



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LETRAS

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS



PROFLETRAS

LELIANE FOSSALUZA BASSIGA

**PROVA BRASIL: A LEITURA EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO -
ANÁLISE E PROPOSTAS**

Maringá

2015

LELIANE FOSSALUZA BASSIGA

**PROVA BRASIL: A LEITURA EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO -
ANÁLISE E PROPOSTAS**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS junto à Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:
Professora Doutora Aparecida de Fatima Peres.

Maringá

2015

LELIANE FOSSALUZA BASSIGA

**PROVA BRASIL: A LEITURA EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO -
ANÁLISE E PROPOSTAS**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS junto à Universidade Estadual de Maringá sob a orientação da Professora Doutora Aparecida de Fatima Peres.

Aprovado em ___/___/___

Assinatura

Assinatura

Assinatura

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, por ter me incentivado a percorrer este caminho, por compartilhar angústias estendendo sua mão amiga em momentos difíceis.

AGRADECIMENTO

A Deus por me dar forças interior para superar as dificuldades e mostrar o caminho nas horas incertas.

À minha família, que amo muito, pelo incentivo, carinho e paciência.

À minha orientadora Aparecida de Fatima Peres pela orientação competente e pela compreensão, um carinhoso agradecimento.

Aos Professores Doutores do Mestrado Profissional em Letras, pelos ensinamentos.

Aos amigos de mestrado Anadir Aparecida Seloria, Diana Karla Fernandes, Édila Rocha, Edna Aranha, Josiane Santos, Josenei Aguinaldo Jacinto, Margaret Volponi, Marlei Pereira, Maria Monica Berti, por compartilharem comigo esses momentos de aprendizado. Vocês são especiais.

À minha amiga Adriana dos Santos Souza, por me apoiar e incentivar sempre e entender a minha ausência.

À amiga Mirian Araújo, por me ajudar todas as vezes que precisei.

Enfim, por todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.

Ruth Rocha

RESUMO

O desenvolvimento da prática da leitura sempre provoca inquietação no trabalho diário dos professores. No que diz respeito à Prova Brasil, essa preocupação se torna mais evidente, pois o aluno se submeterá a uma avaliação que objetiva diagnosticar sua competência leitora. Tendo em vista que, para a realização da referida prova, há um trabalho em sala de aula enfatizando a leitura, surge o questionamento acerca de como a leitura está sendo explorada nas questões da Prova Brasil e se essas questões conseguem ajudar na formação de um leitor proficiente. No presente estudo, analisam-se os descritores das questões apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), como modelo para a Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental, com relação ao tratamento dado à leitura. Para a fundamentação teórica, esta pesquisa se fundamentou em autores como Leffa (1996), Menegassi (1995), Geraldi (1997), Kleiman (2013) e Solé (1998), para os quais, um leitor proficiente pode ser considerado aquele que consegue utilizar várias estratégias de leitura que o auxiliem no processo de compreensão e interpretação de um texto. Portanto este trabalho se pauta na concepção interacional de leitura em seus aspectos cognitivos. Para a análise das questões, esta pesquisa ampara-se na metodologia qualitativo-interpretativa, pois analisa e interpreta as questões que envolvem os descritores da Prova Brasil, para elaborar uma proposta de trabalho com a leitura. Com essa análise, busca-se averiguar se os descritores apresentados para tal avaliação estão em harmonia com as questões que se apresentam nas diretrizes para a Prova Brasil, além de levantar as prescrições fundamentais para a formação de um leitor proficiente e analisar as justificativas expostas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para os erros e os acertos dos alunos nas questões apresentadas pelo documento. Constatou-se que algumas das questões apresentadas, no que se refere aos enunciados, estão em desarmonia com as habilidades previstas pelos descritores. Por essa razão, esta pesquisa também apresenta uma sugestão de trabalho a partir de estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e por Kleiman (2013), a fim tentar propiciar um trabalho de leitura mais coerente com os descritores da Prova Brasil.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Descritores da Prova Brasil.

ABSTRAT

The development of reading practice always causes uneasiness in the daily work of teachers. With regard to the *Prova Brasil*, this concern becomes more evident, because the student will be submitted to an evaluation which aims to diagnose their reading competence. Bearing in mind that, for the achievement of the evaluation said, there is a work in the classroom emphasizing the reading, it arises the questioning about how the reading has been explored in the questions of *Prova Brasil* and if these questions can help in the formation of a proficient reader. The present work analyzes the descriptors of the questions presented by the *Caderno PDE* (BRASIL, 2011), as a model for *Prova Brasil* from 5th grade of primary school, with regard to the treatment gave the reading. To the theoretical basis, this research was based on authors as Leffa (1996), Menegassi (1995), Geraldi (1997), Kleiman (2013) and Solé (1998), according to them, a proficient reader can be considered that one who is able to use various reading strategies to assist the process of understanding and interpretation of a text. Therefore, this work is guided in the interactional reading concept in their cognitive aspects. For the questions analysis, this research it is supported in the qualitative-interpretative methodology, since it analyses and explains the questions which involve the descriptors of *Prova Brasil*, in order to develop a work proposal with reading. With this analysis, we seek to ascertain whether the descriptors presented in the evaluation are in harmony with the questions that appeared in the guidelines for the *Prova Brasil*, in addition to raise the basic requirements for the formation of a proficient reader and analyze the justifications put forward by *Caderno PDE* (BRASIL, 2011) for the mistakes and successes of the students in the questions presented by the document. It was proved that some of the questions presented, with regard to the statements, are in disharmony with the skills provided by descriptors. For this reason, this research also presents a work suggestion from the reading strategies proposed by Solé (1998) and by Kleiman (2013), in order to propitiate a reading work more coherent with descriptors from Prova Brasil.

Key-words: Reading. Reading Strategies. Prova Brasil Descriptors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 ENSINO E APRENDIZAGEM	13
1.2 LEITURA: CONCEITO E CONCEPÇÕES	15
1.3 ETAPAS DE LEITURA	21
1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	22
1.5 CONHECENDO A PROVA BRASIL	33
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	40
2.1 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	40
3 ANÁLISE DOS DESCRITORES	42
3.1 TÓPICO I – PROCEDIMENTO DE LEITURA	42
3.1.1 Descritor 1 – localizar informações explícitas em um texto	42
3.1.2 Descritor 3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão	45
3.1.3. Descritor 4 – inferir uma informação implícita em um texto	48
3.1.4 Descritor 6 – a identificação do tema de um texto	50
3.1.5 Descritor 11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	52
3.2 TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	54
3.2.1 Descritor 5 – interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)	55
3.2.2 Descritor 9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	58
3.3 TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS	61
3.3.1 Descritor 15 – 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	61
3.4 TÓPICO IV – COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO	

TEXTO	64
3.4.1 Descritor 2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	65
3.4.2 Descritor 7 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	67
3.4.3 Descritor 8 – estabelecer relação de causa/consequência entre as partes e elementos do texto	71
3.4.4 Descritor 12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	73
3.5 TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	75
3.5.1 Descritor 13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	75
3.5.2 Descritor 14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	77
3.6 TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	79
3.6.1 Descritor 10 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	80
4 PROPOSTA DE TRABALHO: ESTRATÉGIAS E DESCRITORES	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

A aprendizagem faz parte do desenvolvimento do ser humano, já que, a partir do momento em que nasce, a criança interage com o contexto social à sua volta e, conseqüentemente, aprende valores, saberes e experiências que constituirão a sua personalidade, moldando sua forma de interagir com os outros.

Essa capacidade de aprender, natural ao ser humano, também está associada ao processo de aquisição da leitura, pois o ato de ler envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também aspectos socioculturais, em que o leitor usa suas experiências para atribuir significado ao texto lido. Dessa forma, é possível explicitar, conforme discorre Geraldi (1997), que, ao mesmo tempo em que o leitor lê um texto escrito, ele o relaciona a novos significados advindos do seu conhecimento de mundo sobre o assunto e, assim, produz interpretações.

Devido à leitura possuir um papel essencial no desenvolvimento de habilidades de interpretar textos, ampliando e/ou mudando significados, conceitos ou valores sobre o mundo, o enfoque deste trabalho será a leitura.

De acordo com Solé (1998), há estratégias de leitura que podem ser ensinadas aos alunos com objetivo de auxiliá-los a dominarem os procedimentos escritos e os de leitura. Por isso, para Solé, as estratégias de leitura precisam ser planejadas e seguidas durante o processo de desenvolvimento de habilidades leitoras. Comungando da mesma visão, Kleiman (2013) salienta a importância de uma leitura *com objetivo* – isso seria fundamental para o entendimento do texto. É relevante ressaltar também que existem vários objetivos que podem ser traçados para a leitura de um texto, e compreendê-los e utilizá-los no ato de ler permite maior desenvolvimento da capacidade de interpretação sobre o que se está lendo. Com isso, seria possível formar um leitor autônomo. Enfim, nossa abordagem teórica envolve autores cuja concepção de leitura parte da abordagem sociointerativa.

A escola é o ambiente próprio para o desenvolvimento do processo de leitura dos indivíduos. Esse processo tem seu início na alfabetização e acompanha os alunos durante toda sua vida escolar e não escolar. Muitas vezes, nesse ambiente, há a falsa ideia de que o aluno que já aprendeu a ler se mostra apto para aprender. Porém nem sempre isso ocorre, e é comum os estudantes sentirem dificuldades quando submetidos à leitura de textos no dia a dia da sala de aula (SOLÉ, 1998; GERALDI, 1997; KLEIMAN, 2013).

Nesse sentido, o ensino de leitura se revela um trabalho desafiador para os professores de Língua Portuguesa, pois é comum ouvirmos que os alunos não sabem ler com proficiência. Por isso, como professora dessa disciplina, percebo que o processo de leitura desenvolvido na escola, muitas vezes, distancia-se da formação de leitores autônomos. Quando essa situação diz respeito a uma avaliação, então, essa dificuldade parece se intensificar. Tome-se como exemplo a Prova Brasil, cujo enfoque na Língua Portuguesa é a leitura, realizada por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, a cada dois anos. Essa prova é um instrumento de medida das competências leitoras aplicado aos estudantes matriculados no quinto e no nono ano do ensino fundamental (antigas quarta e oitava séries), e tem por finalidade avaliar as competências construídas e habilidades desenvolvidas. Além de detectar dificuldades de aprendizagem, seus resultados ajudam a compor a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição. Por isso, a importância de sua análise.

Nesse contexto de avaliação, principalmente, observo que o trabalho com a leitura em sala de aula tem-se mostrado pouco reflexivo, pois há quase um treinamento com relação à leitura dos textos e das questões da referida prova. Esse aspecto me fez refletir se a escola e a Prova Brasil estão realmente buscando desenvolver um processo de leitura que beneficie o aluno, tornando-o proficiente, tendo em vista que o trabalho em sala de aula desconsidera fatores como a interação entre conhecimento de mundo do leitor, texto e contexto de produção, visando a atender apenas a Prova Brasil. Isso, possivelmente, revela-se um dos problemas relacionados à leitura que envolve essa avaliação.

Essa situação de avaliação nos fez refletir sobre a seguinte problemática: “Há falhas no que propõe a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova Brasil (os descritores) e as referidas questões apresentadas no Caderno PDE (BRASIL, 2011) como modelos para a prova?”. Desse modo, com o objetivo de contribuir com discussões concernentes a esse tema, este trabalho pretende analisar os descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. A Matriz de Referência é a estrutura curricular do que será avaliado em cada disciplina e em cada série, informando as competências e as habilidades que se espera dos alunos.

Por sua vez, os objetivos específicos são: 1) levantar as prescrições fundamentais para a formação de um leitor proficiente; 2) observar se os descritores

apresentados para a Prova Brasil estão em harmonia com as questões que se apresentam nas diretrizes para a Prova Brasil; 3) analisar as justificativas dadas pelo Caderno PDE para os erros e acertos dos alunos nas questões apresentadas; 4) propor mudanças nas questões, caso necessário, conforme as prescrições dos autores na fundamentação teórica.

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação será organizada em quatro capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que servirá de embasamento para a análise. Nele, abordaremos as concepções de leitura, conforme argumentadas por Solé (1998), Leffa (1996), Kleiman (2013) entre outros, ressaltando que a leitura consiste em um processo em que há interação entre texto e leitor. Também apresentaremos as quatro etapas que envolvem o ato de ler (MENEGASSI, 1995) e descreveremos as estratégias de leitura que podem ser utilizadas para ajudar no processo de desenvolvimento de leitores mais proficientes. Para finalizar esse capítulo, discorreremos sobre a Prova Brasil, avaliação que mede o nível de leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e os descritores que a norteiam.

No capítulo 2, apresentaremos a metodologia da pesquisa, destacando que esta pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativo, conforme André (1995) e Moita Lopes (1994).

No capítulo 3, analisaremos as questões do Caderno PDE (2011), buscando verificar se as questões apresentadas estão de acordo com as habilidades previstas pelos descritores. Também analisaremos as justificativas dadas pelo documento com relação aos erros e acertos dos alunos, averiguando a perspectiva do documento.

No capítulo 4, apresentaremos uma proposta de trabalho com base no conceito de leitura abordado na fundamentação teórica deste estudo. Nela, trabalharemos atividades que envolvem estratégias do antes da leitura, do durante a leitura e do depois da leitura (SOLÉ, 1998). Além de propormos reformulação das questões, utilizando os mesmos textos de apoio apresentados no documento do MEC e os descritores.

Terminadas a análise e a elaboração da proposta de trabalho com as estratégias de leitura, apresentaremos as considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 ENSINO E APRENDIZAGEM

Desde o seu nascimento, o homem interage com seus semelhantes e com seu ambiente, apresentando os mais variados comportamentos; estes, ao serem desenvolvidos ao longo da vida, resultam em aprendizado e em aprendizagem. A aprendizagem pode ser definida como processo de aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, habilidades tendo como base o estudo, o ensino ou a experiência. Também pode ser entendida como uma mudança do comportamento de um indivíduo, na qual há associações entre estímulos e respostas.

Para Vygotsky (2000), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da criança, de modo que as funções superiores do indivíduo originam-se na relação dele com o contexto sociocultural e dependem dos processos de aprendizagem. Isso significa que é o próprio processo de aprendizado que faz os seres humanos se constituírem, gerando estruturas mentais superiores. Segundo o autor, as pessoas, ao internalizarem os processos de interação social e objetos/conceitos da cultura, constroem o saber de fora para dentro. Isto é, o sujeito interage socialmente e, a partir dessa interação dele com os demais e consigo mesmo, ele internaliza conhecimentos, papéis sociais e forma sua própria consciência.

Nesse processo interativo, Vygotsky considera a linguagem e sua relação com o pensamento os formadores do sujeito, já que o homem, para interagir na sociedade, usa a linguagem. Assim, para desenvolver a aprendizagem, o autor destaca três conceitos essenciais: o *nível de desenvolvimento real*, o *nível de desenvolvimento potencial* e a *zona de desenvolvimento proximal*.

O *nível de desenvolvimento real* consiste nas etapas já alcançadas pela criança, naquilo que ela já conquistou para a realização de uma tarefa. Conforme Oliveira (2010, p. 61) “são resultados de processo de desenvolvimento já completados, já consolidados”.

O *nível de desenvolvimento potencial* é aquele em que a criança realiza uma tarefa com auxílio de um adulto ou de um par mais capaz que ela para orientá-la. Nesse auxílio, pode-se citar uma instrução, uma demonstração ou o fornecimento de pistas que orientem as crianças na realização de algo que não conseguiriam fazer sozinhas. Esse nível é extremamente importante, segundo Vygotsky, pois realizar

uma determinada tarefa com a ajuda de outra pessoa só é possível quando o estágio de desenvolvimento da criança permitir que ela o faça. Além disso, sua importância também se revela fundamental devido à interação social que ocorre no processo de construção das funções psicológicas humanas.

O terceiro nível é a *zona de desenvolvimento proximal*, que é a distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Refere-se ao caminho que “o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 2010, p. 62). A zona de desenvolvimento proximal está em constante transformação, já que é um domínio psicológico que permite à criança realizar tarefas que antes só conseguia com a ajuda de outras pessoas. É nesse nível de desenvolvimento que a interferência de outros indivíduos se revela mais transformadora.

A zona de desenvolvimento proximal está essencialmente ligada ao desenvolvimento escolar da criança, pois o aprendizado escolar é o que a impulsiona quando frequenta a escola. Assim, a instituição escolar precisa ser um motivador para novos desenvolvimentos psicológicos. Para isso, deve partir do nível de desenvolvimento real da criança para atingir os objetivos propostos pela escola, ser adequado à faixa etária, ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de crianças. Diante disso, a intervenção do professor se mostra um papel importante no processo pedagógico, pois cabe a ele intervir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, a fim de provocar avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

De acordo com Vygotsky (2000), é necessário organizar de maneira coerente a aprendizagem para que ela possa conduzir ao desenvolvimento mental. No entanto, Vygotsky (2000) não propõe uma postura autoritária; ao contrário, demonstra a importância de se considerar o meio cultural e as relações entre os indivíduos no processo de desenvolvimento do ser humano. Alerta também que não se pode creditar uma visão apenas de receptor para o educando, pois, para o autor, a consciência individual e os aspectos subjetivos são elementos essenciais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, porque o indivíduo está constantemente transformando e reelaborando as experiências culturais com as quais entra em contato a partir do grupo que está inserido.

Cabe ainda destacar o papel da imitação no desenvolvimento, tanto escolar quanto pessoal, do indivíduo. Para Vygotsky (2000), a atividade imitativa não é um processo mecânico, mas sim uma forma de a criança criar, realizar ações que estão além de suas capacidades, tornando-se assim possibilidade de desenvolvimento. No que tange às atividades escolares, a imitação deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, as crianças somente conseguirão avançar no processo de desenvolvimento se estiverem maduras para aquele determinado tipo de ação. Além disso, a interação no processo de aprendizagem – não somente com o professor, mas também com as outras crianças – contribui significativamente para o desenvolvimento do indivíduo, pois uma criança com um conhecimento mais avançado pode perfeitamente auxiliar outra, agindo como mediadora do saber.

É importante destacar também o importante papel que tem a memória para processar informações e consolidar a aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos constantemente são transformados em novos conhecimentos, e é nesse processo que os esquemas neuronais mudam e aumentam a capacidade do indivíduo de aprender novos saberes e transformá-los.

Enfim, a aprendizagem pode ser entendida como um processo ativo, no qual há relações interpessoais entre os mais diversos indivíduos que se diferenciam por suas origens socioculturais, estabelecendo trocas em situações formais de ensino. Donde a necessidade de o professor promover condições interativas que promovam o aprendizado constante.

1.2 LEITURA: CONCEITO E CONCEPÇÕES

A leitura é uma das formas mais motivadora para a construção do conhecimento do sujeito. Essa prática está inserida na vida dos seres humanos e, como objeto de estudo, desenvolveram-se sobre ela diversas concepções. Leffa (1996) a define, em uma acepção ampla, como um processo de representação no qual se olha para determinado objeto ou conceito e veem-se outras relações ativas pelo conhecimento de mundo que cada pessoa carrega consigo. Nas palavras do autor, “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996; p. 10). Além disso, o ato de ler processa-se por meio da linguagem verbal e de sinais não-linguísticos. Assim, para que, de fato, haja leitura, faz necessário o processo de triangulação, conforme observa Leffa:

Ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos (LEFFA, 1996, p. 11).

Há também duas visões de leitura, segundo o autor. A primeira salienta que *ler é extrair significado do texto*. Essa ideia associa-se à possibilidade de que o texto possui um significado completo, preciso, e que todas as relações se estabelecem dentro dele; por isso, segundo Leffa, o texto precisaria ser lido e relido para que se apreendesse tal significado. Essa visão apresenta limitações, pois “o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Conceptualmente, não teríamos portanto uma extração, mas uma cópia” (LEFFA, 1996, p. 13).

Atrelada a essa visão, está a concepção de decodificação atribuída à leitura, com base na linguística estruturalista. Nela a leitura consiste no ato de passar do código escrito para o código oral, ou seja, realiza-se a decodificação de palavra por palavra para chegar à compreensão do conteúdo do texto como o pretendido pelo autor que o produziu. Para Kleiman (2013), esse tipo de concepção não possibilita uma modificação dos conhecimentos de mundo do leitor, além de as atividades desenvolvidas com base nessa visão tornarem-se “automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2013, p. 30). Koch e Elias (2012) salientam que a leitura, nessa acepção, não leva em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, já que o sentido estaria centrado no texto, na sua linearidade. Assim, caberia ao leitor buscar, por meio da leitura, entender o sentido das palavras, da estrutura do texto. Desenvolvendo, portanto, um trabalho de reconhecimento, de reprodução.

Na segunda concepção de leitura, *ler é atribuir significado ao texto*, ou seja, nesse caso, o significado se centraria no leitor, não mais no texto. Nesse sentido, a leitura se construiria por meio de um levantamento de hipóteses, não sendo um procedimento linear. Nessa vertente, o leitor adquire um papel mais ativo, já que utiliza seu conhecimento de mundo para atribuir significado ao texto. Isto é, busca-se ativar o conhecimento que o leitor já possui para, a partir disso, dar novos sentidos

aquilo que se está lendo. Para Leffa (1996), há a perspectiva, a possibilidade de a leitura ficar presa às suposições do leitor acerca do significado do texto, aceitando-se todas as interpretações possíveis.

A leitura pode ser vista ainda como *um processo de interação com o texto*. Para tanto, Leffa (1996) destaca a necessidade de se considerar “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e o texto” (p. 17). A condição básica para que ocorra a leitura é o leitor possuir a intenção de ler, que pode ser caracterizada como “uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto” (LEFFA, 1996, p. 17). Somente quando essa condição for satisfeita, iniciar-se-ia o processo de interação entre leitor e texto.

De acordo com Leffa (1996), o leitor ao entrar em contato com o texto, não o lê a partir da unidade mínima de cada palavra, ou seja, não lê as letras e as sílabas separadamente, mas sim a palavra como um todo. E, assim, avança da palavra para o sintagma, do sintagma para a frase, da frase para o texto sucessivamente. Diante disso, para uma boa apreensão do texto, o leitor precisa distanciar seu olhar para perceber a visão do todo, possibilitando a leitura no seu sentido pleno.

Em contato com o texto, o leitor aciona os vários conhecimentos que possui (ortográfico, lexical, sintático, semântico) e esses interagem simultaneamente com as informações do texto, ora suprimindo parte delas, ora dispensando-as. Leitura, então, nas palavras de Leffa (1996, p. 22), “é uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto”. Kleiman (2013) destaca que, para a construção de significados de um texto, a experiência do leitor é fator indispensável na constituição de sentido. Para a autora, não há sentidos absolutos na leitura, mas reconstruções de significados, mais ou menos adequadas, que consideram os objetivos e intenções do leitor.

Koch e Elias (2012) não descartam a importância dos elementos linguísticos no texto, na sua forma de organização. No entanto, assim como os autores citados anteriormente, concordam que o sentido de um texto se faz com base na interação entre autor-texto-leitor. Por isso, tanto os elementos linguísticos presentes no texto, quanto os saberes sociocognitivos dos leitores são fundamentais para se estabelecer compreensão e entendimento eficazes no ato de ler.

Solé (1998) compartilha do mesmo posicionamento, ao observar que o ato de ler é um processo de interação entre leitor e texto. Dessa forma, a leitura de um

texto prevê a existência de um leitor ativo que lê com o intuito de alcançar um objetivo. Ou seja, é a finalidade que se tem quando se lê um texto que direciona a leitura. Por isso, faz-se fundamental considerar os objetivos da leitura ao ensinar as crianças a ler e compreender um texto.

A autora ainda salienta que todo texto possui significado. No entanto, o leitor, com o auxílio dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto e tendo em vista seus objetivos, atribui novos sentidos aos saberes já construídos. Cabe também destacar que o tratamento do conteúdo e a estrutura composicional de um texto possibilitam diferentes maneiras de transmissão da informação escrita. Além disso, a compreensão do que está escrito é parte integrante do processo de leitura.

Diante dessas ideias, Solé (1998) assume uma perspectiva interativa, na qual a leitura “é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (p. 23). Na perspectiva interativa, o processo de leitura pode ser classificado em dois modelos hierárquicos: o ascendente – *bottom up* – em que se enfoca as habilidades de decodificação, já que o leitor compreende o texto pois o decodifica; e o descendente – *top down* – no qual o leitor usa seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para estabelecer significado.

Segundo a autora,

também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Assim, a leitura se faz a partir do levantamento de previsões sobre o que está sendo lido, ou seja, o leitor busca o entendimento do conteúdo do texto e o faz tendo em vista os conhecimentos prévios que contribuem para a compreensão do escrito.

Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo

constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLE, 1998, p. 27).

Esse posicionamento também é considerado fundamental por Koch e Elias (2012) no trabalho com a leitura. Segundo as autoras, um leitor, ao entrar em contato com um texto, realiza antecipações sobre o que será tratado nele e, durante a leitura, levanta hipóteses que serão confirmadas ou rejeitadas, reformulando-as quando necessário. Dessa forma, o leitor ativa os conhecimentos de mundo arquivados na memória e os utiliza no processo de interação com o texto.

No contexto de ensino, portanto, o professor precisa levantar hipóteses e trabalhá-las com os alunos, deixando-os também formularem suas próprias previsões, além de mostrar que nem sempre as ideias pensadas inicialmente podem se confirmar. Essa verificação constitui uma forma de compreender e de interpretar um texto. O levantamento de hipóteses independe da organização composicional de um texto, isto é, ela pode ser realizada com textos narrativos, argumentativos, expositivos etc. Da mesma forma, deve-se considerar os marcadores presentes nos textos, como as palavras em negrito, os sublinhados entre outros, a fim de que se possa prever o assunto que será discutido, o tema, as ideias principais, porque tais marcadores são recursos que possibilitam ativar o conhecimento prévio para a leitura, além de ser possível entender as ideias centrais do texto e utilizá-las nos estudos.

É claro que, ao se trabalhar essas hipóteses, o educador deve deixar explícito ao estudante qual o objetivo ao ler um determinado texto. Sem esse objetivo bem definido, não será possível o aluno/leitor compreender realmente o que se espera com a leitura, comprometendo o entendimento do texto. Além disso, o autor de um texto apresenta informações que julga fundamentais para o desenvolvimento do assunto. Cabe ao professor determinar que conteúdos quer explorar, fazendo um recorte do texto, o que não pode ocorrer é não acordar com os educandos qual objetivo pretende ao ler o texto.

Com relação ao processamento, pelas crianças, das informações escritas, o professor precisa estar atento às dificuldades que podem surgir e ajudá-las a superar os obstáculos. Kleiman (2013) salienta que a linguagem escrita é, por vezes, mais complexa que a falada, por isso leitores menos proficientes podem encontrar

dificuldade no entendimento ora de tema ou de assunto, ora das estruturas próprias da escrita, como as orações intercaladas, as inversões da ordem direta da frase e as anáforas não usadas com pertinência, em especial nas séries iniciais.

Ao compreender que há uma gama de estruturas, na escrita, complexas e textos não tão bem redigidos, o professor pode selecionar o mais adequado aos alunos, auxiliando-os no processamento e na construção do sentido do texto, ou seja, no aprendizado do processo de leitura. Utilizando, assim, o código, a forma como instrumento para a leitura e não como objeto de leitura.

Geraldi (1997) apresenta alguns objetivos que podem ser estabelecidos para a leitura em sala de aula. Para o autor pode-se ler o texto para buscar informações, a fim de compartilhar ideias semelhantes, contribuir para reforço de um posicionamento e principalmente para fazer uso dessas informações, mesmo que este uso não esteja propriamente definido. Além disso, pode-se ler para escutar o texto, ou seja, para estudá-lo. Nessa perspectiva, confrontam-se ideias do autor e do leitor, já que o texto por si só, sem essas contribuições, não produz sentido. É válido destacar que a ideia de querer saber mais envolve esses dois objetivos, não limitando suas hipóteses e respostas, que se renovam sucessivamente.

Segundo o autor, existe também a possibilidade de ir ao texto para usá-lo como pretexto, pretextos legítimos, como na produção de outras obras ou de outros textos. Ressalta-se que seu uso, neste caso, não deve limitar-se a incorporar explicações sintáticas, pois estas não dão legitimidade ao uso do texto nesse contexto. Há ainda a leitura denominada de fruição, na qual se entra em contato com diversos textos, compartilhando experiências por meio do diálogo entre eles. Esses objetivos não são únicos e não se esgotam, mas permitem destacar que a leitura de textos ampliam os horizontes dos leitores, articulando os vários dizeres para possibilitar novas formas de dizer.

Geraldi (1997) determina que a leitura em sala de aula ocorre com base na interrelação entre leitura, produção, retorno à produção, que podem ser revistas a partir do diálogo entre professor, alunos e texto. Fatores que corroboram com o postulado por Bakhtin ao salientar que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana. É nesse sentido que se confirma a língua como viva e em constante mudança, portanto simbólica. É justamente essa característica que possibilita uma leitura voltada para aspectos não somente presente nos textos, mas nas suas entrelinhas, nas inferências que o leitor

faz com base no que está posto, escrito. É essa a concepção de língua que se adota neste trabalho.

1.3 ETAPAS DE LEITURA

De acordo com Menegassi (1995), quatro são as etapas do processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

No processo de decodificação, há o reconhecimento de símbolos escritos e da associação com um significado. Para que realmente haja decodificação, é preciso que ela esteja articulada à compreensão, pois a simples ligação de letras com seus significados não implica processo de leitura.

A etapa da compreensão é aquela, em que o leitor busca as informações presentes no texto, retirando dele as ideias principais. Para Cabral (*apud* Menegassi, 1995, p. 86), compreender um texto é “captar sua temática; é reconhecer e captar os tópicos principais do texto; é reconhecer as regras sintáticas e semânticas da língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação de palavras novas; é inferenciar”. Logo, para que haja compreensão, o leitor precisa ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado pelo texto.

Menegassi (1995) subdivide a compreensão em três níveis: o literal, no qual o leitor não faz inferências, já que lê superficialmente as ideias contidas no texto; o inferencial, em que há o uso de inferências para buscar informações que não estão explícitas; e o interpretativo, no qual o leitor faz relações entre o conteúdo do texto e os conhecimentos que possui, promovendo uma expansão da leitura.

A etapa da interpretação só será possível se ocorrer a etapa de compreensão. Na interpretação, o leitor articula seu conhecimento prévio do assunto ao conteúdo do texto, reformulando conceitos, ampliando seu repertório e seus esquemas sobre o tema explorado pelo texto. Assim, é capaz de atribuir juízos de valor em relação ao que lê. Além disso, como a interpretação é uma manifestação idiossincrática, visto que considera o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto tratado, o autor observa que pode haver diversas possibilidades de leitura para um mesmo texto.

A retenção é a quarta etapa. Nela ocorre o armazenamento das informações na memória de longo prazo, conforme ressalta Menegassi (1995). Para o autor, a retenção pode ocorrer a partir da compreensão, na qual se retém a temática de um

texto ou suas ideias essenciais, sem chegar à interpretação; ou pode ocorrer após a interpretação, que é um processo mais amplo e a retenção será mais profunda.

O autor observa que essas etapas de leitura não ocorrem de forma isolada, mas em conjunto, de forma harmônica. Chegar ou não à interpretação, depende do objetivo do leitor frente ao texto.

1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O uso de estratégias de leitura, conforme Kleiman (2013), revela-se coerente a partir do momento que se considera o ensino de leitura como o ensino de estratégia e como o desenvolvimento de habilidades linguísticas. As estratégias leitoras dizem respeito às diversas formas de abordar o texto, isto é, podem ser realizadas por meio de inferências de compreensão do texto, das respostas que o leitor atribui às perguntas feitas, dos resumos, das paráfrases e da maneira como conduz a leitura (se grifa o texto, se folheia, se relê etc).

As estratégias podem ser classificadas, de acordo com a autora, em cognitivas e metacognitivas. As estratégias metacognitivas são aquelas que o leitor realiza de forma consciente, ou seja, quando consegue explicar suas ações. Por isso, ocorrem com a autoavaliação constante da própria compreensão do texto lido, e com a definição de um objetivo para a leitura. Segundo Kleiman (2013), para o leitor ter uma leitura mais eficiente, ele poderá reler, procurar o significado de alguma palavra, fazer um resumo, exemplificar, conceituar, isto é, buscar formas de solucionar possíveis falhas na compreensão.

Por sua vez, as estratégias cognitivas da leitura são as inconscientes, aquelas que o leitor ainda não chegou ao nível consciente. É o que acontece com o fatiamento sintático, operação necessária em alguma etapa da leitura, o qual o leitor não consegue descrever. São as operações de que não se têm controle e que exigem o uso de estratégias e não de regras.

É possível, no processo de leitura, desenvolver estratégias metacognitivas, ou seja, proporcionar ao leitor proficiente condições para que ele tenha maior flexibilidade e independência no uso dos diversos procedimentos de leitura. Um leitor consciente é aquele que lê com um objetivo definido e traça procedimentos que permitam o entendimento do texto. Esse processo é chamado de

automonitoração (KLEIMAN, 2013). Diante disso, faz-se necessário desenvolver ações pedagógicas que revelem ao aluno a importância de uma leitura com objetivo.

Ainda em relação aos objetivos pretendidos, Solé (1998) salienta que é por meio destes que se atribui sentido ao que se está lendo. Segundo a autora, existem diversas intenções ao se ler um texto, e é importante os alunos aprenderem a ler sob diferentes perspectivas, pois, assim, poderão alcançar variados objetivos, ativando conhecimentos prévios e estratégias, a fim de perceber as muitas utilidades que a leitura pode proporcionar. É o que ressaltam também Koch e Elias (2012) ao observarem que os objetivos determinados para a leitura de um texto é que nortearão de que maneira esse texto será lido, além de evidenciar que a leitura “é orientada pela nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 21).

kleiman (2013) destaca dois aspectos com relação ao objetivo que deve ser determinado para a leitura: o pessoal (sem cobrança por parte da escola) e o que ativa as previsões, o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, época da obra, gênero. Por isso o aluno precisa entrar em contato com um repertório textual diversificado. Deixar marcado, no âmbito escolar, o objetivo que se pretende ao ler um texto pode ser fundamental para o desenvolvimento de atividades relevantes, já que o aluno tem um campo textual ilimitado quando a leitura não se restringe a uma mera atividade escolar.

Para Solé (1998), durante o processo de leitura, pode-se fazer uso de algumas estratégias, como: a supressão, na qual se omitem conteúdos que aparecem como triviais, repetitivos ou redundantes; a substituição de um fato, conceito ou ação por uma ideia mais ampla que os englobe; e a seleção ou criação, em que se destaca a parte mais importante do texto em função do objetivo da leitura. Por meio dessas e com os objetivos bem definidos, é possível orientar a leitura de uma maneira mais crítica e eficaz.

Esta visão é corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao assumirem que o trabalho com a leitura é uma atividade na qual se usam estratégias de seleção, que visam a selecionar os textos que circulam socialmente, usando aqueles que atendam a necessidade do leitor; estratégias de antecipação, que consiste em levantar hipóteses sobre o assunto, antes da leitura do texto; estratégias de inferência, ler nas entrelinhas, analisando o que está escrito para

identificar informações implícitas; e estratégias de verificação, em que se estabelecem relações entre o conhecimento prévio do leitor e as ideias do texto para confirmar ou não as previsões feitas.

A utilização desses procedimentos, segundo os PCN, permitiria a tomada de decisão frente às dificuldades de compreensão, além de avançar na busca de esclarecimentos e confirmar previsões feitas. O que se espera é que, no final do Ensino Fundamental, os alunos estejam aptos a lerem texto com autonomia, realizando previsões, perguntas, inferências, além de emitirem opiniões sobre os conteúdos lidos.

Outra prática comum, destacada por Solé (1998), é a elaboração de perguntas, atividades relacionadas a vocabulário, ortografia e compreensão leitora. Não se pode desprezar essas atividades, já que elas constituem uma avaliação sobre o que foi compreendido a partir da leitura do texto.

A autora observa também que, ao se tratar do aspecto educativo da leitura, devem-se considerar duas vertentes: o leitor aprende quando lê e compreende aquilo que está lendo; e em variados contexto e situações, lê-se com a finalidade de aprender algo. Ou seja, na primeira visão, a leitura auxilia na promoção integral da pessoa; na segunda, é preciso enfatizar o uso da leitura como instrumento de aprendizagem e desmistificar a ideia de que a criança que aprendeu a ler já está apta a ler e ler para aprender.

Esse primeiro contato com a leitura se dá no momento da alfabetização. Esta pode ser definida como processo em que as pessoas aprendem a ler e a escrever. Solé (1998) considera essencial que tanto linguagem escrita quanto linguagem oral necessitam de instrução explícita.

Mesmo quando a criança ainda não domina o código linguístico, ela conhece os símbolos, tendo em vista que desde pequenas prestam atenção à sua linguagem e à linguagem de quem está ao seu redor, criando, dessa forma, uma consciência metalinguística. Ao entrar em contato, na escola, com a língua escrita, a criança não se depara com algo novo. Ela sabe que a mensagem escrita traz informações e é a leitura que torna acessível esse conhecimento.

Para aprender a ler a criança utiliza diversas estratégias de forma integrada, e estas precisam ser ensinadas. Neste momento, também é importante o uso dos conhecimentos que as crianças já possuem e, a partir de suas ideias, ampliar suas significações. Tendo em vista que a leitura e a escrita podem ser consideradas

procedimentos, para que se tenha domínio destes, é necessário ensiná-los, ou seja, o professor deve mostrar aos alunos quais recursos usam quando leem e escrevem, para que, assim, os educandos possam, de forma progressiva, apropriarem-se deles e se tornarem leitores. Para tanto, Solé (1998) propõe o uso de estratégias. Estratégias de leitura podem ser definidas como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 70).

As estratégias de leitura são procedimentos que precisam ser ensinados para que haja compreensão de textos. Também não devem ser consideradas técnicas precisas, habilidades específicas, pois fazem uso do cognitivo e do metacognitivo. Ou seja, são capazes de representar e analisar problemas, apresentando-se flexíveis no que se refere às soluções.

Conforme Solé (1998), o ato de ler envolve três condições: clareza e coerência do conteúdo dos textos, conhecimentos da estrutura e do léxico, sintaxe e coesão interna; o conhecimento prévio do leitor ser pertinente ao assunto do texto; e das estratégias utilizadas pelos leitores para compreender e interpretar o texto, assim como para solucionar possíveis falhas advindas da compreensão.

Assim, constituindo-se como condição para o ato de ler, o uso de estratégias de compreensão leitora tem por intuito formar leitores autônomos, com capacidade de ler e compreender a diversidade de texto que encontrarão em sua formação escolar e na sociedade. Desse modo, eles a usarão como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem, pois, a partir da leitura de um texto, correlacionarão conteúdos de contextos diferentes, questionarão e modificarão o próprio saber. As estratégias de leitura, portanto, levam os alunos a aprender a aprender.

O ensino de estratégias leitoras não se relaciona a simples técnicas de como se ler um texto, mas envolvem ações, atividades cognitivas, que permitam aos leitores compreenderem o que estão lendo. Para Koch e Elias (2012), muitas são as estratégias sociocognitivas utilizadas na leitura, das quais se ativam os conhecimentos armazenados na memória do leitor. Durante o processamento textual, o leitor levanta várias hipóteses para elaborar sua interpretação. As autoras explicam que o leitor recorre a três tipos de sistemas de conhecimentos para o

processamento textual: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico, de acordo com Koch e Elias (2012), envolve a gramática e o léxico. Ou seja, é possível compreender a partir desse conhecimento “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 40).

Por sua vez, o conhecimento enciclopédico diz respeito aos conhecimentos sobre o mundo de maneira geral, assim como as experiências pessoais e situacionais que contribuem para a produção de sentidos.

Por fim, o conhecimento interacional abrange as formas de interação por meio da linguagem e pode ser dos seguintes tipos: ilocucional (é aquele em que se é possível, numa determinada situação de interação, reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto); comunicacional (é aquele que se relaciona à quantidade de informação, seleção de variante linguística e a adequação ao gênero, em uma situação de comunicação real, para que haja percepção dos objetivos); metacomunicativo (aquele que busca, por meio de vários tipos de ação linguística presentes no texto, conseguir que o interlocutor aceite os objetivos do locutor); e superestrutural (são textos que se adequam aos diversos eventos sociais, além da distinção entre vários tipos de textos, sua sequenciação em função dos objetivos delimitados).

De acordo com Solé (1998), algumas atividades cognitivas devem ser consideradas no momento do trabalho com as estratégias, pois elas permitem ao aluno planejar de maneira geral sua tarefa, além de escolher outros caminhos quando se deparar com um problema na leitura. Segundo a autora, as estratégias se constituem por algumas perguntas que precisam ser feitas pelo leitor para se compreender o texto, tais como:

- 1** – na leitura, compreender o que está explícito ou implícito: que / por que / para que se tem que ler?
- 2** – articular ao conteúdo apresentado os conhecimentos prévios relevantes: o que se sabe sobre o conteúdo do texto?
- 3** – buscar o fundamental, deixando de lado o que parecer trivial: qual a ideia essencial do texto para se atingir o objetivo da leitura?

4 – avaliar se o texto é coerente internamente, externamente e com o conhecimento prévio do leitor: esse texto tem sentido?

5 – revisar, recapitular e autointerrogar-se constantemente para comprovar a compreensão: qual a ideia principal se pode extrair do texto?

6 – realizar inferências, interpretar, levantar hipóteses, previsões e conclusões: como solucionar um problema exposto?

As estratégias podem ser trabalhadas em todas as etapas do ensino de leitura, antes, durante e depois. Não se pode restringir a ação do professor apenas em uma delas, com o risco de as crianças não dominá-las, não se tornando, assim, leitores competentes e autônomos.

Tendo como base uma visão construtivista do ensino, Solé (1998) destaca que a aprendizagem escolar ocorre quando o professor ajuda os alunos a construírem seus saberes, já que não conseguem, sozinhos, dominar os conteúdos e chegar aos objetivos. Para se por em prática as estratégias de leitura, a educação precisa ser vista como um processo de construção conjunta, em que atuam alunos e professores na interpretação e na compreensão dos textos. Além disso, está associada também a visão do professor como guia, que impulsiona e orienta os alunos, em uma determinada situação educativa, a constatar e relacionar os seus conhecimentos prévios com os da realidade na qual estão inseridos.

Desse modo, os educandos conseguem realizar sua tarefa, pois possuem uma visão do conjunto. E é justamente isso que possibilita um desenvolvimento progressivo, no qual sabe da sua responsabilidade para aplicar o que aprendeu. Logo a aprendizagem, conforme Solé (1998), pode ser comparada a um andaime, em que os desafios devem estar acima dos que o aluno já sabe. Ou seja, à medida que os estudantes forem dominando os conteúdos de aprendizagem e se tornarem competentes para controlá-la, as ajudas proporcionadas a eles devem ser retiradas.

Com base nos pressupostos apontados por Baumann (*apud* Solé, 1998), um conjunto de propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora pode ser estabelecido:

1. Introdução. Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.

2. Exemplo. Depois da introdução, explica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto, o que ajuda os alunos a entenderem o que vão aprender.
3. Ensino direto. O professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade. Os alunos respondem às perguntas e elaboram a compreensão do texto, mas o professor é o encarregado do ensino.
4. Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sobre o controle e a supervisão do professor. Este pode realizar um acompanhamento dos alunos e, em caso de necessidade, tornar a ensinar.
5. Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo. (SOLÉ, 1998, p. 78; 79)

De forma semelhante, os PNC apontam algumas estratégias de desenvolvimento do trabalho com a leitura, denominadas sugestões didáticas. Estas pressupõem que o professor pode explorar alguns recursos tendo em vista a função de ensino-aprendizagem. Desses, destacam-se a leitura autônoma, em que o leitor lê silenciosamente, pois já possui certa proficiência; a leitura colaborativa, na qual a leitura é feita pelo professor juntamente com os alunos e ele trabalha as pistas linguísticas que atribuem sentido ao texto; a leitura em voz alta pelo professor, importante para que o aluno tenha bons modelos de leitores; a leitura programada, em que o professor, frente à complexidade de um texto, compartilha as responsabilidades, segmentando o texto em partes e realizando a leitura sequenciada de cada uma delas; e a leitura de escolha pessoal, na qual os alunos selecionam o material a ser lido, constituindo uma forma de criar oportunidade para se construir um padrão de gosto particular.

Solé (1998) e Kleiman (2013) apresentam estratégias que podem ser usadas antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Nas que se realizam antes da leitura, segundo Solé (1998), há seis passos a serem pensados: o primeiro é denominado ideias gerais, que consiste em o professor ter em mente que a ideia de ler é ir muito além de técnicas e conhecimentos específicos, é um instrumento de aprendizagem, informação e prazer, não uma atividade competitiva, mas uma possibilidade de compartilhar e compreender determinado assunto.

O segundo passo se refere à motivação para a leitura. Essa motivação precisa suscitar certos desafios para causar interesse e atenção nos alunos, ou seja, a leitura deve ser significativa e eles devem se sentir capazes de realizá-la. Há

também os objetivos pelo qual se lê um texto, os quais podem ser variados, dependendo da situação e do momento.

O terceiro passo refere-se à leitura como meio para o aprendizado. Nesse caso, o estudante lê as ideias gerais do texto e se aprofunda para entendê-las. Isto é, questiona, estabelece relações com outros saberes, faz sínteses, anotações etc. É uma leitura controlada e consciente que permite a elaboração de significados, caracterizando a aprendizagem. Esse passo também serve para revisar um escrito próprio, sendo uma forma de revisar o que se escreveu e perceber se há adequação com a mensagem que se pretende passar ao leitor. Nesse passo, ainda se pode propor a leitura por prazer, que remete ao gosto pessoal, tornando esse objetivo bastante particular; a leitura para comunicar um texto a um auditório (é a leitura realizada em voz alta para um público); e a leitura para verificar o que se compreendeu (nesse caso, os alunos geralmente respondem perguntas sobre o texto para dar conta da compreensão).

O quarto passo diz respeito à ativação do conhecimento prévio. Nele, o professor ajuda os alunos a compreenderem o que estão lendo, ativando o conhecimento prévio deles sobre o assunto. Ele pode dar uma explicação geral sobre o que será lido, ajudá-los a prestar atenção a determinados aspectos do texto, buscando ideias que já conhecem ou expor um tema novo. Kleiman (2013) apresenta visão semelhante, ao destacar ser perfeitamente possível o professor orientar o aluno a fim de que ele crie condições para desenvolver a sua predição, construindo suportes para enriquecer e mobilizar maior conhecimento prévio sobre determinado assunto. Consegue-se atingir essa finalidade, estipulando objetivos para a leitura. É necessário, para o desenvolvimento de um leitor proficiente, que haja divergência na interpretação desde que esta esteja fundamentada, assim a leitura não será imposta pelo educador, mas construída com base nos elementos da língua e na intenção do autor.

O quinto passo são as predições, ou seja, a ativação do conhecimento prévio dos alunos, formulando possíveis hipóteses para a leitura, as quais contribuem para a formação do leitor, já que possibilitam ao aluno estabelecer procedimentos para resolver problemas na leitura. Para Solé (1998), essas predições podem ser utilizadas em todas as etapas do ensino, inclusive na etapa de alfabetização, em que as ilustrações movem as predições sobre o texto e fazem as crianças se sentirem interessadas pela leitura. Da mesma forma, a autora salienta a importância

de se estabelecerem previsões sobre o texto, informações que podem ser levantadas antes da leitura de um texto, usando-se variados indicadores como títulos, ilustrações, conhecimento sobre o autor, cenário, personagens entre outros.

O sexto passo diz respeito à formulação de perguntas sobre o texto. Isso envolve não apenas os questionamentos feitos pelo professor, mas também as interrogações feitas pelos próprios alunos. Quando isso ocorre, eles, mesmo inconscientemente, conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto tratado no texto.

Já no que concerne às habilidades linguísticas, como salienta Kleiman (2013), estas são definidas pela capacidade de uso do conhecimento linguístico na percepção de relações existentes entre as palavras, assim como “usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções” (p. 100). Segundo a autora, ensinar essas habilidades envolve trabalhar o texto, a fim de, “por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfossintático e semântico), e, por outro, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo” (p. 101).

O trabalho com o vocabulário de um texto, no sentido de enriquecer o conhecimento do aluno sobre o léxico, e não como mera tarefa burocrática, é uma habilidade que pode contribuir para o desenvolvimento dos leitores. O ensino do vocabulário faz parte da leitura, pois ativa a inferência no seu âmbito geral e de um léxico em específico, ou seja, é um processo cognitivo de compreensão. Nesse trabalho, busca-se delimitar palavra-chave, a fim de o leitor construir por si próprio a melhor forma de lidar com a palavra desconhecida.

Não se pode condenar o uso do dicionário como forma de apreensão de novas palavras, no entanto, seu uso se faz coerente quando o significado de uma palavra precisa ser exato ou quando uma palavra se torna relevante no texto devido a sua repetição. Caso contrário, Kleiman (2013) aponta como forma adequada de estudar o vocabulário uma abordagem que imita a aquisição natural dos significados das palavras, denominado conjunto de estratégias de inferência lexical. Ou seja, conforme o vocábulo vai surgindo em diferentes contextos, vai também adquirindo novos sentidos, com isso é possível atribuir novos significados de acordo com o contexto linguístico ao qual está inserido.

Com relação ao contexto linguístico em que as palavras estão inseridas, Kleiman (2013) destaca alguns procedimentos que auxiliam na inferência de

significados. O primeiro é a definição: quando encontrar uma palavra desconhecida, é importante ensinar ao aluno a prosseguir com a leitura, para entendê-la, pois normalmente há uma definição que a elucida. Outro aspecto é o do exemplo: por vezes a associação da palavra e sua significação não está marcada explicitamente pelo contexto, dessa forma, o professor deve explorar com os educando as relações indiretas para que se atinja a significação.

Pode ser utilizada também uma relação de sinonímia, já que, às vezes, o termo desconhecido é repetido ao longo do texto; tem-se, então, a possibilidade de substituí-lo, construindo significado. Existe ainda o recurso de comparação ou contraste entre uma palavra desconhecida e uma outra no texto. Além disso, se o item não conhecido pertence ao campo semântico de outros apresentados no texto, é possível associá-los e, com isso, inferir um significado.

Pode-se ainda construir significados a partir da análise do termo quando este se insere em uma lista de palavras da mesma classe ou categoria. Por fim, há o significado determinado pelo conhecimento de mundo do leitor, pelas suas experiências.

Com relação às estratégias relacionadas ao depois da leitura, ou seja, a concretização prática do que foi lido, destacam-se três aspectos, de acordo com Solé (1998): identificação da ideia principal, o resumo e a formulação de perguntas e respostas. Para explicar no que consiste a ideia principal, é preciso considerar os objetivos que orientam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor do texto pretende transmitir. Porém é preciso que se indague aos alunos quais são as ideias principais de um texto e que se explique a eles como fazer isso.

Por isso, o professor precisa explicar aos alunos o que compõe uma ideia principal, como encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem; lembrar sempre os objetivos ao se ler um texto; verificar se o tema desenvolvido está relacionado ao objetivo proposto para a leitura ou se vai além dele; informar aos estudantes, conforme leem o texto, o que é considerado mais importante e por que (conteúdos que levarão em conta e os que omitirão); e, no término da leitura, observar se a ideia principal pode ser fruto de uma elaboração pessoal (como a elaboração de um resumo).

De acordo com Kleiman (2013), se os alunos conseguirem entender as relações existentes entre as diversificadas partes de um texto, eles conseguirão atribuir um sentido global coerente a esse texto. Para isso, devem ser capazes de:

1. Depreender o tema;
2. Construir relações lógicas e temporais;
3. Construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero;
4. Perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal versus detalhe) (KLEIMAN, 2013, p. 130).

Como construir relações globais por meio de pistas locais envolve maior processo de abstração do leitor, é preciso desenvolver essa capacidade a partir de textos mais simples, a fim de que o leitor perceba e internalize os processos que permitem a depreensão dos aspectos globais do texto. Além disso, se a exposição a diversificados gêneros textuais forem frequentes, mais familiaridade os estudantes terão com a organização estrutural do texto e melhor serão suas percepções entre a relação das informações expostas e a estrutura dele.

Outra estratégia, exposta por Solé (1998), é a do resumo, que se elabora omitindo o que é pouco importante ou redundante, substituindo conceitos e proposições por ideias mais amplas desde que os englobem. Não se pode perder a relação com o texto original, conservando o sentido, o significado, presente nele.

Assim, é relevante que os alunos aprendam os motivos pelos quais precisam resumir e como resumir, observando como os professores elaboram seus resumos, resumindo conjuntamente, para utilizarem essa estratégia de forma autônoma. De acordo com Cooper (*apud* Solé, 1998), para resumir parágrafos de textos, é importante o professor:

- Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado.
- Ensinar a deixar de lado a informação repetida.
- Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las.
- Ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la (SOLE, 1998, p. 147).

Pode-se ressaltar, então, que resumir não significa reunir um amontoado de frases, sem conexão umas com as outras, mas sim identificar e articular as ideias principais de um texto, tendo em vista que, para fazer isso, o leitor deve estabelecer

relações entre as ideias, conforme o objetivo da leitura e seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Cabe ainda destacar como estratégia as perguntas e as respostas, que são importantes recursos para que haja uma leitura ativa, ou seja, ao formular perguntas sobre o texto lido, os alunos são capazes de regular o processo de leitura, tornando-a mais eficaz. Para tanto, o professor necessita formular perguntas pertinentes sobre o texto, mostrando aos alunos como realizá-las, para que, no momento que eles forem elaborar seus questionamentos, o façam buscando o que é essencial no texto, em conformidade com os objetivos que se tem ao ler. É fundamental que os alunos tenham disposição e oportunidade para desenvolvê-las.

Assim, em relação aos processos de leitura e compreensão, é importante considerar que aprender a ler significa ser ativo ante o texto, traçando objetivos, interrogando-se sobre o conteúdo e sobre a compreensão, buscando sentido e interesse.

O professor precisa ter em mente que é seu papel ensinar a ler e que isso ocorre por meio do compartilhamento de objetivos, tarefas e significados que se possa construir em torno do ato de ler. Além da observação dos alunos e da própria prática para proporcionar recursos didáticos variados, atividades significativas, reflexivas e planejadas para o trabalho de compreensão leitora. Isso pode ser um caminho para melhorar os baixos índices de desempenho apresentados pelos alunos na Prova Brasil, objeto de estudo deste trabalho.

1. 5 CONHECENDO A PROVA BRASIL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por duas avaliações complementares, a Avaliação da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc - Prova Brasil).

O objeto deste estudo é a Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos e tem como objetivo avaliar as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática com foco na leitura e na resolução de problemas, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011).

O público da Prova Brasil são os estudantes de 4º série/5º ano e 8º série/9º ano da rede pública de ensino com mais de 20 alunos matriculados nas respectivas séries alvo da avaliação. A prioridade é avaliar os resultados de cada unidade

escolar com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão do ensino público, além de “buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (MEC, 2008). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela aplicação da avaliação que constantemente sofre inovações e adaptações.

Para a elaboração da Prova Brasil, foram elaboradas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e das habilidades que, segundo o MEC, os alunos deveriam dominar em cada ano avaliado, fator que permitiria maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, quanto na análise dos resultados da avaliação. Para a construção das matrizes, consideraram-se os conteúdos trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio, além de usarem como referência os currículos das secretarias de educação estaduais e também as orientações curriculares dos PCN.

De acordo com o MEC, a Prova Brasil fundamenta-se na ideia de que todos os alunos têm direito ao aprendizado de competências cognitivas e que esse direito deve ser igual a todos. Entretanto se sabe também que cada aluno vive em um contexto social único, por isso existem competências diferenciadas para o exercício da cidadania. Diante disso, a Prova Brasil seria um instrumento verificador que buscaria garantir os mesmos direitos para todos os alunos, ainda que alguns tenham um nível de leitura mais elevado que outros.

Dessa forma, para definir a escala de medida leitora, a Prova Brasil faz uso de uma diversidade de gêneros textuais, de tamanhos, complexidade e temas diferentes, a fim de demonstrar a competência de leitura dos alunos público-alvo da prova. Calcula-se uma média de proficiência dos estudantes de cada unidade escolar participativa da avaliação (as unidades escolares compõem as esferas federal, estadual e municipal). Essa média é expressa em uma escala de 0 a 500, da qual há, principalmente, uma interpretação pedagógica, não considerando somente o dado numérico.

Vale salientar também que a Prova Brasil expressa em 10 níveis a média de proficiência leitora de cada escola participante. Conforme o MEC, no Plano de Desenvolvimento da Educação,

A proficiência dos alunos reflete o acerto de muitos itens da Prova Brasil. É a partir da identificação dos itens que os alunos de determinada proficiência acertaram na Prova Brasil que é possível compreender quais seriam as fragilidades que deveriam ser superadas. (BRASIL, 2011, p.13).

Por conseguinte, os resultados da Prova Brasil seriam importantes para as escolas, podendo ser usados de várias formas, como comparar a média com um nível adequado para o ano/série. Além disso, a partir de tais resultados, poderiam ser realizadas ações pedagógicas para os alunos em diversos níveis, auxiliando-os a suprir as possíveis dificuldades apresentadas.

De acordo com o exposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011), há uma matriz de referência que dá legitimidade ao processo de avaliação da Prova Brasil, que contempla “o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2011, p. 17). Cabe explicitar também que a matriz de referência não abrange todo o currículo escolar. Ou seja, faz-se um recorte dos conteúdos representativos dos currículos vigentes no Brasil, propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e algumas das redes municipais. Além dos PCN, são essas matrizes que servem como referência para a elaboração das questões da Prova Brasil.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, a Prova Brasil leva em consideração as orientações dos PCN ao destacar que o trabalho com a língua deve estar voltado para a sua função social, sendo este o requisito fundamental para a inserção dos alunos no mundo letrado e para a construção da cidadania. Por isso, os alunos precisariam dominar habilidades e competências que os tornem capazes de viver em sociedade.

É no ambiente escolar que o aluno desenvolve competências para explorar, ler e escrever, os mais diversificados gêneros. Dessa forma, o eixo central do ensino de Língua Portuguesa é o texto, entendido “como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua” (BRASIL, 2011, p. 19).

Ainda de acordo com o Caderno PDE (BRASIL, 2011), a leitura é o foco dos testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil, que visa ao entendimento de um texto como conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Salienta-se também que, mesmo avaliando apenas a leitura, os

resultados são importantes, já que é por meio de leitura que ocorre o aprendizado de outras áreas do conhecimento e conseqüentemente o exercício da cidadania.

A Matriz de Referência, que é base do teste de Língua Portuguesa da Prova Brasil, traz descritores nos quais se delimitam algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. Ela é composta por seis tópicos:

1. procedimentos de Leitura;
2. implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
3. relação entre textos;
4. coerência e coesão no processamento do texto;
5. relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
6. variação linguística.

Além disso, sua estrutura se divide em objeto de conhecimento (do qual fazem parte os seis tópicos citados) e competência (na qual os descritores indicam a habilidades a ser avaliada em cada tópico). Para a 4ª série/5º ano, foco deste trabalho, são contemplados 15 descritores que aparecem dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas..

A tabela que mostra a Matriz de Referência de Língua Portuguesa 4ª série/5º ano da Prova Brasil é a exposta a seguir. Vale lembrar que, neste trabalho, não foram contemplados os descritores relacionados à 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que o objeto de análise, Prova Brasil, refere-se ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª / 5º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11

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

Descritores	4ª / 5ª EF
Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª / 5ª EF
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	D15
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	—

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª / 5ª EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa	D7
Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto	D8
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12
Identificar a tese de um texto	—
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	—
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	—

Tópico V. Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª / 5º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	–
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfosintáticos	–

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª / 5º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 22-23).

É importante destacar também, segundo o MEC, que a escolha dos textos de Língua Portuguesa leva em consideração gêneros textuais complexos, estratégias de interpretação diversificadas, mas sempre de acordo com o nível de escolaridade. Desse modo, embora os descritores sejam os mesmos para a 3ª série do ensino médio, para 8ª série/9º ano e para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental, para estes últimos, são elaboradas questões com processos cognitivos mais simples para a sua resolução, tendo em vista que os alunos se encontram em faixa etária e escolaridade menos avançada. Isso significa que,

de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido (BRASIL, 2011, p. 23).

Dessa forma, apresentam-se diferenciados conteúdos, competências e habilidades, para verificar o conhecimento dos alunos ao resolver as questões do teste, levando em conta as etapas próprias de seu processo de desenvolvimento.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada neste estudo para analisar os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa trabalhados nas questões apresentadas como modelos no Caderno PDE (BRASIL, 2011) para a Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Destacamos que esta pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativo. Qualitativo porque, segundo André (1995), tal abordagem consiste em buscar interpretar, ao invés de mensurar, descobrir ao invés de constatar, além de assumir que valores e fatos estão fortemente relacionados, o que possibilita uma nova postura do pesquisador, eliminando sua neutralidade. A pesquisa qualitativa, portanto, opõe-se ao método quantitativo de pesquisa (estudo que mensura dados isolados da realidade), além de levar em conta a interpretação dos fenômenos pesquisados de acordo com o seu contexto de inserção. Interpretativa porque, conforme Moita Lopes (1994), o homem interpreta a si e ao mundo a sua volta, atribuindo significados ao mundo social, dessa forma, é possível que existam várias realidades, não apenas uma única.

Em conformidade com Moita Lopes, Erickson (1988) denomina “interpretativa” a abordagem qualitativa. Segundo o autor, esse termo é mais abrangente, além de evitar que o enfoque qualitativo se defina como essencialmente não-quantitativo (tendo em vista ser possível, nas pesquisas qualitativas, o uso de dados quantitativos). Erickson (1998) ainda destaca que o uso de termo “interpretativo” se justifica devido à semelhança entre os distintos enfoques, em que a investigação se centra no significado humano na vida social e na exposição e elucidação desse significado por parte do investigador.

2.1. SELEÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* dessa pesquisa será composto pelas questões apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), documento do Ministério da Educação (MEC), que envolve os descritores da Matriz de Referência de Língua, que avalia as habilidades dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em relação à leitura. Esses descritores, que são 15 no total, constituem as competências e as habilidades

avaliadas na Prova Brasil, realizada a cada dois anos, desde 2005, cuja nota é um dos fatores constitutivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como a Prova Brasil é uma avaliação que busca medir a qualidade de leitura dos alunos, é importante averiguar como é trabalhado o conceito de leitura que envolve os descritores. Por isso, escolhermos analisar as questões apresentadas como modelos para a Prova Brasil. Além disso, analisar os descritores do 5º ano do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de a pesquisadora estar inserida nesse contexto escolar.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de documentos revela-se uma técnica importante na abordagem de dados qualitativos, uma vez que permite completar informações coletadas por outras técnicas e por poder mostrar novas vertentes do fenômeno em estudo. Além disso, os documentos podem ser resgatados para consultas e comparações quantas vezes forem necessárias, pois se conservam ao longo do tempo.

Portanto, a análise desse documento, Caderno PDE, permitirá averiguar os conceitos de leitura que perpassam os descritores e de que modo os conceitos e os descritores estão sendo apresentados nas questões descritas pelo Caderno PDE. Além disso, essa análise possibilitará verificar se as justificativas dadas para os resultados dos alunos condizem com o previsto pelos descritores nas questões ou se revelam coerentes.

3 ANÁLISE DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

O *corpus* deste trabalho constitui-se das questões propostas como modelos para a Prova Brasil. A análise dessas questões objetiva identificar/discutir os conceitos de leitura que as perpassam, verificando, assim, se os descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, cobrados na Prova Brasil, estão em conformidade com as questões apresentadas nas diretrizes para a referida prova. Também analisaremos os percentuais de erros e de acertos apresentado para cada questão, apresentados no Caderno de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011), doravante Caderno PDE.

Os descritores são organizados por tópicos, os quais delimitam as habilidades requeridas para os alunos no processo de leitura. Cada tópico apresenta um número variado de descritores e um exemplo para cada um deles.

3.1. TÓPICO I – PROCEDIMENTO DE LEITURA.

O tópico I – procedimento de leitura – avalia competências básicas de leitura. Essas competências são demonstradas por meio de habilidades como realizar uma inferência, localizar uma informação explícita em um texto. Exige-se que os alunos leiam nas entrelinhas para perceber os vários sentidos que uma palavra ou expressão pode apresentar. Além disso, esse tópico exige reconhecer a temática de um texto e realizar a distinção entre fato e opinião. É composto pelos seguintes descritores:

- Descritor 1 – localizar informações explícitas em um texto.
- Descritor 3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- Descritor 4 – inferir uma informação implícita em um texto.
- Descritor 6 – a identificação do tema de um texto.
- Descritor 11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

3.1.1 Descritor 1 – localizar informações explícitas em um texto

A questão abaixo explora o Descritor 1, requer a competência de *localizar informações explícitas em um texto*. Neste caso, o aluno precisa localizar uma

informação que está clara na superfície do texto. No caso da referida questão, identificar com que o bicho-pau se parece, ideia marcada linguisticamente na passagem do texto “você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho [...]”, como podemos observar no exemplo:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993.

O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
- (B) folhinha verde.
- (C) galinho seco.**
- (D) raminho de planta.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 25).

Essa questão, ao trabalhar a ideia de localizar uma informação explícita no texto, cumpre sua função com adequação, pois é provável que os alunos não encontrem grandes dificuldades em localizá-la. Fator que nos remete à concepção de leitura com foco no texto, porque, conforme Menegassi (1995), um texto é o produto da codificação de um autor e é decodificado pelo leitor, a partir apenas do conhecimento do código utilizado. Na questão proposta, observamos que o tratamento das informações do texto se encerra na localização de uma ideia, cujo sentido está contido no próprio texto. Para ser respondida, não são considerados,

conforme considera Solé (1998), os conhecimentos de mundo do leitor, nem questões/fatores que associam a esse item análise de outros recursos que o texto oferece. Percebemos que o trabalho com a leitura se restringe ao processo de decodificação, em que o leitor reconhece os símbolos escritos e os associa a um significado (MENEGASSI, 1995).

Assim, não se contempla o processo de leitura como um ato de interação entre texto. Por conseguinte, o aluno pode ser treinado, nesse contexto de avaliação, para desenvolver essa competência leitora de forma automatizada.

O percentual de alunos que acertaram essa questão foi alto (72% de acordo com os dados apresentados no Caderno PDE). A avaliação feita pelo referido documento sobre esse resultado é a de que a escola cumpriu com competência o trabalho no desenvolvimento dessa habilidade.

Embora os alunos, em sua maioria, chegaram à alternativa correta, percebemos que, para respondê-la com êxito, é necessário mais que localizar uma informação explícita, o aluno precisa realizar uma inferência, já que a informação solicitada no enunciado, não está claramente marcada no texto, como podemos observar no fragmento “[...] o graveto era um inseto conhecido como o bicho-pau. Ele é tão parecido com o galinho [...]”, ou seja, o aluno deve entender que o pronome “ele” retoma o nome do animal “bicho-pau” para concluir que o bicho-pau se parece com galinho seco. Notamos que a proposta de resposta, cuja habilidade avaliada de buscar informação explícita, previsto pelo Descritor 1, explora mais o processo de inferência do que que localização de informação.

Além disso, salienta-se que os demais alunos, que assinalaram as alternativas A, B e D, distanciaram-se da resposta correta, pois localizaram palavras e não a informação pedida pelo enunciado. No caso da alternativa B, o percentual de alunos que a marcaram foi de 10%. Segundo o Caderno PDE (BRASIL, 2011), o texto faz alusão a “folhas”, mas elas fazem referência aos grilos e não ao bicho-pau. Já os que optaram pela alternativa D (8%), localizaram, no texto, a informação “raminho de planta”, que é comparado à lagarta e não ao bicho-pau. Os alunos que assinalaram a letra A (7%) se distanciaram muito do que foi proposto, pois o texto não menciona “flores”.

Diante dessas observações, a habilidade exigida pelo descritor se aplica mais às alternativas B e D, tendo em vista que é preciso localizar informação que está explícita no texto. As informações dessas duas alternativas encontram-se

claramente marcadas no texto, como verificamos na passagem “Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.”, ou seja, há um desacordo entre o que é apresentado como alternativas para a questão do referido descritor e o que este prevê como habilidade a ser desenvolvida.

3.1.2 Descritor 3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão

As questões relacionadas ao Descritor 3 buscam avaliar a habilidade de o aluno inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto e de relacionar ideias. A seguir, temos o modelo de questão apresentado pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), que parte de um texto bula de remédio, cuja função é orientar os leitores a usarem determinado medicamento, além de informações ao paciente e informações técnicas.

Para atingir a habilidade exigida pelo descritor, o aluno precisa responder o enunciado que pede a inferência de sentido da palavra “composição”. Para chegar à resposta com precisão, é necessário que o leitor conheça essa palavra. Ou seja, ele precisa estar familiarizado com o seu significado; caso contrário, ele não conseguirá depreender o sentido e, conseqüentemente, não marcará a alternativa que corresponde à resposta correta.

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

(A) as situações contra-indicadas do remédio.

(B) as vitaminas que fazem falta ao homem.

(C) os elementos que formam o remédio.

(D) os produtos que causam anemias.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p.27).

Para inferir o significado da palavra “composição”, o aluno precisa ter conhecimento sobre o léxico da língua para, assim, alcançar a compreensão esperada, pois, como observa Kleiman (2013), no processo de leitura, o conhecimento linguístico contribui para percepção de relações existentes entre as palavras, possibilitando apreender os possíveis sentidos não explicitados por um texto. No entanto, uma mesma palavra pode possuir significação diferente dependendo do contexto de uso, isto é, pode aparecer em gêneros diversificados com intenções também diversas e, assim, adquirir novos sentidos. Diante disso, entendemos ser importante considerar outros aspectos constitutivos do texto para se trabalhar a inferência. Essa visão é corroborada por Kleiman (2013), ao destacar que o leitor pode compreender o sentido de um vocábulo a partir do contexto a que pertence.

Nessa questão, 35% dos alunos assinalaram a alternativa correta, menos da metade dos estudantes conseguiram realizar a inferência da palavra “composição”. A justificativa dada pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para o resultado é de que esses 35% dos alunos possuem uma alta proficiência em leitura, pois conseguiram relacionar informação explícita ao contexto e apreender o significado. No entanto, a própria organização do texto, na qual a parte de composição do produto vem em destaque, chama a atenção dos leitores para o que há no remédio, ou seja, sua composição. Parece-nos uma resposta de uma questão que busca mais informação explícita do que inferência que revelaria um bom nível de proficiência.

Os alunos que assinalaram as demais alternativas se dividiram em: alternativa A (23%), B (21%) e D (15%). A interpretação dada pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para essas respostas é a de que os alunos não conseguiram inferir o sentido da palavra “composição” no texto, pela falta de familiaridade com o gênero textual bula de remédio. Porém essa falha pode ter ocorrido pelo fato de os alunos não conhecerem o significado da palavra “composição” e, por isso, não terem estabelecido suposições de acordo com o contexto em que tal palavra está expressa.

Além disso, ao assinalar a letra A, também se revela um desconhecimento, por parte dos alunos, do significado da palavra “contra-indicada” (ação não indicada). Já ao assinalar a alternativa B, os alunos podem ter associado a ideia de vitamina fazer bem ao homem ao nome do remédio “vitamin”. Portanto a inferência não envolve apenas o conhecimento do gênero, como sugere o Caderno PDE

(BRASIL, 2011), mas também o conhecimento do leitor acerca da palavra em análise.

3.1.3 Descritor 4 – inferir uma informação implícita em um texto

O Descritor 4 busca avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia que está implícita no texto, tanto no que diz respeito a identificar sentimentos que dominam as ações dos personagens quanto identificar o gênero textual. Para atingir o esperado pela questão, o aluno precisa buscar informações além do que está explícito no texto, ou seja, conforme lê o enunciado, atribui sentido e vai construindo deduções sobre o que lhe foi solicitado.

Como exemplo há a seguinte questão:

Talita

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

— Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!

— É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

— Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

— Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe?

E todos riam.

BELINKY, Tatiana. A operação do Tio Onofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1985.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

- (A) curiosa.
- (B) exagerada.
- (C) estudiosa.
- (D) criativa.**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p.29).

O texto “Talita” narra a mania de uma menina que nomeava os objetos da casa a partir de rimas, fator que a caracteriza. Esse texto possibilita o trabalho com informações que não estão explícitas no texto, já que não diz claramente qual a característica da personagem.

A questão apresentada, referente ao D4, solicita ao aluno identificar como é a personagem Talita. Observamos, porém, nas alternativas propostas para a questão que há possibilidade de o leitor estabelecer relação com mais de uma das informações, comprometendo o formato da Prova Brasil – múltipla escolha.

Leffa (1996) salienta que a leitura é uma correlação entre conhecimento prévio do leitor e informações fornecidas pelo texto. Portanto, se cada leitor, ao construir significados em relação ao que está lendo, o faz com base também em sua experiência, não apenas na organização textual e nos elementos linguísticos presentes no texto, limitar a inferência exigida como habilidade a ser desenvolvida a uma única ideia é o mesmo que considerar que todos os leitores leem igualmente. Isto é, não se abre possibilidade de os leitores pensarem em características como curiosa ou estudiosa, que levariam a personagem a ser criativa.

Embora a maioria dos alunos tenha assinalado a alternativa correta (60%), verificamos que a resposta a essa questão limita o uso do conhecimento que o leitor já possui e, como a realização da leitura se dá com base em inferências, não se permitem novas possibilidades de interpretação coerentes a partir das ideias do texto, limitando a leitura a um sentido somente.

Para justificar o número de acertos, o Caderno PDE (BRASIL, 2011) salienta que os estudantes apreenderam os indícios que caracterizam a personagem Talita como criativa. Já para os que não acertaram a resposta, destaca-se que as alternativas “A” (curiosa – 12%) e “B” (estudiosa – 12%) não estão coerentes com o perfil da personagem. Entretanto a personagem, para dar nomes aos objetos da casa, cria rimas, e esse é um processo mais elaborado de construção, é preciso entendê-lo e saber usá-lo, situações que acontecem quando se estuda, sendo possível, portanto, caracterizar a personagem como estudiosa. Porém o aluno que pensou nessa possibilidade acabou sendo prejudicado, já que, pelas alternativas apresentadas, há mais de uma possibilidade de leitura.

3.1.4 Descritor 6 – a identificação do tema de um texto

O Descritor 6 requer que o aluno mostre a habilidade de *identificar o tema de um texto*. A questão proposta para esse descritor parte de um texto narrativo em que um narrador-personagem fala sobre sua boneca, as características dela e as ações vivenciadas pelo narrador-personagem com seu brinquedo, como pode ser visto a seguir.

A Boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não agüento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: __ As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8.

O texto trata, PRINCIPALMENTE,

- (A) das aventuras de uma menina.
- (B) das brincadeiras de uma boneca.
- (C) de uma boneca muito especial.**
- (D) do dia-a-dia de uma menina.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 31).

A partir da leitura do texto, pede-se que os alunos identifiquem a ideia principal. O comando da questão solicita que o aluno assinale a alternativa que revela do que trata o texto e indica a alternativa “c) de uma boneca muito especial” como resposta correta.

Verifica-se que não há elementos que compõem e organizam o texto para se chegar à resposta apontada como correta pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011). Além disso, nas alternativas propostas, há mais de uma que serviriam como respostas.

Solé (1998) aponta como importante o trabalho com atividades que levem os educandos a identificar a ideia principal, estabelecendo essa relação durante a leitura, por meio da análise dos elementos que compõem o texto e de sua organização, para que percebam o tema ou o elabore, com base no que foi lido. Kleiman (2013) também destaca algumas possibilidades para trabalhar atividades que busquem o entendimento da ideia principal do texto. Para a autora, a apreensão

se desenvolve analisando-se as relações lógico-temporais, recontando o escrito, elaborando-se resumo, além de pesquisa sobre o texto.

A justificativa apresentada pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para o percentual de alunos que erraram essa questão é de que são imaturos, porque não conseguem realizar uma leitura mais abstrata do texto. Assinalaram a alternativa “B” (as brincadeiras da boneca) 20% dos alunos, possivelmente pelo fato de o texto enfatizar as descrições do brinquedo. Marcaram a alternativa “A” 10% dos alunos e a “D” 13%, que estão relacionadas à narradora, e, segundo o Caderno PDE, demonstraram dificuldade em relacionar as diferentes informações do texto.

Porém se analisarmos a alternativa “A” (das aventuras de uma menina), ela também poderia ser aceita como resposta à questão, uma vez que, ao se questionar sobre o tema do texto, poderíamos ter como resposta possível as aventuras de uma menina (com sua boneca), pois o texto conta as ações da personagem com seu brinquedo. Assim, há provavelmente mais de uma possibilidade de resposta, revelando falta de clareza na elaboração das alternativas.

Portanto para se chegar ao entendimento do tema do texto, o estudante precisa explorar outros elementos, delimitando, pela organização das ideias do texto, aquilo que considera importante e o que julga secundário. Com isso, ele poderá relacionar diversas informações para construir o sentido geral do texto. Também precisa entender que o texto é uma narrativa, pois conta ações desenvolvidas por uma personagem, além de contar uma experiência vivenciada por ela com sua boneca Guilhermina.

Além disso, precisa observar que, ao narrar os fatos ocorridos, a personagem descreve como é essa boneca e quais características a tornam importante, quase um ser humano. Após levantar essas ideias, os alunos poderão construir com mais pertinência o assunto principal do texto. Dessa forma, julgamos relevante explorar as informações contidas no texto para se depreender a temática.

3.1.5 Descritor 11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

O Descritor 11 pretende avaliar se o aluno é capaz de reconhecer um fato e diferenciá-lo de uma opinião sobre esse fato, que pode ser realizado pelo narrador ou pelo autor ou pela personagem.

A questão a seguir exemplifica esse descritor.

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) "a raposa passeava por um pomar." (l. 1)
- (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas." (l. 2)
- (C) "a raposa afastou-se da videira" (l. 5)
- (D) "Aposto que estas uvas estão verdes" (l. 5-6)**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 32).

Para responder a questão proposta com adequação, o aluno precisa assinalar a alternativa que corresponde à opinião expressa no texto. Essa opinião está sintetizada na frase “aposto que estas uvas estão verdes”, alternativa “D”. Para tanto, é preciso que o aluno tenha claro o que é fato narrado ou discutido e a opinião sobre esse fato.

Apesar de parecer uma tarefa fácil, tendo em vista que se trata de uma fábula, texto bastante presente em materiais didáticos para alunos de 5º ano, muitos alunos ainda encontraram dificuldades em diferenciar fato de opinião. Isso pode ser comprovado pelo baixo percentual de alunos que assinalaram a resposta correta, apenas 36%.

Para justificar esse índice, o Caderno PDE (BRASIL, 2011) argumenta que os alunos precisam seguir as pistas deixadas pelo autor no texto por meio de pensamentos e falas do personagem, e que menos da metade dos estudantes conseguiu fazer isso.

É claro que esse índice revela que os alunos não conseguiram desenvolver a habilidade esperada pelo descritor, ou seja, essa análise em relação aos erros

mostra-se vaga. Além disso, ao destacar que a extensão da alternativa “B” tenha atraído os alunos, já que 32% deles a assinalaram, também não demonstra as possíveis causas para esse percentual. Possivelmente, os alunos associaram a alternativa com a personagem principal do texto e a algo que tenha chamado a atenção dela.

As alternativas “A” e “C” tiveram um percentual de 20% e 11%, respectivamente. Nesse caso, a justificativa é de que os alunos não conseguem identificar uma opinião, nem mesmo quando marcada por expressões que sugerem a interferência da personagem: “pensou” e “dizendo”. Entretanto, se houvesse tido clareza em relação a quem expressa a opinião, provavelmente os alunos se sentiriam mais seguros quanto a essa diferenciação.

Também observamos que o enunciado da questão não condiz com o que prevê o Descritor 11, pois propõe identificar uma opinião. No entanto, não deixa evidente a que se refere essa opinião ou de quem é a opinião expressa no texto, se do autor, do narrador ou da personagem. Portanto essa tarefa se tornaria menos complicada se o enunciado fosse elaborado com mais precisão.

3.2 TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

O tópico II – implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto – é o segundo item contemplado na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, no Caderno PDE (BRASIL, 2011). Nele exige-se dos alunos as seguintes competências: interpretar textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – reconhecer a finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Assim, a associação entre texto e imagens se revelam importantes para o desenvolvimento dessas competências, pois possibilita ao leitor relacionar informações e trabalhar diversas atividades de construção de significados.

Esse **Tópico** abarca dois descritores:

- Descritor 5 – interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
- Descritor 9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

3.2.1 Descritores 5 – interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)

Para o Descritores 5, temos como texto para a questão uma história em quadrinho do autor Caulos, intitulada “Vida de Passarinho”, cujo enredo retrata um sabiá cantando sobre sua terra em que havia palmeiras, mas onde hoje não mais, devido ao desmatamento. O texto, portanto, é uma paródia do poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias.

Vida de Passarinho CAULOS®

GONÇALVES DIAS:
"NOSSO CÉU
TEM
MAIS ESTRELAS..."

NOSSAS VÁRZEAS
TEM
MAIS FLORES...

NOSSA VIDA
MAIS
AMORES

MINHA TERRA
TEM PALMEIRAS
ONDE
CANTA O SABIÁ.*

O SABIÁ
SOU EU.

ESSA
ERA
A PALMEIRA.

O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a

(A) necessidade de preservar as árvores.

(B) poesia "Canção do exílio", que fala da terra.

(C) vida de passarinho solitário.

(D) volta o sabiá para sua casa.

Nesta questão, o aluno deveria assinalar a alternativa correspondente à ideia do autor em relação aquilo para que ele quis chamar a atenção na construção da história em quadrinhos, conforme pedido no enunciado. Para se chegar a essa resposta, seria necessário que o estudante lesse o texto e correlacionasse as imagens (signos não verbais) com as falas dos balões para compreender o significado do texto na sua totalidade. É justamente essa a habilidade exigida pelo Descritor 5, reconhecer o uso de recursos gráficos como “apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos)” (BRASIL, 2011, p. 34).

O desenvolvimento dessa habilidade está articulado à ideia de que a leitura é uma forma de interação com o texto, pois, como destaca Leffa (1996), a leitura em seu sentido pleno, ocorre quando o leitor, ao ler, apreende o texto como um todo, não apenas palavra por palavra ou frase por frase, mas sim como um conjunto de ideias que formam o texto. E isso não é diferente para a leitura de quadrinhos. Por isso, decodificar somente sinais e símbolos não é suficiente para demonstrar essa habilidade, é preciso perceber que há uma interação entre imagem e texto escrito e que essa interação forma os sentidos do texto.

Por isso, diferentemente do que salienta o Caderno PDE (BRASIL, 2011), apenas a leitura dos balões de fala da personagem e a imagem do último quadrinho não são suficientes para o aluno estabelecer a relação exigida pelo descritor. Fato que pode ser observado pelo percentual de alunos que assinalaram a resposta correta, 40%. A alternativa “C” (vida de passarinho), foi escolhida por 25% dos alunos. Esse resultado se justifica, segundo o Caderno PDE, pelo fato de que os alunos realizaram uma leitura com base no título “Vida de passarinho”, sem considerar a sequência de imagens. Para as demais alternativas, 14% dos alunos marcaram a letra “B” e 15% a letra “D”, considerando, respectivamente, somente o texto escrito, em uma referência à terra, e somente a imagem, no caso, a palmeira cortada.

A justificativa geral para as respostas dadas pelos alunos que não acertaram a questão é de que a maioria considerou apenas o texto escrito, não sendo capazes de integrar o texto às imagens. Entretanto ressaltamos que, além dessa integração, para a leitura desse texto atender a prescrição do D5, o aluno necessita, principalmente, de usar o seu conhecimento de mundo sobre o assunto abordado no texto. Ele precisa conhecer o poema de Gonçalves Dias, base da paródia de Caulos,

para entender as relações estabelecidas. Também precisa resgatar o fato do desmatamento ser pauta de uma discussão atual e relacioná-la com o poema, tanto em seus aspectos verbais quanto não verbais. A não ativação desse conhecimento prévio compromete de forma significativa a leitura, de modo que, pode-se concluir que isso foi o que levou os alunos a não assinalarem a alternativa correta.

Outra observação que julgamos relevante diz respeito ao enunciado da questão. A proposta não condiz com a habilidade exigida pelo Descritor 5, pois enfatiza aquilo a que o autor do texto pretende chamar a atenção, sem se ater à integração entre imagem e texto. Ou seja, não se avalia a habilidade de o aluno interpretar textos com base na construção de sentidos a partir da relação texto e imagem.

Enfim, a elaboração do próprio enunciado não apresenta correlação pertinente com o que prevê o Descritor 5, pois deixa de propor um questionamento ao aluno com base no texto e nas imagens dos quadrinhos. Por isso, acreditamos que a elaboração de um enunciado que demarque com mais consistência caminhos para levar o aluno à interpretação não apenas literal das informações constantes no texto, tanto do verbal quanto do não verbal, seria importante para se alcançar o entendimento esperado.

3.2.2 Descritor 9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

O Descritor 9 – *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros* visa avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o gênero a que se refere o texto-base, para identificar o objetivo do texto, que pode ser: informar, convencer, explicar, divertir etc.

A questão apresentada como modelo para a Prova Brasil é a seguinte:

EVA FURNARI

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" -- *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
- (B) divulgar os livros de uma autora.
- (C) informar sobre a vida de uma autora.**
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 37).

Essa questão tem como texto de apoio uma biografia publicada em um site especializado em literatura, não orientado especificamente para um público infantil. Nela há informações sobre a vida da autora Eva Furnari, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Para demarcar a resposta correta em relação ao solicitado, exige-se do estudante a identificação explícita da finalidade do texto. No exemplo

exposto, a alternativa correta é a letra “C”, já que o texto aborda informações sobre a vida e obra da autora. As demais alternativas trabalham com informações do texto, porém não remetem ao objetivo/finalidade.

Para responder a questão, os alunos precisam reconhecer o gênero a que se refere o texto-base, a fim de identificar o seu objetivo, isto é, eles necessitam compreender o assunto abordado no gênero e o seu objetivo, porque, conforme Kleiman (2013) destaca, para atribuir um sentido global coerente, é preciso entender as relações existentes entre as partes de um texto. Ou seja, não se prender a uma única informação, mas articular as ideias com intuito de entender o significado geral do texto. Assim, se o aluno não souber para que serve uma biografia, ela corre certo risco de errar a resposta sobre esse gênero.

Nessa questão, 41% dos alunos assinalaram a alternativa correta, percentual justificado no Caderno do PDE (BRASIL, 2011) pela falta de compreensão dos estudantes do sentido global do texto e sua função social. Os alunos que marcaram as alternativas “A” (21%), “B” (22%) e “C” (10%), segundo o documento, sentiram-se atraídos pelas informações contidas no terceiro parágrafo, que trata dos livros escritos e ilustrados pela autora. Todavia, se verificarmos as frases que compõem essas alternativas, perceberemos que elas não estão adequadas à análise realizada para os erros dos alunos.

O documento justifica os equívocos dos alunos alegando que eles se prenderam às informações do terceiro parágrafo. No entanto, a alternativa “A” (apresentar dados sobre a venda de livros) não pode ser relacionada ao terceiro parágrafo, pois nele não se aborda nenhum aspecto de venda de livros da autora. Da mesma forma, a alternativa “B” (divulgar os livros da autora) não se enquadra às ideias do referido parágrafo, já que não se destaca a divulgação de livros, mas sim a produção e a premiação de obras da autora. Por sua vez, a alternativa “D” (instruir sobre o manuseio de livros) se afasta completamente das informações expostas no terceiro parágrafo, pois apresenta a ideia de orientar sobre como realizar algo e não sobre informações da autora. Diante disso, salientamos que as justificativas dadas estão em desacordo com as ideias das alternativas apresentadas, de modo que os alunos não poderiam se sentir atraídos pelas informações.

O enunciado da questão marca explicitamente o proposto: encontrar a finalidade do texto. No entanto, não há recursos que possam orientar os alunos na construção adequada da resposta, que possam ativar o conhecimento prévio sobre

o gênero. Ele precisa saber previamente para que serve esse tipo de texto, pois não existem elementos indicadores que contribuem para desenvolver uma leitura reflexiva baseada nas informações contidas no texto. Até mesmo o suporte, por se tratar de um site, não possibilita esse raciocínio. O que se percebe em um enunciado como esse é um processo de leitura direcionado, possivelmente treinado, que não abre espaço para a construção de relações entre as ideias do texto, seu contexto de produção, seu suporte.

3.3 TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

O tópico III – *relação entre os textos* tem por objetivo avaliar a habilidade dos alunos de analisar como o autor de um texto trata o tema, além das condições de produção, recepção e circulação dos textos. As atividades que envolvem esse tópico visam comparar textos de diversos gêneros. Segundo o Caderno PDE, esse tópico

requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema. Assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve (BRASIL, 2011, p. 39).

Apenas um descritor pertence a esse tópico. Trata-se do Descritor 15 – 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.

3.3.1 Descritor 15 – 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

Conforme o Descritor 15, os alunos devem reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da

época em que foi produzido e das intenções de comunicação. Avalia-se essa habilidade ao se apresentarem aos alunos dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, sobre o mesmo tema, para que eles reconheçam as distintas formas de abordagens dos textos.

Propõe-se o seguinte modelo de questão:

Convite 1

Venha à festa do meu aniversário

Dia: 11/5/98

Horário: 20 horas

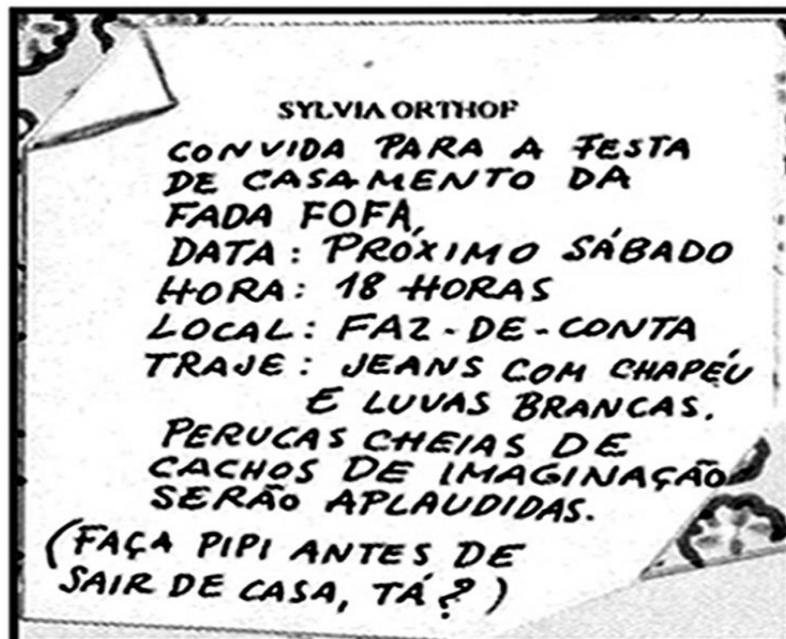
Local: Rua Vitório Maçola, 15

Conto com sua presença!

Cristiana



Convite 2



Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque

- (A) os dois pertencem ao mundo real.
- (B) os dois pertencem ao mundo imaginário.
- (C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.**
- (D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 40).

Para chegar à resposta correta, os alunos deveriam comparar as informações contidas nos dois textos, para, assim, buscar as diferenças existentes entre eles. Os estudantes deveriam identificar o gênero do texto e relacionar as informações fazendo uma transposição do mundo real para o imaginário e vice-versa. Porém, de acordo com o Caderno PDE (BRASIL, 2011), menos da metade dos alunos (45%) assinalaram a resposta correta **(c) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real**).

A justificativa do documento para essa baixa percentagem de acertos, é que os leitores encontraram dificuldades na leitura desses dois textos, em especial pela organização do segundo texto, ou pela falta de familiaridade com o gênero textual. No entanto, entendemos que, por se tratar de um convite, esse texto não seja tão distante da realidade dos alunos, já que é comum entregarem convites de festa de aniversário, por exemplo, aos colegas de sala. Isso demonstra também que os estudantes sabem para que serve esse tipo de texto, ou seja, sua finalidade.

Com relação à organização dos textos, eles mantêm praticamente os mesmos elementos composicionais: nome de quem envia o convite, data, local e horário da festa. As diferenças basicamente se centram em algumas informações que se voltam para o ficcional, no caso do segundo texto (traje a ser usado, perucas de cachos de imaginação), além da própria linguagem e do motivo da festa (convite 1: aniversário; convite 2: casamento). São esses os aspectos que diferenciam os dois textos e que justificam a resposta apontada como correta para a questão, pelo fato de apenas o primeiro convite pertencer ao mundo real.

Quanto aos que assinalaram as demais alternativas, os alunos se distribuíram quase que homogeneamente entre as alternativas “A” (17%), “B” (18%) e “D” (17%). De acordo com as justificativas apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), os estudantes se ativeram apenas às informações do mundo real que se misturam nos dois textos. Dessa forma, provavelmente, os alunos que assinalaram a alternativa “A”, entenderam que os dois convites pertencem ao mundo real; os que assinalaram a alternativa “B” entenderam que os dois textos pertencem ao mundo imaginário; quem assinalou a letra “D” não conseguiu estabelecer relação entre os textos.

O documento ainda destaca que os alunos, para realizarem a comparação entre os textos, precisam ativar o conhecimento de mundo que possuem. Por isso justifica a dificuldade apresentada pela falta de intimidade dos alunos com esse gênero textual e com sua função social. Entretanto, conforme já destacamos,

possivelmente os estudantes possuem contato com esse tipo de texto, devido ao fato de ser comum atualmente a troca de convite entre as crianças, na escola, para comemorar aniversários. Ou seja, é provável que ativem o conhecimento de mundo que possuem sobre o gênero, tendo em vista que o convite não é completamente desconhecido dos leitores. Da mesma forma podemos afirmar que a função social do texto também não seja desconhecida, pois quando se recebe um convite já se sabe para que ele serve.

Mais uma vez estamos diante de uma questão que remete ao processo de leitura como uma interação entre texto e conhecimento de mundo do leitor. Conforme ensina Leffa (1996), ao entrar em contato com o texto, vários conhecimentos que o leitor já possui são acionados e dialogam com as informações do texto.

Entendemos que a dificuldade encontrada pelos alunos pode estar associada à ideia de comparar os dois textos, ou seja, não conseguiram estabelecer relação entre as informações contidas nos textos. Isso pode ter ocorrido pelo fato de as alternativas explorarem o conceito de mundo real e mundo imaginário, deixando os leitores em dúvida.

3.4 TÓPICO IV – COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

O tópico IV – coesão e coerência no processamento do texto explora os elementos que constituem a textualidade, ou seja, os recursos que estabelecem articulação entre partes de um texto: a coesão e a coerência. Koch (2002) conceitua a coesão como um fenômeno que “diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2002, p. 45). A mesma autora define coerência como a lógica entre as ideias expostas no texto para constituir sentidos, ou seja, a coerência “se estabelece em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global” (KOCH, 2002, p. 53).

Assim, as habilidades pretendidas pelos descritores desse tópico exigem que os alunos identifiquem a linha de coerência do texto. Isso significa que eles não podem compreendê-lo como uma justaposição de informações e frases, mas como um conjunto harmonioso, em que suas partes estejam interligadas e relacionadas.

Compõem esse tópico os seguintes descritores:

- Descritor 2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- Descritor 7 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Descritor 8 – estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- Descritor 12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

3.4.1 Descritor 2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

Um texto se organiza em diferentes partes que podem estar interligadas por uma expressão que se repete ou que é substituída por um pronome, um sinônimo, um hiperônimo, por exemplo. Diante disso, esse descritor avalia a habilidade de os alunos reconhecerem a função dos nexos que dão coesão ao texto, identificando as palavras que promovem o encadeamento das ideias.

Como exemplo de questão, temos:

A Costureira das Fadas

(Fragmento)

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

“— Dona Aranha — disse o príncipe — quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.”

A expressão vê-la (l. 5) se refere à

- (A) Fada.
- (B) Cinderela.
- (C) Dona Aranha.
- (D) Narizinho.**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 42).

A tarefa solicita ao aluno relacionar uma informação dada a uma informação nova introduzida por meio de um pronome. No fragmento selecionado, a forma pronominal oblíqua “-lá” retoma a palavra “Narizinho”, apresentada no primeiro parágrafo do texto.

O Caderno PDE (BRASIL, 2011) revela que apenas 54% dos alunos conseguiram chegar à resposta correta. A justificativa para esse resultado seria o fato de que, apesar de o vocábulo (Narizinho) estar explicitamente marcado no primeiro parágrafo (primeira linha), os alunos não têm conhecimento dos pronomes oblíquos e de como eles funcionam no processo de referência pessoal,

de modo que não relacionam a forma pronominal “-lá” como uma retomada da informação anterior “Narizinho”. O desconhecimento desse saber tornaria difícil essa associação.

Além dessa justificativa, o documento afirma também que os alunos não conseguiram estabelecer relações anafóricas, pois 23% deles assinalaram a alternativa “C”. Porém observamos que, possivelmente, o aluno se baseou na passagem destacada do texto, a qual não explicita a palavra “Narizinho” e o referente feminino mais próximo a essa forma pronominal é “Dona Aranha”. Com relação às alternativas “A” (9%) e “B” (9%), percebe-se que os alunos selecionaram informações sem buscar referência com a forma pronominal “-lá”, mas apenas a associaram a palavras femininas. Para o Caderno PDE, o que pode ter dificultado a tarefa foi a distância entre o referente “-lá” e o antecedente “Narizinho”.

No nosso entendimento a questão não está bem formulada, pois não se destaca o pronome “-lá” que faz referência a um nome já citado, mas sim a expressão toda, incluindo o verbo, e verbo não possui função referencial. É claro que a palavra está explícita no texto, contudo ela se distancia muito do seu referente, podendo gerar dificuldade aos alunos em associá-lo ao vocábulo.

Essa questão permite inferir também que atividades que envolvam aspectos formais da língua são imprescindíveis para uma boa leitura, haja vista que o conhecimento da língua, na sua forma e na sua funcionalidade, fazem parte do conhecimento prévio do leitor.

3.4.2 Descritor 7 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Esse descritor busca avaliar a habilidade de o aluno reconhecer os fatos que causam conflitos ou que desencadeiam as ações das personagens, constituindo o enredo. A questão que envolve esse descritor visa à identificação, por parte dos alunos, dos elementos que compõem a estrutura da narrativa. Por isso, o gênero utilizado é do tipo narrativo.

O Caderno PDE (BRASIL, 2011) expõe algumas considerações sobre o entendimento da estrutura de um texto narrativo:

I) Introdução ou Apresentação – corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de **equilíbrio**, em que tudo parece conformar-se à normalidade. Do ponto de vista da construção da narrativa, nesta parte, são indicadas as **circunstâncias** da história, ou seja, o **local e o tempo** em que decorrerá a ação e apresentadas as personagens principais (**os protagonistas**); tal apresentação se dá por meio de **elementos descritivos** (físicos, psicológicos, morais, e outros). Cria-se, assim, um cenário e um tempo para os personagens iniciarem suas ações; já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É, portanto, o segmento da **ordem existente**.

II) O segundo momento – Desenvolvimento e Complicação – corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonista(s). Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o **conflito, a complicação ou a quebra** daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) **antagonista(s)** – (personagem (ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da **ordem perturbada**.

III) O terceiro momento – Clímax – corresponde ao bloco em que a narrativa **chega ao momento crítico**, ou seja, ao momento em que se viabiliza o desfecho da narrativa.

IV) O quarto e último momento – Desfecho ou desenlace – corresponde ao segmento em que se dá a **resolução do conflito**. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí o tradicional “**final feliz**”. Esse último bloco é o segmento da **ordem restabelecida** (BRASIL, 2011, p. 45).

Para avaliar a habilidade presente no Descritor 7, foi apresentado como exemplo uma questão envolvendo uma fábula, texto que trabalha com os elementos e com a organização estrutural característicos da narrativa.

A Raposa e o Cancão

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não agüentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criança. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16^a ed. Rio de Janeiro, 2001.

No final da história, a raposa foi

- (A) corajosa.
- (B) cuidadosa.
- (C) esperta.
- (D) ingênua.**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 45).

Nessa questão, para que os alunos chegassem à alternativa correta, seria necessário que eles compreendessem a estrutura organizacional do texto e dos aspectos que desencadeiam o enredo. No entanto, o índice de alunos que assinalaram a resposta correta foi muito baixo, apenas 28%. Esse pequeno percentual foi justificado pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) como uma falta de compreensão da organização do texto, aspecto que não permitiu ao aluno interpretá-lo com adequação, sem entender a relação entre as partes que o compõem.

No texto “A Raposa e o Cancão”, narra-se o encontro da raposa com o canção, acontecimento situado em um determinado tempo (momento de encontro entre os dois) e espaço (à beira de uma estrada), com uma relação de causa e efeito geradora do conflito da narrativa. Além disso, para entender a sequência dos fatos, é preciso entender o encadeamento que leva ao conflito do texto e ao desfecho.

a) Situação inicial: corresponde aos primeiros momentos do texto em que são apresentados ao leitor as personagens da história e o espaço em que ela se passa.

b) Complicação: inicia-se quando a raposa pega o canção e o leva para ser comido pelos filhotes. No entanto, há uma reviravolta no desenvolvimento da história, porque, depois de se secar ao sol, o canção pensa em uma maneira de se libertar. Ocorre então o clímax, quando a raposa solta o canção para dizer desaforos às crianças, deixando-o escapar de suas garras.

c) Desfecho: o canção voa triunfante e vaia a raposa, que perde sua presa.

Os sinais gráficos mais convencionais são usados para introduzir as falas das personagens (dois pontos, parágrafo e travessão) e verbos discendi para a identificação da personagem que fala.

Espera-se, segundo o Caderno PDE (BRASIL, 2011), que o aluno leia o texto e entenda cada parte que o constitui de maneira interligada para atingir o objetivo almejado na questão. Porém percebemos que a justificativa dada para o pequeno número de acertos se articula à organização composicional do texto, que não se aplica ao prescrito pelo Descritor 7, tendo em vista que ele prevê a análise do conflito e dos elementos que constituem a narrativa, e, no caso, pede-se a análise do desfecho, de como a raposa se sentiu/agiu no final da história.

Será que os alunos realmente não entenderam a estrutura do texto, ou a relação entre as partes que desencadeiam o enredo, ou se prenderam ao conhecimento de mundo que já possuem sobre as características da personagem raposa advindo da leitura de outras fábulas? Essa questão se justifica porque o gênero fábula é muito estudado nesse contexto educacional, e a raposa é, geralmente, caracterizada como um animal esperto, astucioso, que leva vantagem de alguma forma, não como ingênuo. Talvez isso tenha influenciado os estudantes a assinalarem a alternativa “A) corajosa” (29%) e “C) esperta” (23%), já que, possivelmente, conhecem essas características atribuídas à personagem.

Também não se revela pertinente a justificativa de que os alunos não entenderam os fatores desencadeadores de cada parte da história, pois, em alguns momentos, a raposa se mostra corajosa, esperta e cuidadosa. Tendo em vista que a raposa não precisou usar de coragem nesse texto, já que o canção estava molhado e não podia voar, o que foi um facilitador para a raposa, que não necessitou de esforço algum para capturá-lo.

Além disso, se nos atentarmos para o fato de que a fábula tem um cunho de ensinamento, busca ensinar algo por meio de uma moral, o desfecho, no caso desse texto, reforça, na verdade, o orgulho da raposa, que se sentiu humilhada pelas vovós que lhe eram dirigidas e revida os desaforos.

Novamente, ressaltamos que o processo de leitura não ocorre apenas com a compreensão dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas se revela uma atividade de interação complexa de produção de sentidos que requer a mobilização de um grande conjunto de conhecimentos, como a linguagem escrita, a organização estrutural do texto e seu conteúdo, assim como os conhecimentos prévios e as expectativas do leitor (SOLÉ, 1998).

3.4.3 Descritor 8 – estabelecer relação de causa/consequência entre as partes e elementos do texto

Esse descritor avalia a habilidade de o aluno “reconhecer os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro” (BRASIL, 2011, p. 46).

Para avaliar essa habilidade, um texto é apresentado ao aluno e lhe é solicitado que estabeleça relações entre as diversas partes que compõem esse texto, verificando as relações de causa e efeito, problema e solução, afirmação e comprovação, entre outros.

Como exemplo temos a seguinte questão:

A Costureira das Fadas

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*.
São Paulo: Brasiliense, 1973.

O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque

- (A) ela deseja ter um vestido de baile.
- (B) o príncipe vai se casar com Narizinho.
- (C) ela deseja um vestido cor-de-rosa.
- (D) o príncipe fará uma festa para Narizinho.**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 46).

O enunciado da questão solicita que os alunos descubram porque o príncipe quer dar um vestido para Narizinho. Nessa questão, também houve um número baixo de alunos que acertaram a resposta, 45%. De acordo com o Caderno PDE (BRASIL, 2011), há um nível de dificuldade nessa questão devido ao fato de a conjunção “porque”, que estabelece a ideia de consequência, não estar explicitada no texto, exigindo do aluno realizar uma inferência para estabelecer a relação de causa/consequência.

Para os alunos que assinalaram a alternativa “B” (20%), o documento alegara que eles demonstraram desconhecimento da organização textual e dificuldade de identificar a causa/consequência quando o conectivo “porque” está no enunciado, mas não está presente no texto. Já para os que marcaram as alternativas “A” e “C” (13% e 17% respectivamente), o documento argumenta que os alunos não apreenderam o sentido global do texto.

Entretanto percebemos que maior problema dos alunos foi justamente realizar a inferência e, como não conseguiram, utilizaram o conhecimento de mundo que possuem sobre a história, já que ela é conhecida por eles, para responder a questão. Assim, relacionaram o fato de o príncipe querer dar um vestido à Narizinho ao desejo dele de se casar com ela.

3.4.4 Descritor 12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Esse Descritor visa identificar a habilidade dos alunos em estabelecer as relações de coerência (lógico-discursivas) presentes no texto. Conforme aponta o caderno PDE,

Em todo texto de maior extensão, aparecem expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas. Entre as mais comuns, podemos citar as relações de causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc. Reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão é uma habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto. (BRASIL, 2011, p. 48)

Conforme o Caderno PDE (BRASIL, 2011), busca-se avaliar essa habilidade por meio de uma questão em que se solicita ao aluno identificar determinada relação lógico-discursiva estabelecida por meio de locuções adverbiais ou identificar os elementos que explicam essa relação. Segundo o documento, essa questão considera as expressões que sinalizam relação entre ideias / palavras / períodos do texto com as conjunções, proposições ou locuções adverbiais e seus valores semânticos.

Embora esse descritor tenha por objetivo explorar o uso de conjunções, advérbios no texto, notamos que a própria definição apresentada pelo documento é semelhante à definição dada para o Descritor 8, no que diz respeito a estabelecer relação de causalidade.

Eis a questão proposta:

Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.

{...}

Almanaque Recreio. São Paulo: abril. Almanagues CDD_056-9. 2003.

No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre” (L. 1), a expressão sublinhada indica

- (A) causa.
- (B) finalidade.
- (C) lugar.**
- (D) tempo.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 48).

Nessa questão, o estudante precisa assinalar a alternativa que indica a ideia expressa na locução adverbial “na camada mais externa da superfície terrestre”. O percentual de acerto para esta questão foi de 60%. Segundo o Caderno PDE (BRASIL, 2011), os alunos conseguiram identificar a relação lógico-discursiva do trecho selecionado, ou seja, entenderam que a expressão selecionada se refere a uma locução adverbial de lugar.

Os demais alunos se dividiram entre as alternativas A, B e D, em que 19% marcaram a alternativa “A”, 7% a alternativa “B” e 10% a alternativa “D”. Para justificar esses índices, o documento afirma que os alunos não reconheceram as relações básicas de coerência do texto.

Entendemos que o que ocorreu, no caso em tela, foi um problema do nível da decodificação, uma vez que há uma relação direta entre a parte do texto selecionada e a ideia por ela indicada, pois a palavra solo, explícita no texto, direciona e reforça a ideia de lugar. Em suma, os alunos que erraram a resposta não foram capazes de inferir um conectivo a partir de uma informação explícita no texto. Portanto o uso de expressões que contribuem para a construção de efeitos de sentidos em um texto deve ser trabalhado considerando-se seu significado.

3.5 TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

O tópico V – relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, busca-se verificar se o aluno consegue ir além dos elementos superficiais do texto, a fim de construir/atribuir significados. Por isso, o trabalho com diferentes gêneros textuais se justifica porque possibilita desenvolver estratégias de reconhecimento e compreensão de uso desses recursos expressivos na construção de sentidos daquilo que se está lendo. É importante destacar, conforme o Caderno PDE, que

[...] os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam. (BRASIL, 2011, p. 49-50).

Dois descritores pertencem ao **Tópico V**:

- Descritor 13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- Descritor 14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

3.5.1 Descritor 13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Esse descritor pretende avaliar a habilidade de o aluno reconhecer os efeitos de ironia ou de humor no texto, por meio do uso de pontuação, notação ou ainda expressões diferenciadas que se apresentam como suporte para a identificação. Isto é, a maneira como as palavras são utilizadas ou o seu uso não regular são estratégias que visam mobilizar, no interlocutor, determinados efeitos de sentido como humor e ironia. Entretanto é necessário que o interlocutor reconheça tais efeitos para que a intenção do autor tenha sucesso.

Os textos a serem usados nas questões desse descritor podem ser verbais ou não verbais para que os alunos percebam o sentido irônico ou humorístico do texto, por exemplo, tanto em uma expressão verbal inusitada quanto em uma expressão facial de um personagem.

Para esse descritor temos a seguinte questão:

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?

— Ela não vai não: nós é que vamos nela.

— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?

— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.

Há traço de humor no trecho

(A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)

(B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 1-2)

(C) “quando passou um vigário”. (l. 2)

(D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 4)

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 50).

O enunciado da questão pede para que o aluno localize a alternativa que indica o humor (d - Ela não vai não: nós é que vamos nela.), criada pela divergência de sentidos estabelecida nas perguntas do padre e nas respostas do

menino. De acordo com o Caderno PDE (BRASIL, 2011), para chegar à alternativa adequada, o estudante precisa compreender o sentido global do texto e perceber que o humor está nas respostas dadas pelo menino às indagações do vigário.

Houve um baixo percentual de alunos que marcaram a resposta correta “D”, 37%. Os alunos que optaram pela alternativa “A” somam 38%, e os que marcaram as letras “B” e “C” foram 12% e 11% respectivamente. Para justificar esses índices o Caderno PDE (BRASIL, 2011) argumenta que os alunos foram atraídos pelos adjetivos utilizados para caracterizar o menino, porque o emprego do adjetivo é um recurso bastante usado em textos publicitários, humorísticos, quadrinhos e anedotas e produz efeitos de sentidos no leitor, como a ironia.

Com relação às alternativas “B” e “C”, segundo o documento, os estudantes não compreenderam o texto em seu sentido global e não entenderam a duplicidade de sentido criada no diálogo entre os personagens da anedota. Porém observamos que efeitos de sentido, como a ironia, são relações cognitivas ainda abstratas para leitores da faixa etária para a qual foi aplicada a Prova Brasil.

3.5.2 Descritor 14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

A habilidade que o D14 pretende avaliar diz respeito ao reconhecimento, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação ou de outras formas de notação. Segundo o Caderno PDE, o estudante “identifica esses efeitos da pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros) e notações como tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros, e atribui sentido a eles (BRASIL, 2011, p. 51).”

Como exemplo para verificar a habilidade pretendida por esse descritor, apresenta-se a seguinte questão:

O que disse o passarinho

Um passarinho me contou
que o elefante brigou
com a formiga só porque
enquanto dançavam (segundo ele)
ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou
que o jacaré se engasgou
e teve de cuspi-lo inteirinho
quando tentou engolir,
imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou
que o namoro do tatu e a tartaruga
deu num casamento de fazer dó:
cada qual ficou morando em sua casca
em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou
que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão-marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

PAES, José Paulo. O que disse o passarinho. In: _____. Um
passarinho me contou. São Paulo: Editora Ática, 1996.

A pontuação usada no final do verso “e que o leão-marinho e a
foca...” (l. 20) sugere que o passarinho

- (A) está cansado.
- (B) está confuso.
- (C) não tem mais fofocas para contar.
- (D) ainda tem fofocas para contar.**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 52).

Nessa questão, os alunos deveriam identificar a função das reticências no texto, usada para demonstrar que o passarinho ainda tinha muitas coisas para contar. Mas o número de alunos que acertaram a questão foi muito baixo, somente

38% dos alunos perceberam que as reticências usadas no texto mostram que ainda havia fofocas para serem contadas.

A justificativa apresentada pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para os 34% dos alunos que marcaram a alternativa errada “C” (não tem mais fofocas para contar) é de que os alunos identificaram o efeito de sentido das reticências apenas como pausa final, como se não houvesse algo mais a ser dito. Porém esse sinal de pontuação faz parte do rol de conteúdos do Ensino Fundamental I, de modo que os alunos, teoricamente, já teriam estudado o uso das reticências, não apenas como forma de finalizar um período, mas também os efeitos que podem ser explorados por meio do seu uso.

As justificativas do documento não mencionam as demais alternativas assinaladas pelos alunos – 11% dos alunos marcaram a letra “A” e 13% a letra “B” induzidos talvez pelas informações dadas pelo passarinho. Consideramos também justificativas superficiais que se prendem ao uso do sinal de reticências como marca que finaliza período, sem levar em conta que essas associações necessitam de uma compreensão mais abstrata e menos concreta por parte dos alunos, o que pode ter gerado dificuldade para entender a proposta do enunciado.

3.6 TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O último tópico da Matriz de Referência de Língua Portuguesa é o tópico VI – variação linguística, que se refere às múltiplas manifestações e possibilidades de fala.

Vários são os contextos sociais em que as manifestações de fala acontecem. No contexto do lar, por exemplo, as pessoas exercem papéis sociais de pai, mãe, filho, avó, tio, e, nesse contexto de fala, existem características linguísticas que marcam esses papéis, as quais variam de acordo com outros contextos. Por isso, é de extrema importância que os alunos entendam a variação linguística existente, para sua conscientização linguística, a fim de que não construam uma postura preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos do seu. Também é importante que eles entendam as razões dos diferentes usos da linguagem: linguagem formal, informal, técnica ou linguagens relacionadas aos falantes como a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas etc.

Esse tópico é composto apenas pelo Descritor 10 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

3.6.1 Descritor 10 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

A partir do Descritor 10, busca-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer, no texto, quem fala e a quem ele se destina, basicamente, pela presença de marcas linguísticas (tipo de vocabulário, o assunto etc.). Para tanto, as questões deste descritor exploram textos nos quais, conforme o Caderno PDE, o aluno é convidado a

identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como cerimônias religiosas, escola, clube etc (BRASIL, 2011, p. 54).

Dessa forma, espera-se que o aluno identifique em que situações são utilizados determinados tipos de linguagem (amigos, autoridades, familiares entre outros), ou de que meio é característica determinada linguagem apresentada.

Como modelo do Descritor 10, propõe-se a seguinte questão:

Carta

Lorelai:

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

Um beijo da Raquel.

(...)

NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Em “Agora tá tudo diferente:” (l. 7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- (A) ensinada na escola.
- (B) estudada nas gramáticas.
- (C) encontrada nos livros técnicos.
- (D) empregada com colegas.**

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 55).

A tarefa proposta para os alunos é a identificação da linguagem empregada pelo uso da palavra “tá”. Para o aluno chegar à resposta adequada, ele precisa identificar quem fala no texto e para quem se destina. No caso, o leitor precisa entender que se trata de uma carta, marcada pela interlocução entre destinatário e remetente, que possuem um grau de intimidade, de familiaridade. Esse contexto de produção do texto permite identificar o tipo de linguagem utilizada por quem

escreve a carta, ou seja, uma linguagem mais informal, característica desse tipo de domínio social. Assim, o aluno compreenderá as escolhas linguísticas feitas pela autora.

Entretanto pouquíssimos foram os alunos que assinalaram a alternativa correta, somente 24%. A justificativa pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) apresentada para esse baixíssimo número de alunos que acertaram a resposta é a de que os estudantes não desenvolveram a habilidade requerida pelo Descritor 10, demonstrando pouca familiaridade com a questão da variação linguística e com os registros usados pelos falantes. Porém, se o fragmento destacado no enunciado se relaciona à linguagem informal, esse registro não é desconhecido dos alunos, já que, como falantes, também o utilizam, o que torna a justificativa dada pouco convincente.

Uma parcela considerável dos estudantes, 44%, marcou a alternativa incorreta “A” (ensinada na escola), enquanto que 18% dos alunos assinalaram a letra “B” e 12% a letra “C”, demonstrando, nesses dois últimos casos, segundo o caderno PDE (BRASIL, 2011), que desconhecem normas sociais e culturais que definem adequação da fala. Quanto à justificativa apresentada para a alternativa “A”, o documento argumenta que os alunos seguiram a pista verbal “escola”, correlacionando-a ao ambiente onde a palavra “tá” é usada, mas desconhecendo a variação linguística.

Podemos considerar, no entanto, que é no contexto escolar que o aluno entra em contato com a linguagem formal e que, para tanto, estuda-se a variante informal. Dessa forma, os alunos podem ter articulado a palavra em destaque com as variantes estudadas na escola, em que se salienta o contexto de uso de cada forma de linguagem.

4 PROPOSTA DE TRABALHO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DESCRITORES

As questões apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) como modelos para se trabalhar os descritores da Prova Brasil, além de expor os resultados obtidos pelos alunos em cada questão e as justificativas para as respostas apresentadas, como foi demonstrado anteriormente, também apresentam propostas de sugestões para os professores trabalharem melhor os descritores. Para cada uma das questões há uma proposta, no entanto, ela se resume à ideia de trabalhar com gêneros diversificados, com várias estratégias ou com a estrutura organizacional do texto, não há especificamente apontamentos de como realizá-la.

Observamos que as sugestões não condizem com as especificidades de cada um dos descritores, pois, para praticamente todas as habilidades e competências previstas pelos 15 descritores, apontam-se, ao professor, as mesmas propostas de trabalho: explorar gêneros diversos. Para exemplificar, apresentaremos algumas sugestões apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para desenvolver as habilidades previstas pelos descritores. Utilizaremos os descritores D1, D15 e D8, respectivamente.

Para o Descritor 1, o documento sugere,

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais (BRASIL, 2011, p. 26).

Para o Descritor 15, o Caderno PDE apresenta a seguinte sugestão,

Uma estratégia interessante para o desenvolvimento dessa habilidade é proporcionar aos alunos a leitura de textos diversos relacionados a um mesmo tema e contendo diferentes idéias. Os textos podem ser retirados de jornais, revistas, Internet, livros, campanhas publicitárias, entre outros (BRASIL, 2011, p. 41).

A sugestão dada, pelo documento, para desenvolver a habilidade do Descritor 8 é que “para trabalhar as relações de causa e consequência, o professor pode se valer de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão (BRASIL, 2011, p. 47)”.

É possível que os professores, em sua prática diária, utilizem variados gêneros para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos. Portanto a sugestão dada se revela extremamente genérica, tendo em vista que não direciona possibilidades de trabalho com os gêneros para promover o desenvolvimento de habilidades exigidas pelos descritores.

Como o Caderno PDE (BRASIL, 2011) propõe sugestões para orientar os professores no trabalho com os descritores, conseqüentemente, melhorar a habilidade de leitura dos alunos, poderia fazê-lo de uma maneira mais detalhada, apontando caminhos, formas de trabalhar os textos que dão base às questões envolvendo os descritores. Assim, diante dessas propostas, acreditamos ser importante apresentar possibilidades de trabalho com as questões que envolvem os descritores da Prova Brasil.

Para realizar essa tarefa, utilizaremos algumas das questões expostas como modelo pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), além de nos basearmos nas estratégias de leitura descritas por Solé (1998) apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho. Essa proposta visa sugerir um trabalho mais preciso com os descritores, o que pode ajudar no desenvolvimento das habilidades leitoras exigidas por eles, além de proporcionar aos alunos uma leitura mais autônoma, menos treinada.

Estratégias de leitura são procedimentos que necessitam ser ensinados aos alunos, para que haja compreensão do texto (SOLÉ, 1998). As estratégias envolvem ações, atividades cognitivas e não podem ser consideradas meras técnicas de como se ler um texto, haja vista que os leitores precisam compreender o que estão lendo e fazer isso de uma forma pessoal.

Solé (1998) destaca que há estratégias antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura de um texto. Consideramos importante, então, elaborar atividades de leitura que envolvam esses três processos apresentados pela autora como forma de exemplificar um trabalho mais detalhado com a leitura.

Para nossa proposta, utilizaremos alguns dos textos apresentados como apoio para as questões do Caderno PDE (BRASIL, 2011), que servem de modelo

para os descritores do Ensino Fundamental I. Além do trabalho com as estratégias de leitura, também proporemos questões com base no mesmo texto, utilizando os descritores. Também salientamos que as atividades sugeridas são para os professores aplicarem em sala de aula.

Segundo Solé (1998), as atividades que podem ser desenvolvidas antes da leitura são aquelas relacionadas aos objetivos da leitura, à motivação, a buscar as ideias gerais de um texto, a realizar previsões sobre o texto e a ativar conhecimento prévio dos alunos. Todos esses procedimentos podem ser utilizados para despertar no aluno o interesse dele pela leitura de um texto, ajudando-o na compreensão do assunto tratado.

O texto “Poluição do solo” será o primeiro texto escolhido para elaborar procedimentos de estratégias de leitura, assim como as questões previstas para alguns descritores. Primeiramente apresentaremos o texto.

Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.

{...}

Almanaque Recreio. São Paulo: abril. Almanagues CDD_056-9.

2003.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011 p. 48).

Para realizar estratégias do “antes da leitura”, iniciaremos com a leitura do título. Em um primeiro momento, o professor pode escrever no quadro a palavra “poluição” e questionar os estudantes sobre o que eles sabem sobre essa palavra.

Exemplo: *No que pensamos quando lemos a palavra poluição?*

O que é poluir?

Quais as formas de poluição?

Depois, pode-se acrescentar a palavra solo e questionar se algumas das hipóteses levantadas por eles antes se modificaram ou não. Também se pode levantar novas hipóteses sobre a poluição do solo.

Exemplo: *Vocês sabem o que é poluir o solo?*

Como isso pode ser feito?

Um texto com esse título pode falar sobre o quê?

Conforme os alunos fossem respondendo, o professor registraria as informações no quadro para confirmá-las ou não após a leitura do texto. Essas atividades são usadas para ativar o conhecimento de mundo do leitor sobre o tema, além de ajudar a levantar previsões sobre o assunto que será explorado no texto.

Em seguida, o professor, juntamente com os alunos, realizaria a leitura do texto, confirmando ou não as hipóteses apresentadas antes da leitura do texto.

Exemplo: *O texto apresenta a mesma ideia de poluição que levantamos antes?*

Quais das ideias que destacamos antes que são mais adequadas ao texto?

Após as atividades trabalhadas antes da leitura, elaboraremos estratégias a serem usadas durante a leitura do texto. Essas são tarefas de leitura compartilhada que devem ser usadas para os alunos compreenderem os textos. A partir do momento que os alunos usam estratégias, eles passam a se apropriar delas, tornando-se leitores mais autônomos (SOLÉ, 1998).

Baseando-se nas hipóteses levantadas anteriormente sobre o texto “Poluição do solo”, o professor pode iniciar a leitura do texto e questionar os alunos sobre a compreensão deles acerca do assunto do texto.

Nessas estratégias, tanto o professor quanto os alunos são responsáveis pela leitura e por envolver os outros no ato de ler. O professor pode realizar a leitura

compartilhada do texto para desenvolver as atividades de elaborar pergunta sobre o que foi dito, resumir as ideias do texto e esclarecer as possíveis dúvidas. Os alunos, por sua vez, podem expor o que entenderam sobre o assunto do texto ou questionar o professor sobre alguma dúvida ou os demais alunos sobre a compreensão do assunto.

Exemplo: *O que prejudica o desenvolvimento dos vegetais que crescem no solo?
Somente os vegetais são prejudicados?*

Depois, um aluno realiza a leitura do segundo parágrafo e pode tentar explicá-lo aos colegas ou também formular perguntas aos colegas (o professor pode intervir dando algum auxílio).

Exemplo: *Os produtos químicos servem para quê?
Alguém poderia dizer o que é um produto químico?
Por que causam prejuízos ao meio ambiente?
(Essa parte mostra que as plantas e o solo ficam contaminados com uso de produtos químicos como os venenos).*

O professor, ou outro aluno, pode dar continuidade à leitura do texto, destacando as ideias principais trabalhadas no parágrafo. Para ajudar os alunos, o professor pode questionar.

Exemplo: *Quais outras formas de poluir o solo são citadas agora?
As pilhas e baterias podem ser jogadas no lixo comum? Por quê?
Vocês sabem onde esses materiais devem ser entregues?
Onde, segundo o texto, o lixo das cidades é jogado?
O que esse líquido causa a natureza?
Podemos tratar o lixo de outra forma?*

Essas atividades de leitura compartilhada exemplificam as estratégias durante a leitura, em que se prevê a realização de quatro procedimentos fundamentais que são: ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever (SOLÉ, 1998).

As atividades após a leitura podem ser variadas. Sugerimos, no trabalho com o texto “Poluição do solo”, a elaboração de um resumo escrito. Nele, os alunos selecionariam as informações essenciais que abordam a contaminação do solo, omitindo aquelas que não são importantes para o entendimento geral do texto.

Tendo em vista as atividades já desenvolvidas durante a leitura, o professor pode ajudar os estudantes a selecionar quais informações devem aparecer no resumo. Para tanto, ele pode realizar a recapitulação oral do texto, para os alunos identificarem as ideias fundamentais do texto.

Esse trabalho de leitura, com o uso das estratégias apresentadas ou de outras que o professor julgar mais pertinente ao seu contexto escolar, pode ajudar os alunos a se tornarem leitores mais autônomos, o que, conseqüentemente, pode refletir positivamente nos resultados das avaliações a que são submetidos, como a Prova Brasil.

Por isso, também entendemos ser importante elaborar algumas questões envolvendo os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova Brasil. Assim, usaremos o mesmo texto de apoio apresentado nas questões modelos para a Prova Brasil. A partir das informações contidas no texto “Poluição de solo”, apresentaremos sete questões, respectivamente, envolvendo os seguintes descritores:

D1 – Localizar informações explícitas em um texto

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

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

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc

D8 – Estabelecer relação de causa/consequência entre as partes e elementos do texto

D6 – Identificar o tema de um texto

Questões

1. De acordo com o texto, é na estrutura da terra que os vegetais, como as plantas, crescem. Essa superfície bastante extensa também é conhecida por
a) meio ambiente.

b) aterro.

c) solo.

d) agricultura.

2. O texto “Poluição do solo” destaca que, se o solo for contaminado, ele pode envenenar as plantas e os cursos de águas subterrâneos. Com base nessa informação, pode-se concluir que

a) os vegetais podem ficar sem água.

b) os vegetais podem ser envenenados e até morrer.

c) os vegetais podem crescer normalmente.

d) os vegetais podem poluir o solo.

3. É comum os almanaques (revistas) apresentarem curiosidades, informações sobre pessoas e lugares. Observe que o texto “Poluição do solo” foi publicado na revista infantil *Almanaque Recreio*. Com base nessa informação e nas ideias apresentadas no texto responda: Qual a finalidade do texto?

a) Divertir o leitor.

b) Informar sobre a poluição e a contaminação do solo.

c) Orientar as pessoas sobre como jogar o lixo.

d) Explicar como se usa produtos químicos na agricultura.

4. Algumas palavras são usadas no texto para relacionar ideias. Observe:

“Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura.

Eles servem para destruir pragas...”

A palavra grifada no trecho acima se refere a

a) poluentes do solo.

b) produtos químicos.

c) agricultura.

d) solo.

5. Os vegetais se desenvolvem na superfície da terra, mas esse desenvolvimento pode ser prejudicial se o solo estiver poluído. Observe o trecho:

“Quando o solo é contaminado...” (l. 2), a palavra sublinhada indica

- a) lugar.
- b) tempo.**
- c) causa.
- d) finalidade.

6. De acordo com o texto, a contaminação do solo por produtos químicos, líquidos tóxicos e decomposição de materiais orgânicos em lugares impróprios pode causar o quê?

- a) o desenvolvimento dos vegetais.
- b) a destruição de pragas e ervas daninhas.
- c) o envenenamento das plantas e cursos de água que passam abaixo da superfície.**
- d) a poluição da superfície da terra.

7. “Poluição do solo” é o título do texto publicado no *Almanaque Recreio*, nele há informações sobre a poluição do solo. Se o solo for contaminado os _____ e as _____ podem ser envenenadas. Os principais poluentes do solo são _____. Além do _____ produzido pelas _____ e pelas _____. As baterias jogadas no solo poluem, pois liberam _____ e _____. Nos aterros, o líquido chamado _____ também contamina o solo.

Após completar as lacunas (espaços) com as informações do texto, é possível afirmar que o texto está tratando principalmente do quê?

- a) Das principais formas de contaminação do solo.**
- b) Dos lixos jogados no solo.
- c) Dos produtos químicos usados na agricultura.
- d) Do envenenamento das plantas e do solo.

Escolhemos também o texto de apoio intitulado “Carta” para elaborar sugestões de estratégias de leitura e questões com o uso dos descritores. Para realizar o trabalho “antes da leitura”, o professor pode levar à sala de aula alguns envelopes de cartas, questionando os alunos para que servem esses envelopes.

Exemplo: *O que são esses papéis?*

Para que servem?

Vocês já escreveram alguma carta?

Se o professor tiver à disposição uma carta, poderá ler aos alunos, para motivá-los em relação ao que será estudado. Pode-se perguntar após a leitura da carta:

O que mais chamou a atenção de vocês nesse texto?

Por que vocês acham que foi lida uma carta?

Será que há relação com o texto que vamos ler? Vamos ver?

O professor entrega o texto “Carta” aos alunos para iniciarem a leitura silenciosa, depois oralmente. A leitura oral pode ser realizada por vários alunos, e durante essa atividade, o professor pode questionar os alunos sobre o que estão lendo.

Carta

Lorelai:

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

Um beijo da Raquel.

(...)

NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 55).

Questões

Esse texto conta sobre quais fatos?

Como a menina descreve sua vida no início do texto?

E depois, o que aconteceu? Como ela se sente?

Ela termina o texto pedindo ajuda, por que faz isso?

Em uma segunda leitura, realizada pelo professor, pode-se pedir aos alunos para buscarem no texto informações referentes aos seguintes questionamentos:

Quem escreve esse texto?

Escreve para quem?

Há uma conversa entre as personagens?

Aponte no texto onde isso ocorre?

Podemos dizer que as duas personagens são amigas. Que tipo de linguagem as amigas estão usando para se comunicarem?

Podemos dizer que esse texto é uma carta? Por quê?

Como atividade “após a leitura”, sugerimos a elaboração de uma carta coletiva ao diretor da escola, oportunidade que o professor pode usar para trabalhar as variações de linguagem, tendo em vista o uso, a adequação ao contexto de produção, além de trabalhar os elementos característicos do gênero. A carta pode ser entregue (ou enviada pelo correio) para o diretor e espera-se que ele responda, dando, assim, retorno ao que foi escrito pelos alunos (isso pode ser combinado com o diretor).

Nesse momento, é interessante usar um assunto do contexto escolar da criança para ser desenvolvido na carta, como o pedido de conserto de uma lâmpada queimada ou a compra de mais livros para a biblioteca da escola. Outra possibilidade de trabalho é comparar a carta produzida em sala com o texto “Carta” estudado na aula, averiguando, dessa forma, semelhanças e diferenças entre os textos.

Também nos baseamos no texto “Carta” para elaborar questões envolvendo os seguintes descritores:

D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D10 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

D11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

D14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

1. A personagem do texto conta como era sua vida quando morava na roça. Ela conta que conversava muito. Quando ela cita “eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai” (l. 4), a palavra GENTE indica o quê?

a) a conversa dela com o pai.

b) a conversa dela com outras pessoas.

c) a conversa dela com a amiga.

d) a conversa dela com a mãe.

2. Observe as palavras grifadas nos fragmentos abaixo.

“Agora, tá tudo diferente” (l. 9)

“... achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada.” (l. 15-16)

Essas palavras grifadas ajudam a identificar o tipo de linguagem usada por Raquel para dialogar com Lorelai. Esse tipo de linguagem é

a) usada no dia a dia, nas conversas com amigos.

b) usada apenas por crianças.

c) usada para falar com autoridades.

d) usada nas gramáticas.

3. A personagem Raquel conta sobre sua vida para a amiga. Ela diz como está, como se sente. Também apresenta sua opinião em alguns momentos do texto. Em qual das frases abaixo há um sentimento dela?

a) “A casa tinha um quintal com milhões de coisas...” (l. 1-2)

b) “Meu pai e minha mãe viviam rindo...” (l. 7-8)

c) “Era tão bom quando eu morava lá na roça.” (l. 1)

d) “Eles vivem de cara fechada...” (l. 9)

4. A personagem que escreve a carta faz algumas perguntas ao longo do texto. Observe o trecho:

“Sabe o que é que eles falaram?” (l. 12-13)

Nesse trecho, o ponto de interrogação, além de marcar uma pergunta, indica que Raquel quer

- a) saber se Lorelai sabe o que os pais falaram.
- b) conversar diretamente com a amiga, mostrando indignação.**
- c) saber se Lorelai conhece discussões de adultos.
- d) perguntar a opinião de Lorelai sobre a briga de seus pais.

Além disso, para as questões que envolvem as habilidades requeridas pelos descritores D5, D15, D7 e D13, propomos as seguintes reformulações das questões apresentadas no Caderno PDE (BRASIL, 2011). Para tanto, trabalharemos com os textos de apoio apresentados para cada um dos descritores citados no início do parágrafo. Primeiro apresentaremos os descritores, após as questões que abarcam cada um deles.

D5 – interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)

D15 – 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

D7 – identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa

D13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Questão 1.



Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 35).

Proposta do Caderno PDE	Proposta desta pesquisa
<p>O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a</p> <p>(A) necessidade de preservar as árvores.</p> <p>(B) poesia “Canção do exílio”, que fala da terra.</p> <p>(C) vida de passarinho solitário.</p> <p>(D) volta o sabiá para sua casa.</p>	<p>Gonçalves Dias foi um poeta brasileiro que cantou em suas poesias as belezas do Brasil, como o céu cheio de estrelas, os bosques com flores e árvores, os pássaros a cantar. Com base nessas informações e nas imagens do quadrinho, pretende-se chamar a atenção para quê?</p> <p>(A) a necessidade de preservar as árvores.</p> <p>(B) a poesia “Canção do exílio”, que fala da terra.</p> <p>(C) a vida de passarinho solitário.</p> <p>(D) a volta o sabiá para sua casa.</p>

Questão 2.

Convite 1

Venha à festa do meu aniversário

Dia: 11/5/98

Horário: 20 horas

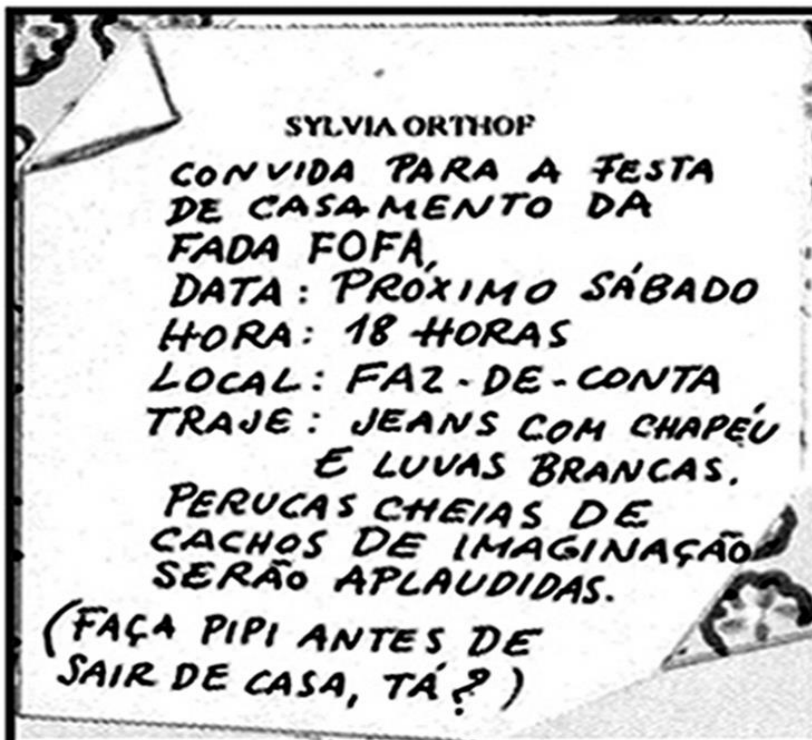
Local: Rua Vitória Maçola, 15

Conto com sua presença!

Cristiana



Convite 2



Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 40).

Proposta do Caderno PDE	Proposta desta pesquisa
<p>Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque</p> <p>(A) os dois pertencem ao mundo real.</p> <p>(B) os dois pertencem ao mundo imaginário.</p> <p>(C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.</p> <p>(D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.</p>	<p>Os dois textos são convites e apresentam informações que falam sobre festas, mas apenas o segundo texto</p> <p>(A) apresenta o lugar da festa.</p> <p>(B) apresenta o horário da festa.</p> <p>(C) espera que o convidado participe da festa.</p> <p>(D) dá um conselho ao convidado.</p>

Questão 3.

A Raposa e o Cancão

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não agüentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 45).

Proposta do Caderno PDE	Proposta desta pesquisa
<p>No final da história, a raposa foi</p> <p>(A) corajosa.</p> <p>(B) cuidadosa.</p> <p>(C) esperta.</p> <p>(D) ingênua.</p>	<p>Esse texto conta a história da raposa e do canção, um tipo de ave. Nela, a personagem canção enfrenta um problema (um conflito) que foi criado pela raposa. Em qual das afirmações abaixo está o conflito da história.</p> <p>(A) a raposa solta o canção para dizer desaforos às crianças.</p> <p>(B) o canção está molhado e não pode voar.</p> <p>(C) a raposa pega o canção pela boca e o leva como comida para os filhotes dela.</p> <p>(D) o canção voa e pousa num galho.</p>

Questão 4.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?

— Ela não vai não: nós é que vamos nela.

— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?

— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, 2011, p. 50).

Proposta do Caderno PDE	Proposta desta pesquisa
<p>Há traço de humor no trecho</p> <p>(A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (ℓ. 1)</p> <p>(B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (ℓ. 1-2)</p> <p>(C) “quando passou um vigário”. (ℓ. 2)</p> <p>(D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela” (ℓ. 4)</p>	<p>O que deixa o texto com um tom engraçado é o fato de</p> <p>(A) o menino responder aquilo que o padre quer saber.</p> <p>(B) o menino fazer uma brincadeira ao dar as respostas e o padre fica bravo.</p> <p>(C) o menino não responder nada ao padre.</p> <p>(D) o menino também fazer perguntas ao padre.</p>

Ao considerarmos a leitura como um processo de interação que envolve o leitor, o texto e o contexto, buscamos, nas reformulações apresentadas, explorar esse conceito, pois, assim, é possível o aluno usar sua experiência e seu conhecimento de mundo para interpretar e compreender o que está sendo exigido pelo comando da pergunta como, no caso, da primeira questão que envolve o D5.

Os alunos podem também se basearem no contexto em que o texto circula, para associar informações que se assemelham ou que se diferenciam para chegar à resposta esperada pela questão. Além de, a partir do enunciado, ativar os conhecimentos sobre o gênero e, com base na leitura do texto e das alternativas, compreender e interpretar de forma mais reflexiva o que está lendo. Desse modo, entendemos que os alunos podem se tornar leitores mais proficientes e, provavelmente, mudar os baixos índices ainda apresentados em avaliações como a Prova Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de um leitor proficiente sempre foi uma preocupação da educação. Por isso, o enfoque deste trabalho foi a leitura e como ela é trabalhada na Prova Brasil.

Neste estudo, utilizamos as questões voltadas para o 5º ano do Ensino Fundamental e buscamos responder a seguinte problemática: “No que diz respeito à leitura, há falhas no que propõe a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (os descritores) para a Prova Brasil e as questões apresentadas pelo Caderno PDE como modelo para a prova?”. Para obtermos resposta a esse questionamento, analisamos cada um dos descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e as questões que envolvem as habilidades exigidas por eles, articulando-as aos conceitos de leitura preconizados pelos autores apresentados na fundamentação teórica.

Para tanto, esse estudo apresentou como objetivo geral *analisar os descritores das questões apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), como modelo para a Prova Brasil do 5º ano, com relação ao tratamento dado à leitura*. Já os objetivos específicos foram: *1) levantar as prescrições fundamentais para a formação de um leitor proficiente; 2) observar se os descritores apresentados para a Prova Brasil estão em harmonia com as questões que se apresentam nas diretrizes para a Prova Brasil; 3) analisar as justificativas dadas pelo Caderno PDE para os erros e acertos dos alunos nas questões apresentadas; 4) propor mudanças nas questões, caso necessário, conforme as prescrições dos autores na fundamentação teórica*.

Inicialmente, consideramos importante compreender como se desenvolve a aprendizagem na criança. Na subseção seguinte, discutimos as concepções e os conceitos de leitura. Ressaltamos que a leitura pode ser conceituada como extração de significado do texto, como atribuição de significado ao texto e como processo de interação do leitor com o texto (Leffa, 1996). Defendemos, portanto, que a leitura se realiza a partir da interação entre texto e leitor e que, para a construção de significados são considerados o texto, sua forma e conteúdo e a experiência do leitor, seu conhecimento prévio.

Na terceira subseção, abordamos as etapas de leitura, fundamentais para o desenvolvimento de um leitor proficiente. O processo de leitura envolve quatro

etapas, que ocorrem de forma harmoniosa, não isoladamente. As etapas são decodificação, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 1995). Na decodificação, o leitor reconhece um símbolo escrito e o associa a um significado. Para a compreensão o leitor retira as ideias principais de um texto. A interpretação, por sua vez, propõe a relação entre o conhecimento prévio do leitor e o conteúdo abordado no texto para que haja reformulação de conceitos ou ampliação de repertório. Por fim, na retenção o leitor armazena informações que ficam na memória.

A quarta subseção explicou o que são estratégias de leitura e a importância delas para desenvolver habilidades capazes de tornar o aluno um leitor proficiente, capaz de compreender a diversidade de texto presentes tanto em sua formação escolar quanto na sociedade. Estratégias de leitura podem ser consideradas as várias formas de abordar o texto, que podem ser realizadas por meio de resposta do leitor a perguntas feitas, por resumos, por paráfrases e pelas maneiras que o leitor conduz a leitura (KLEIMAN, 2013).

Além disso, ensinar estratégias para a leitura de um texto possibilita o uso da leitura como instrumento de aprendizagem. No entanto, Solé (1998) salienta que estratégias não devem ser consideradas técnicas precisas, mas procedimentos capazes de analisar possíveis problemas, sendo flexíveis às soluções, já que envolvem atividades cognitivas, permitindo ao leitor compreender o que está lendo.

Essa fundamentação teórica possibilitou que respondêssemos ao objetivo de levantar as prescrições fundamentais para um leitor proficiente, que pode ser considerado aquele que consegue utilizar várias estratégias envolvendo a leitura de um texto, para compreendê-lo e produzir significados tanto no âmbito escolar quanto na sociedade.

A Prova Brasil foi trabalhada na quinta subseção. A referida prova é uma avaliação que acontece a cada dois anos, com objetivo de avaliar, em Língua Portuguesa, as habilidades de leitura dos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o objetivo da prova é melhorar a qualidade do ensino. Também foi apresentada a Matriz de Referência de Língua Portuguesa composta por seis tópicos, cujo enfoque é a leitura, além de contemplar os descritores que indicam a habilidade a ser avaliada em cada um dos tópicos.

Fazem parte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa 15 descritores. São esses descritores, distribuídos por ordem crescente de aprofundamento, que foram analisados no *corpus* deste estudo, nas questões apresentadas como modelo pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011). Verificamos que a maioria dos enunciados das questões ou as alternativas apresentadas como respostas não estavam de acordo com o previsto pelo descritor correspondente à questão. Isso revela que as questões apresentadas não estão em harmonia com os descritores, respondendo, assim, ao nosso segundo objetivo proposto.

Averiguamos, por exemplo, questões em que o descritor exigia a habilidade de localizar informação explícita, como o D1, e a proposta da questão direcionava para um inferência. Também constatamos, em mais de uma questão, a possibilidade de existir mais de uma alternativa correta, no caso do D4 e do D6 por exemplo. Essas observações nos permitem detectar falhas na elaboração dos enunciados das questões, o que compromete, portanto, o desenvolvimento de leitor proficiente. Pouco se explora, a partir dos enunciados propostos, os elementos composicionais do texto ou o contexto de produção, o que limita a leitura do texto, porque não se consideram os conhecimentos prévios do leitor.

Com relação às justificativas apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para os resultados dos alunos na prova que envolve os descritores, percebemos que foram justificativas generalizadas, que abarcam de uma maneira geral as habilidades previstas nos descritores. Não são apresentadas hipóteses específicas que contribuam para compreender, de fato, o porquê dos erros ou dos acertos dos alunos.

O trabalho com as habilidades apontadas pelos descritores é um trabalho interessante, desde que esteja articulado ao desenvolvimento de um processo de leitura que vise à interação entre texto – leitor – contexto e que o foco não se centralize apenas no texto.

Para finalizar, atendendo ao objetivo de propor mudanças nas questões conforme o prescrito pelos autores que embasaram a fundamentação teórica, apresentamos uma proposta de trabalho com as estratégias de leitura. Nela, utilizamos estratégias do antes da leitura, do durante a leitura e do depois da leitura, com base em Solé (1998) e Kleiman (2013).

Para a realização dessa sugestão de trabalho, escolhemos dois textos apresentados no Caderno PDE (BRASIL, 2011), usados como apoio para as

questões modelos, e elaboramos atividades para o “antes da leitura”, buscando motivar os alunos e levantar previsões sobre o assunto do texto. Também desenvolvemos atividades para o “durante a leitura”, que consiste na leitura compartilhada em que professor e aluno podem levantar hipóteses e discutirem sobre o conteúdo que estão lendo. Por fim, atividades do “depois da leitura” do texto, como a elaboração de resumo, produção de texto coletivo.

Além dessas atividades, também consideramos importante elaborar algumas questões envolvendo as habilidades previstas pelos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Desse modo, para os dois textos de apoio que foram apresentados nas atividades com estratégias de leitura, elaboramos questões utilizando vários descritores, para demonstrar que é possível, a partir de um único texto, explorar habilidades diversificadas.

Também finalizamos com a elaboração de algumas questões para os descritores não contemplados na atividade de estratégia leitora. Essas questões foram embasadas na fundamentação teórica, apresentada nesta pesquisa, com o objetivo de mostrar que a elaboração de um enunciado pode criar possibilidades de ativar o conhecimento prévio do leitor, levantar previsões sobre o que será lido, podendo ser confirmadas ou não pelo texto, ajudando o leitor na compreensão do que foi dito. Entendemos ser esse o caminho para o desenvolvimento de um leitor mais autônomo, proficiente.

Essa análise também permite maiores reflexões sobre a questão do desenvolvimento do processo de leitura no que se refere ao treinamento dado aos alunos para a realização da prova em questão, o qual torna a leitura um processo mecânico, tendo em vista a elaboração dos enunciados e das alternativas que, em muitos casos, deram margem para a leitura como uma prática de sentido único. A análise possibilita ainda realizar, em outras pesquisas, uma investigação que verifique a intenção da Prova Brasil, ainda que subliminar, de homogeneizar a leitura dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. 2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 12 de maio de 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto alegre: Sagra – D. C. Luzzatto, 1996.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MENEGASSI, RENILSON JOSÉ. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista UNIMAR, 17: 85-94, 1995.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J.(org.). **Leitura e ensino – Formação de Professores EAD**, 19. Maringá: EDUEM, 2005, p.15-43.
- MOITA LOPES. L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. *Delta*, 1994, vol. 10, nº 2, p. 329-338.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.