isso ainda se usa?). Mas aprender sempre. Interrogar o mundo, curtir a natureza, saborear a arte, viajar para Marte e outras rimas exóticas. Passear, criar, divertir-se, viajar (talvez por teletransporte, feito o pó de pirlimpimpim da boneca Emília do nosso Monteiro Lobato, que querem castrar).

Quem sabe nos mataremos menos, se as drogas forem controladas e a miséria extinta. Não creio em igualdade, mas em dignidade para todos. Talvez haja menos guerras, porque de alguma forma seremos menos violentos.

Leremos unicamente livros eletrônicos ou algo ainda mais moderno. As vastas bibliotecas de papel serão museus, guardando o cheiro da minha infância, quando – se eu aborrecia minha mãe com mil perguntas – meu pai me sentava em uma dessas poltronas de couro e botava no meu colo alguma enciclopédia com figuras de flores, frutas, bichos, protegida por papel de seda amarelado. Inesquecível, e delicioso, sobretudo quando chovia. As crianças terão outras memórias, outras brincadeiras, outras alegrias; os adultos, novas sensações e possibilidades – mas as emoções humanas, estas eu penso que vão demorar a mudar. Todos vão

continuar querendo mais ou menos o mesmo: afeto, presença, sentido para a vida, alegria. Desta, por mais modernos, avançados, biônicos, quânticos, incríveis, não poderemos esquecer. Ou não valerá a pena nem um só ano a mais, saúde a mais, brinquedinhos a mais. Seremos uns robôs cinzentos e sem graça.

Lya Luft. Revista Veja. São Paulo, 2 mar. 2011, p. 24..

QUESTÃO 01. Este texto é um artigo de opinião. O artigo de opinião é um gênero textual que visa a promover o debate de regras e ideias. Por isso constitui um texto argumentativo. Que assunto é abordado nesse artigo?

- A) A autora apenas expõe seus desejos, pois não consegue imaginar como será o futuro.
- B) A autora expõe suas ideias sobre as mudanças que ocorrem no mundo de hoje, comparando-as com as de seu passado, e imagina como será o futuro.
- C) A autora não consegue expor, claramente, suas ideias sobre as mudanças que ocorrem no mundo de hoje, mas imagina como será o futuro.
- D) A autora expõe seus sonhos e critica as possíveis mudanças que ocorrerão no mundo.

QUESTÃO 02. Na abordagem do assunto, a função mais importante na produção desse artigo é:

- A) Informar o público leitor sobre as mudanças.
- B) Apresentar as ideias da autora sobre os fatos.
- C) Narrar uma experiência pessoal.
- D) Argumentar com base no que foi exposto.

QUESTÃO 03. Lya Luft apresenta, no 1º parágrafo, o tema que será desenvolvido nos parágrafos seguintes. Qual é o ponto de vista defendido por ela diante das inevitáveis mudanças?

- A) A autora defende o equilíbrio na adesão ao novo e no apego ao antigo.
- B) A autora defende a adesão ao novo, pois afirma que o futuro será melhor que o passado.
- C) A autora não apoia a adesão ao novo, pois garante que no futuro “seremos uns robôs cinzentos e sem graça”.
- D) A autora não se posiciona diante das inevitáveis mudanças.

QUESTÃO 04. Observe que esse artigo apresenta, depois do título, um subtítulo que o complementa. Trata-se de uma frase em destaque, cujo conteúdo é semelhante ao que é dito na conclusão do artigo. Qual é o significado dessa frase?

- A) As emoções humanas vão acabar.
- B) Os seres humanos, no futuro, serão insensíveis.
- C) As mudanças que ocorrerão no futuro nos tornarão biônicos.
- D) Apesar das mudanças, nunca vamos ser criaturas sem sentimentos.

QUESTÃO 05. Qual ideia NÃO é defendida pela autora no 3º parágrafo?

- A) Ela considera as crianças muito precoces.
- B) Ela afirma que o namoro, atualmente, é bastante livre.
- C) Ela diz que os casamentos, às vezes, são inconsequentes.
- D) Ela afirma que as uniões estáveis fortalecem os laços afetivos.

QUESTÃO 06. Sobre o texto, é CORRETO afirmar:

- I. Foi utilizada a variedade padrão formal da língua.
- II. A autora utilizou a 3ª pessoa para expor suas opiniões sobre o assunto do artigo.
- III. No artigo, a autora fala explicitamente de suas impressões pessoais.
- IV. Esse artigo é marcado pela objetividade.

- A) I e II apenas.
- B) I e III apenas.
- C) II e IV apenas.
- D) I, II e III apenas.

Questão 7: No 6º parágrafo, a articulista desenvolve argumentos relacionados a problemas sociais. Nesse momento, o que se percebe quanto à abordagem dela sobre essas questões?

- A) A autora não relaciona a diminuição da violência ao controle das drogas e ao fim da miséria. É incisiva quando afirma que não crê na igualdade social, mas na dignidade e mais paz para todos.
- B) A autora relaciona a diminuição da violência apenas ao fim da miséria. É incisiva quando afirma que não crê na igualdade social, mas na dignidade e mais paz para todos.
- C) A autora relaciona a diminuição da violência ao controle das drogas e ao fim da miséria. É incisiva quando afirma que não crê na igualdade social, mas na dignidade e mais paz para todos.
- D) A autora relaciona a diminuição da violência ao controle das drogas e ao fim da miséria. É incisiva quando afirma que crê na igualdade social, mas na dignidade e mais paz para todos.

QUESTÃO 08. No último parágrafo, a autora apresenta uma síntese sobre o que poderá ocorrer no amanhã. O que ela NÃO afirma que acontecerá?

- A) As crianças terão outras diversões.
- B) Os adultos viverão novas sensações.
- C) Os sentimentos humanos permanecerão, por longo, tempo, os mesmos.
- D) Os sentimentos humanos sofrerão muitas mudanças.

Aluno: (a) _____ Nº _____

Série: __ Turma:A Professor(a): __ LÍVIA __ Data: __/__/__

ANEXO 5-Coletânea de textos

Texto 1

Saudades

Minha mãe não era bonita, mas, quando ela chegava, ela existia diferente das pessoas em volta. Eu via minha mãe com seus defeitos lindos: cabelo crespo demais (na época não era moda) e um jeito deselegante de se vestir. Herdei as duas coisas: nunca estou penteada, nem bem vestida, por mais que me esforce. Aliás, quanto mais eu me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.

Eu herdei os defeitos dela, mas as qualidades, não. Porque minha mãe tinha uma qualidade fantástica: sabia dizer “não” com total desenvoltura.

– Trude, você quer vir jantar amanhã na minha casa?

– Não.

E mais ela não dizia, quando não tinha vontade. As pessoas esperavam uma mentira educada, tipo “já tenho outro compromisso, que pena”, mas Trude dizia um “não”, e ficava com o rosto tranqüilo, sem sentir qualquer mal-estar. Que inveja!

Um dia, minha mãe viajou para sempre. Até nisso ela foi verdadeira. Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada há muitos anos, foi ver televisão. Era um filme sobre os índios, a festa do Quarup. Aí, mamãe disse:

– Que lindo!

E depois, mamãe partiu para sempre. Ainda tentei não acreditar, mas ela tinha ido embora, numa ambulância que não combinava com ela. Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão. Depois, não vi mais.

Muitas vezes penso se a gente deve contar para os jovens as coisas de despedidas e mortes. Mas acho que essas coisas existem e não acontecem somente com os outros.

Eu fiquei muito triste quando mamãe morreu. Cheguei a sentar muitas vezes numa poltrona de couro, onde ela sentou pela última vez. Sento na poltrona até hoje, quando algo ruim me acontece. A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ...mas eu gosto dela assim.

Estou contando tudo isso para dizer que, depois que mamãe viajou para sempre, minha vida ainda teve muita coisa boa. É preciso contar tudo isso, porque é verdade. As tristezas grandes, muito grandes, viram lembranças... E, pouco a pouco, a gente sorri de saudade e lembra com ternura. É preciso saber que isso acontece, mesmo sendo triste.

Mas minha mãe era engraçada e não ligava pra morte, nem pra vida.

Sylvia Orthof. *Jogando conversa fora*. São Paulo, FTD, 1986

Texto 2

A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Hoje em dia, a presença da televisão na vida das pessoas na nossa sociedade é algo verdadeiramente marcante. A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande contribuição ao povo; entretanto, há de se reconhecer que ela também é nociva, pois abusa demais das cenas de violência, às vezes até gratuitamente, por mera espetacularização. Veja-se o exemplo dos noticiários. Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que as emissoras agora entram numa verdadeira disputa para apresentar as cenas mais horripilantes. Isso sem falar nos “enlatados” americanos que são exibidos sem restrição de horário. Esses filmes exibem sempre enredos ligados à criminalidade, abusando dos chamados efeitos especiais, e envolvendo bandidos e criminosos numa aura de glamour que exerce uma grande influência sobre os nossos jovens. Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos de computador que estão infestando corações e mentes dos nossos jovens.

Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade e a indignação diante dele; noutras palavras, esse fenômeno está se banalizando. Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência e, conseqüentemente, está deixando de amar, respeitar e valorizar a própria vida.

Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber reagir de forma a minimizar essa tendência, não teremos mais condições de recuperar os valores mais sagrados da humanidade, como o respeito, a paciência, a tolerância, a convivência pacífica e o sentimento de solidariedade. E como a situação está ficando insustentável, precisamos repensar bem essa questão, pois, sem dúvida, o futuro dos nossos filhos dependerá da nossa atitude responsável diante do grave problema não só da violência real, mas também da violência televisiva e virtual nos nossos dias.

Zeni Samotto - Psicóloga

Texto 3

Caneca: ícone da geração “verde”

Militantes da causa ecológica, eles repensam o uso de material descartável para evitar agressão ao ambiente.

Adriana
Agência O Globo

Castelo

Branco

Eles são jovens, engajadíssimos e, desde pequenos, aprenderam a dar valor ao desenvolvimento sustentável. Em casa, separam o lixo para reciclagem; na escola, só usam cadernos de papel reciclado; no dia-a-dia, evitam até andar de carro para não poluir o ambiente. Por conta desse perfil ecologicamente consciente, essa turma - em sua maioria formada por adolescentes e universitários de cursos como Geografia e Biologia - já é chamada de uma forma para lá de peculiar: “geração caneca”. Preservação do planeta e caneca? Achou estranho? A explicação é simples: como eles não usam copos descartáveis por nada, andam para cima e para baixo com suas canecas.

“Batismo” precoce ajuda a conscientizar a galera

Mas tem gente que é “batizada” mais cedo. Os veteranos do curso de Biologia da Uerj já passam a mensagem das canecas para estudantes do Ensino Médio. Na verdade, passar não é bem o termo. Nas chopadas da faculdade, o objeto é vendido por R\$ 1. O trote dos calouros também segue a filosofia *savetheplanet*: em vez de pedir dinheiro nas ruas, eles são obrigados a catar e a distribuir saquinhos de lixo na praia. A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário. “Como estudamos em horário integral, é fundamental ter uma caneca, seja para água ou café. Nos encontros de estudantes de Biologia, criamos até o “batuque da caneca”, conta Marcela Otranto, que cursa o sexto período. Verena Lima Van Der Vem, de 20 anos, que está no sétimo período de Geografia, garante que sua geração está bem mais ligada à questão ambiental do que a anterior. [///Leia mais na versão impressa](#)

Texto 4

PROCESSO SIMBÓLICO – É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras. Tal como um mapa representa o território, assim, o processo simbólico representa a realidade. E tal como um mapa deve estar em relação com o território que representa, assim, o processo simbólico deve estar em relação com a realidade. Por mais belo que seja um mapa, de nada servirá ao viajante se não mostrar exatamente a relação dos lugares entre si e a estrutura do território. Da mesma forma, o processo simbólico de nada servirá ao homem se não for uma representação adequada da realidade que substitui.

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo.

Aluno: (a) _____ Nº _____

Série: ___ Turma:A Professor(a): ___ LÍVIA ___ Data: ___/___/___

I. Assinale a alternativa que apresenta a correta identificação dos gêneros textuais conforme a seqüência das letras dos textos.

- A() Texto 1: *fábula*; Texto 2: *crônica jornalística*; Texto 3: *reportagem de jornal*;
 Texto 4: *artigo de vulgarização científica*; Texto 5: *reportagem de revista semanal*.
- B() Texto 1: *conto*; Texto 2: *crônica literária*; Texto 3: *artigo de opinião*
 Texto 4: *verbo de enciclopédia*; Texto 5: *publicidade institucional*.
- C() Texto 1: *parábola*; Texto 2: *conto*; Texto 3: *anúncio de venda*;
 Texto 4: *reportagem de jornal*; Texto 5: *artigo de vulgarização científica*.
- D() Texto 1: *crônica jornalística*; Texto 2: *editorial de revista*; Texto 3: *artigo de revista semanal*; Texto 4: *verbo de dicionário*;
 Texto 5: *texto de livro didático*.
- E() Texto 1: *crônica literária*; Texto 2: *artigo de opinião*; Texto 3: *reportagem de jornal*;
 Texto 4: *verbo de enciclopédia*; Texto 5: *artigo de vulgarização científica*.

II. Qual dos textos apresenta apenas uma versão introdutória e resumida do assunto tratado? Aponte a alternativa que contém a resposta correta.

- A() Texto 1; B() Texto 2; C() Texto 3; D() Texto 4; E() Texto 5

III. Leia com atenção as afirmações abaixo relativas a todos os textos (1 a 5).

1. A função do texto 1 é levar o leitor a fazer uma reflexão sobre fatos marcantes da nossa vida.
2. A função ou propósito do texto 2 é defender um ponto de vista.
3. A função social do texto 3 é anunciar um produto à venda.
4. A função do texto 4 é descrever e conceituar o tópico a que se refere.
5. A função social do texto 5 é simplesmente relatar uma experiência.

Agora, assinale a alternativa que contém os números das afirmações corretas.

- A() Estão corretas as afirmações 1, 3 e 4.
 B() Estão corretas as afirmações 1, 4 e 5.
 C() Estão corretas as afirmações 1, 2 e 4.
 D() Estão corretas apenas as afirmações 2, 3 e 4
 E() Estão corretas apenas as afirmações 2, 4 e 5

IV. Leia o texto 5 e responda: Examinando a linguagem utilizada, a que tipo de leitor o texto é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta.

- A() A estudantes universitários de Biologia.
 B() A todos os adultos leigos na área.
 C() A crianças e pré-adolescentes.
 D() A cientistas, ecologistas e profissionais.
 E() A todos os leitores, indiscriminadamente.

V. Com base na leitura de todos os textos, examine as assertivas abaixo.

1. A narração aparece em todos os textos
2. Os textos 1, 3 e 5 apresentam na sua textualização, algumas características da língua oral.
3. Pela presença de diálogo, o texto 1 é o único que apresenta características da oralidade.
4. O texto 4 apresenta uma linguagem extremamente formal.
5. A textualização do texto 2 é baseada predominantemente na argumentação.
6. Não existe seqüências argumentativas no texto 5.

Agora, assinale a alternativa correta, em relação às assertivas acima

- A() As assertivas 1, 2 e 6 estão corretas.
 B() Apenas a assertiva 3 está correta.
 C() As assertivas 2, 4 e 5 estão corretas.
 D() Apenas a alternativa 4 está correta.

E) Apenas as assertivas 1 e 3 estão corretas.

VI. Após a leitura do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência* -, pode-se inferir que a autora (aponte a alternativa correta).

- A) é radicalmente contra a televisão, pelos males que ela nos causa, principalmente por conta da exploração de cenas de violência.
 B) faz críticas negativas e pontuadas à televisão, mas reconhece que ela tem algo de positivo.
 C) acredita que os males e os benefícios da televisão estão equilibrados, de alguma forma.
 D) acha que a televisão não deve noticiar fatos violentos.
 E) aponta a televisão como o único artefato que pode modificar o comportamento de pessoas.

VII. Examine a atitude da autora nas seguintes passagens do texto 1 – *Saudades*.

1. “Um dia minha mãe viajou pra sempre.”
2. “Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada...”
3. “Aliás, quanto mais me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.”
4. “É preciso contar tudo isso, porque é verdade.”
5. “Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão.”

Agora, assinale a alternativa correta.

- A) Todas as passagens acima são sequências narrativas, ou seja, são acontecimentos contados pela autora.
 B) Todas as passagens acima são reflexões que a autora faz ao longo da sua narração.
 C) Apenas as passagens 1, 2 e 3 são sequências narrativas feitas pela autora.
 D) As passagens 4 e 5 são avaliações ou reflexões que a autora faz ao longo da sua narração e as passagens 1, 2 e 3 fazem parte da narração.
 E) As passagens 1, 2 e 5 fazem parte da narração e as passagens 3 e 4 são reflexões e avaliações que a autora faz ao longo da sua narração.

VIII. No texto 4 – *Processo simbólico* -, na primeira frase “É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras.”, tem-se

- A) Apenas uma introdução ao tópico “processo simbólico”
 B) Uma definição do tópico “processo simbólico”
 C) Um dos possíveis conceitos do que é processo simbólico.
 D) Uma exemplificação do que é processo simbólico
 E) Uma comparação de processo simbólico com representação arbitrária.

IX. Na passagem “*A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ... mas eu gosto dela assim.*” a autora procura eternizar a figura da mãe e o faz enfatizando

Aponte a alternativa que dá a melhor interpretação ao fragmento.

- A) lembra os aspectos afetivo, atitudinal e também físico da sua mãe.
 B) apenas a saudade e o aconchego do colo materno.
 C) a lembrança da sua mãe e seu gosto (dela, da mãe) pela vida.
 D) a necessidade de preservar uma peça de mobiliário que lembrava a mãe.
 E) apenas a necessidade de proteção que ela sentia com morte da mãe.

XII. Após a leitura do texto 3 - *Caneca: ícone da geração verde* -, aponte a alternativa que apresenta uma inferência verdadeira.

- A) O movimento ecológico citado está partindo de um segmento mais alto de ensino para um outro segmento mais abaixo e centra-se, dentre outras ações, na rejeição de embalagens descartáveis e outros elementos poluentes.
 B) O movimento ecológico citado limita-se apenas a ambientes e alunos de graduação e pós-graduação em Biologia e Geografia.
 C) A caneca citada tem servido apenas para congregar os jovens universitários e secundaristas em campanhas publicitárias sobre a preservação do meio ambiente.
 D) A caneca usada pelos jovens tem apenas valor simbólico entre os jovens ecologistas.
 E) Os jovens do movimento ecológico, citado no texto, vendem as canecas para custear o trote dos calouros.

XIII. Analise o trecho abaixo, retirado do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência* –, considerando os conectivos destacados e as relações semânticas que eles realizam no período.

“Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas, em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade...”

- A) O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de explicação e o segundo, de conclusão.

- B() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de adição e o segundo, de consequência.
 C() O primeiro conectivo sublinhado realiza um relação de conformidade e o segundo, de explicação.
 D() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de conformidade e o segundo, de causalidade.
 E() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de adversidade e o segundo, de condicionalidade.

XIV. Observe as expressões abaixo retiradas de dois textos

- “Preservação do planeta e caneca? Achou estranho?” (Texto 3)
 - “A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário” (Texto 3)
 - Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? (Texto 5)
O uso de tais frases é

- A() uma falha dos autores dos textos, já que a linguagem jornalística deve ser formal e objetiva.
 B() um recurso metafórico, para dar vivacidade aos textos.
 C() um desvio da língua culta padrão.
 D() um ornamento, isto é, um recurso dispensável, que não tem muita função nos textos.
 E() uma estratégia dos autores para envolver o leitor no raciocínio desenvolvido naquela passagem do texto.

XV. Considerando as expressões grifadas nas seguintes frases retiradas do texto 2 abaixo:

1. “A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado ...”
2. “Pelo que eu tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas ...”
3. “Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber ...”
4. “Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência, ...”
5. “Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles jogos que...”

Agora, assinale a alternativa correta.

- A() A expressão sublinhada da frase 1 não tem função argumentativa, servindo apenas para dar mais elegância e significado ao estilo da autora.
 B() A expressão sublinhada da frase 2 tem a função marcar a sequência temporal do desenvolvimento do tema abordado pela autora.
 C() A função da expressão sublinhada na frase 3 é introduzir e legitimar as conclusões a que chegou a autora sobre o tema abordado.
 D() A função da expressão sublinhada na frase 4 é introduzir um novo argumento.
 E() A função da expressão grifada na frase 5 é contradizer o argumento posto anteriormente.