



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS/ESPAÑHOL/ITALIANO

DOUGLAS CORRÊA DA ROSA

LEITURA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL

CASCADEL – PR
2011

DOUGLAS CORRÊA DA ROSA

LEITURA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Colegiado do Curso de
Letras – Português/Italiano e respectivas
Literaturas para obtenção do título de
Licenciado em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha
Baumgärtner.

CASCADEL – PR
2011

DOUGLAS CORRÊA DA ROSA

LEITURA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Colegiado de Letras da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sanimar Busse
Coordenadora do Curso de Letras – Português/Inglês/Espanhol/Italiano e
respectivas Literaturas - UNIOESTE

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Componente da Banca

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari
Componente da Banca

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Orientadora

Cascavel, 17 de outubro de 2011.

Dedico este trabalho aos meus pais, Alair Gustavo da Rosa e Jussara Corrêa da Rosa, que foram os grandes incentivadores e responsáveis por essa grande conquista. Também aos meus familiares que me apoiaram nesta empreitada e compreenderam minha ausência em alguns momentos. Por fim, dedico aos meus colegas de curso, companheiros de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, pela orientação sábia e amiga, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade, firmeza e seriedade com relação à pesquisa.

À Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelo exemplo de dedicação, amor ao fazer pedagógico e pelas valiosas contribuições para minha formação acadêmica.

À Profa. Ms. Rosana Becker Fernandes, pelo exemplo de dedicação e amor à profissão, demonstrando seriedade e preocupação com um ensino verdadeiramente de qualidade.

À CAPES, por ter contribuído financeiramente para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

Aos Professores do Curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, *campus* de Cascavel, os quais contribuíram muito para minha formação acadêmica.

A Maria Rita Leodoro, Elis Marina Frigeri, Amanda Bordin e Tarissa Correa Soares Stern, guerreiras da habilitação em Língua Italiana, pela cumplicidade e companheirismo durante esses quatro anos.

A Marina Casaril, Ana Cristina Garbato e Jossária Oliveira Burei, colegas de classe, as quais foram muito importantes e me auxiliaram em muitos momentos.

A todos os colegas do curso com os quais convivi durante todo este período, os quais serão inesquecíveis.

Aula de leitura

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser pare pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

(Ricardo Azevedo)

ROSA, Douglas Corrêa da. **Leitura:** uma análise a partir dos descritores da Prova Brasil. 2011. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Letras Português/Italiano e respectivas literaturas) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta integra o Projeto de Pesquisa: “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná”, vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, e conta com o apoio da CAPES/INEP. Neste caso, objetiva-se analisar o resultado de um instrumento avaliativo (simulado da Prova Brasil), aplicado aos alunos (os quais somaram 499) de 4ª série e 5º ano da Educação Básica de sete municípios da região Oeste do Paraná, os quais integram o projeto referido, verificando, especificamente, quais as possíveis dificuldades de leitura que esses alunos, que estão saindo do primeiro ciclo da Educação Básica, apresentam. O parâmetro para análise foi a Prova Brasil, um instrumento avaliativo formulado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e aplicado nacionalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Prova Brasil é organizada a partir de seis tópicos, que reúnem 15 descritores, os quais avaliam as habilidades básicas na leitura de um determinado texto que os alunos precisam ter desenvolvido até determinada série/ano. A partir da Matriz de Referência da Prova Brasil, os integrantes do projeto supracitado formularam um instrumento diagnóstico (simulado da Prova Brasil), o qual foi aplicado aos alunos. Esse propósito investigativo sustenta-se nas seguintes indagações: tendo em vista que os municípios integrantes do projeto tiveram um desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior a 5,0, o qual avalia especificamente a leitura, no que diz respeito à Língua Portuguesa, como os alunos avaliados estão lendo? Quais as possíveis dificuldades estes alunos que estão saindo do primeiro ciclo da Educação Básica apresentam? Dessa forma, por meio do instrumento diagnóstico aplicado, busca-se responder a tais indagações. Tal processo investigativo, metodologicamente, é de abordagem dialética. O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, pautando-se, portanto, no binômio teoria/prática. A pesquisa em questão é, também, do tipo qualitativa/interpretativista. O interesse central dessa pesquisa consiste em uma interpretação das ações realizadas em uma realidade socialmente construída. Os dados obtidos por meio de tais ações são de natureza qualitativa e analisados correspondentemente. Então, tal pesquisa se propõe analisar e interpretar os dados que foram coletados por meio de um instrumento diagnóstico aplicados aos alunos de 4ª série e 5º ano de sete municípios da região Oeste do Paraná. Diante disso, pretendeu-se não só colher dados do objeto de estudo, mas também, orientados por teorias, descrevê-los, analisá-los e interpretá-los.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, Leitura, Ensino, Dificuldades de Leitura, Prova Brasil.

ROSA, Douglas Corrêa da. **Lettura: un'analisi a partire dai descrittori della Prova Brasil**. 2011. 106 f. Tesi di Laurea del Corso di Laurea (Lettere Portoghese/Italiano e rispettive letterature) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

RIASSUNTO

Il lavoro che proponiamo presentare qua integra il Progetto di Ricerca: "Formazione continua per insegnanti dell'educazione elementare: azioni che si rivolgono all'alfabetizzazione in paesi con IDEB abbasso la media, della regione ovest del Paraná", legato al programma di post laurea *Stricto Sensu* in Lettere dell'Unioeste, campus di Cascavel, con l'appoggio della CAPES/INEP. In questo caso, abbiamo l'obiettivo di analizzare il risultato di uno strumento di valutazione (simulato della Prova Brasil), applicato agli alunni (i quali sono 499) del 4° e 5° anno dell'educazione elementare di sette paesi della regione ovest del Paraná, i quali appartengono al progetto sopracitato, cercando di percepire, in specifico, quali sono le possibili difficoltà di lettura che gli alunni, che stanno finendo il primo ciclo dell'educazione elementare, presentano. Il parametro scelto per svolgere l'analisi è stato la Prova Brasil, uno strumento di valutazione formulato dallo Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e applicato in tutto il Paese attraverso l' Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). La Prova Brasil è organizzata a partire da sei criteri, che riuniscono 15 descrittori, che valutano le abilità basiche nella lettura di un testo in specifico, il quale gli alunni hanno bisogno di svolgere fino a un certo livello/anno. Partendo dalla Matrice di Riferimento della Prova Brasil, i componenti del Progetto hanno formulato uno strumento diagnostico (simulato della Prova Brasil), il quale è stato applicato agli alunni. Questa investigazione ha le seguenti indagini: Sapendo che i paesi che fanno parte del progetto hanno avuto un voto nell' Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abbasso 5,0, il cui valuta in specifico la lettura, riferendosi alla Lingua Portoghese, come gli alunni che sono avaliati svolgono le attività di lettura? Quale sono le difficoltà che questi alunni che stanno uscendo dal primo ciclo dell'Educazione Elementare presentano? In questo modo, attraverso lo strumento diagnostico applicato, cerchiamo di rispondere a tali indagini. Il processo di investigazione, metodologicamente, prende la dialletica. Il punto di partenza per il metodo dialletico in questa ricerca è l'analisi critica dell'oggetto che proponiamo ricercare, collegando, perciò, il binomio teoria/pratica. Inoltre, questo lavoro è di carattere qualitativo/interpretativo. La ricerca ha l'interesse centrale nell'interpretazione delle azioni realizzate in una realtà socialmente costruita. Finalmente, la ricerca propone l'analisi e l'interpretazione di dati tratti attraverso uno strumento diagnostico applicato agli alunni del 4° livello e 5° anno di sette paesi della regione Ovest del Paraná. Con questo panorama, abbiamo l'obbiettivo non solo di prendere dei dati, ma anche, guidati dalle teorie, descriverli, analizzarli e interpretarli.

PAROLE CHIAVI: Linguaggio, Lettura, Insegnamento, Difficoltà di lettura, Prova Brasil.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	43
GRÁFICO 02	44
GRÁFICO 03	47
GRÁFICO 04	50
GRÁFICO 05	52
GRÁFICO 06	55
GRÁFICO 07	58
GRÁFICO 08	59
GRÁFICO 09	63
GRÁFICO 10	66
GRÁFICO 11	68
GRÁFICO 12	69
GRÁFICO 13	71
GRÁFICO 14	74
GRÁFICO 15	75
GRÁFICO 16	78

LISTA DE ABREVIATURAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Aluno

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES ..	14
1.1 LINGUAGEM COMO “EXPRESSÃO DO PENSAMENTO”	15
1.2 LINGUAGEM COMO “INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO”	16
1.3 LINGUAGEM COMO “INTERAÇÃO”	18
1.4 CONCEPÇÕES DE LEITURA	19
1.5 LEITURA E ENSINO	22
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1 MÉTODO DE ABORDAGEM	27
2.2 TIPO DE PESQUISA	29
2.3 PASSOS DA PESQUISA	30
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	40
3.1 TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	41
3.2 TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	53
3.3 TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	61
3.4 TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	64
3.5 TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	71
3.6 TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	85
APÊNDICE A – PROVA 1	86
APÊNDICE B – PROVA 2	92
APÊNDICE C – PROVA 3	98
APÊNDICE D – PROVA 4	103

INTRODUÇÃO

Por que focar este trabalho em Leitura? Sabe-se que o aprendizado da leitura como prática sociocultural é uma das vivências mais significativas que se pode experimentar, haja vista que o leitor proficiente é suscetível à ampliação do seu conhecimento e, por conseguinte, pode interagir de maneira autônoma na sociedade em que está inserido.

Muito tem sido discutido sobre a importância da leitura em nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito da leitura. Também muito se discute sobre o papel da escola na formação de leitores críticos e competentes. No entanto, vários estudos desenvolvidos no campo da Educação apontam para as dificuldades de muitos alunos, relacionadas à leitura, à escrita e à interpretação de textos. Em geral os professores afirmam que os alunos não interpretam adequadamente as questões propostas, apresentam dificuldades de argumentar seus pontos de vista. Nesse sentido, Cagliari (2004) afirma que um grande número de alunos, capaz de decodificar um texto, tem dificuldade para compreender o que lê. De acordo com Kato (1987), tais dificuldades continuam em todas as séries e, não raro, chegam à universidade. Os autores consideram que a escola deve desenvolver um trabalho formativo, buscando desenvolver tais habilidades de forma efetiva.

Tendo como objetivo identificar as falhas existentes no ensino de leitura e na apreensão desse ensino pelos alunos, tem-se recorrido a processos avaliativos que procuram identificar as dificuldades e direcionar as possíveis soluções, com o objetivo de formar leitores competentes.

O Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA) – apoiado em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2004) – ressaltou que, com relação às habilidades básicas de letramento em leitura, o Brasil, comparado com 32 países, ficou em último lugar, o que demonstra seu estado crítico no cenário mundial. Um dos instrumentos que auxiliam na verificação do desempenho das habilidades de leitura é a Prova Brasil, um exame complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por meio dos resultados de tal avaliação, pode-se ter um panorama do nível dos alunos em Língua Portuguesa, focando especialmente a leitura. Esse exame nacional ajuda a formar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (

doravante IDEB), o indicador do desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino.

Dessa forma, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel, contemplando o edital 038/2010-CAPES/INEP- Observatório Educacional, formulou uma proposta de Núcleo de Pesquisa, cujo projeto se intitula: “*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*”, com a pretensão de atender especialmente a sete municípios da região Oeste do Paraná (Braganey, Diamante do Sul, Diamante D’Oeste, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras), cujos índices do IDEB se mostraram abaixo de 5,0.

Diante disso, percebe-se a necessidade de uma investigação, buscando perceber até que ponto o baixo desempenho poderia ter sido causado por dificuldades de leitura por parte dos alunos. Assim, poderão ser verificadas as principais dificuldades de leitura dos alunos e, conseqüentemente, auxiliar os professores a superar tais dificuldades. Sabe-se que o IDEB não é formado única e exclusivamente pelo resultado das avaliações aplicadas nacionalmente. Ressalta-se que não se tem a pretensão de dizer que o fato de tais municípios terem obtido a mencionada nota se deu somente a partir do resultado da prova, haja vista que um conjunto de elementos é considerado para caracterizar o índice de cada município. Todavia, entende-se que a avaliação tem um grande peso, sendo responsável por uma parcela significativa das notas dos municípios.

Dessa forma, este trabalho surge da minha participação como bolsista no referido projeto. Dentro desse Núcleo de Pesquisa, os integrantes desenvolvem pesquisas individuais voltadas à leitura, à escrita, à formação de professores, entre outras temáticas. Como bolsista, desenvolvo uma pesquisa individual com dois municípios que integram o projeto. Nesses, busco verificar os aspectos dominados e não dominados da leitura de alunos de 3º, 4º e 5º anos, bem como alunos de 3ª e 4ª séries. Além dessa pesquisa em desenvolvimento, optei por realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na mesma temática; porém, focalizando todos os municípios e turmas de 4ª séries e 5º anos. Assim, este Trabalho de Conclusão de curso, inserido dentro de uma pesquisa de grandes proporções (projeto acima

referido), parte da seguinte problemática: Quais aspectos relacionados à leitura os alunos da 4ª série e/ou 5º ano dominam? E quais não dominam? Ao saírem desse primeiro ciclo de ensino, quais as possíveis dificuldades de leitura eles apresentam?

Para que tais aspectos de leitura pudessem ser verificados, formulou-se, conjuntamente com todos os participantes do projeto, um instrumento diagnóstico (simulado da Prova Brasil), o qual objetivou avaliar como os alunos estavam lendo. O parâmetro para a avaliação foi a Prova Brasil; contudo, com modificações que se julgaram pertinentes.

Metodologicamente, tal pesquisa parte de uma abordagem dialética (BARROS; GASPARIN, 2009). O ponto de partida para o método dialético é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, pautando-se, portanto, no binômio teoria/prática. A pesquisa em questão é, também, do tipo qualitativa/interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). O seu interesse central está em uma interpretação das ações realizadas em uma realidade socialmente construída. Os dados obtidos por meio de tais ações são de natureza qualitativa e analisados correspondentemente. Então, tal pesquisa se propõe analisar e interpretar os dados que foram coletados por meio de um instrumento diagnóstico aplicados aos alunos de 4ª série e 5º ano de sete municípios da região Oeste do Paraná. Diante disso, objetivou-se não só colher dados do objeto de estudo, mas também, orientados por teorias, descrevê-los, analisá-los e interpretá-los.

O trabalho em questão estrutura-se da seguinte forma: no primeiro capítulo são abordadas as teorias acerca de linguagem e leitura. Faz-se uma breve recapitulação das concepções de linguagem e de leitura, pautando-se em autores como Koch e Elias (2010), Marcuschi (2008), Kleiman (2009), Antunes (2009), os quais refletem quanto às práticas de leitura em sala de aula. No segundo capítulo, explicita-se a metodologia escolhida para que tal pesquisa fosse desenvolvida, tendo como base autores como Barros e Gasparin (2009), Triviños (1987) e Frigotto (1989). Por fim, no último capítulo serão tecidas as análises dos dados coletados, verificando as possíveis dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos avaliados. A este seguem-se as considerações finais relativas aos objetivos da pesquisa e aos resultados obtidos.

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Não se pode negar que a leitura tem importância fundamental em nossas vidas. Grande parte das nossas atividades a envolve, direta ou indiretamente. Ela permeia muitos dos ambientes sociais nos quais circulamos. Além disso, tem papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, sendo que nenhuma outra atividade, escolar ou acadêmica, poderá ser desenvolvida sem tê-la como base. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, de 20/12/96 – nova LDB, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Art. 32, I). Nesse sentido, a leitura, que se dá por meio da linguagem, tem papel fundamental no processo de aprendizagem. Por isso, coube à escola, primordialmente, o papel de formar leitores e tal processo se dá por meio da linguagem.

Ao longo dos estudos da linguagem, esta foi concebida de formas diversas, desde o entendimento de que servia para expressar o pensamento, de que era meio de comunicação ou, ainda, como atualmente é definida, como meio de interação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Cada concepção de linguagem corresponde a um tipo diferente de concepção de língua, de gramática, de texto e, por sua vez, de leitura. Segundo Koch e Elias (2010), ao se trabalhar a leitura, no âmbito escolar, o professor relaciona a sua prática com a concepção de linguagem que possui. Dessa forma, o docente poderá focalizar primordialmente o autor, o leitor, ou o autor-texto-leitor.

Segundo as autoras, ao se trabalhar com a leitura em sala de aula, relacionamos essa prática de forma direta ou indireta, por vezes, a uma ou mais concepções de linguagem sem nos apercebermos disso.

Diante disso, serão explicitadas três concepções de linguagem e como a leitura foi encarada em cada uma delas.

1.1 LINGUAGEM COMO “EXPRESSÃO DO PENSAMENTO”

A linguagem foi vista, num primeiro momento, como representação ou expressão do pensamento. De acordo com Perfeito, essa primeira concepção, sustentada desde os gregos, apregoava que

[...] a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependeria a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada (PERFEITO, 2007, p. 825).

Nesse sentido, em tal concepção, via-se a linguagem como uma tradução do pensamento individual.

Bakhtin/Volochinov denomina tal concepção de “subjetivismo idealista” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 63). De acordo com o filósofo russo, no subjetivismo idealista o objeto de estudo era a fala. O ato de fala era tido como individual, “por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 103). Nesse contexto, a língua é vista como um produto acabado, “enquanto sistema estável - léxico, gramática e fonética” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 64).

Segundo Geraldi (2005), presume-se que, nessa concepção de linguagem, o pensamento seja organizado a partir das regras lógicas da língua. Assim, a linguagem será a tradução do pensamento, o qual será exteriorizado “por meio de uma linguagem articulada e organizada” (PERFEITO, 2005, p. 138).

Nessa linguagem organizada, articulada, as regras gramaticais eram muito valorizadas. De acordo com Perfeito, usava-se a gramática para “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico” (2005, p. 29).

Segundo Costa-Hübes,

Sob a luz de tal concepção, filósofos e outros estudiosos acreditavam que a linguagem era um dom individual, produzida no interior da mente dos indivíduos. Por isso, estava a serviço do pensamento, já que era considerada a sua forma de tradução. A linguagem articulada estava diretamente relacionada à capacidade de organizar logicamente o pensamento e, caso faltasse clareza na articulação da fala ou da escrita, por exemplo, entendia-se que o indivíduo não pensava bem (COSTA-HÜBES, 2008, p. 85).

Como se vê, devido a tal olhar para com a linguagem, exigia-se, portanto, dos falantes precisão e clareza no uso da língua, sendo fiéis às regras gramaticais e, nesse sentido, tinha-se como modelo “os bons escritores” (TRAVAGLIA, 2005, p. 25), os quais mantinham as normas do falar e escrever corretamente. Com isso, não se consideravam as variações linguísticas, apenas a variedade padrão.

Refletindo sobre a primeira concepção de linguagem, Koch e Elias afirmam que “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de *sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações*. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 9, grifos dos autores). Trata-se, portanto, de uma concepção que vê a linguagem como subjetiva, que é herdada, cabendo, então, aos sujeitos adequarem-se à herança recebida.

Nessa concepção, não importavam nem o interlocutor nem o contexto em que tais textos eram produzidos, mas unicamente importava o pensamento do locutor.

1.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Contrapondo a orientação teórica anterior, a linguagem foi vista como instrumento de comunicação. Perfeito afirma que “na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2007, p. 826).

Observa-se que a língua passa a ser vista apenas como estrutura. Assim, o mais importante é a estrutura da língua. Essa concepção é baseada, principalmente,

nos estudos de Ferdinand Saussure. Para Saussure (1995), a língua deveria ser tratada como um código, e era organizada em estruturas fixas – fonemas, morfemas, palavras, frases – as quais deveriam ser estudadas. Assim, o linguísta focou, primordialmente, em seus estudos, a estrutura da língua, que é social, que é herdada.

Bakhtin/Volochinov define tal concepção como “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 71), ao tecer uma crítica ao estruturalismo:

Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar aqui para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade só existe um critério lingüístico: está certo ou errado; além do mais, por correção lingüística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua. Não se poderia, por conseguinte, falar em “gosto lingüístico” nem em verdade lingüística. Do ponto de vista do indivíduo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 71).

Como exposto, nesta segunda concepção, a preocupação repousava em estudar a estrutura, percebendo o funcionamento do sistema da língua. Um dos fatores que diferenciam esta concepção da primeira é o fato de que naquela privilegiava-se somente a variante padrão da língua. Nesta, porém, estudava-se o funcionamento lingüístico dentro de uma variedade lingüística, mas principalmente a variante padrão.

De acordo com Travaglia, a língua, para esta concepção, era vista

[..] como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Com o uso do código que é a língua, um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 2005, p. 22).

Em tal contexto, o que ocorre é o processo denominado decodificação, ou seja, o receptor receberá a mensagem e, portanto, restará a ele somente decodificá-la. Tudo o que ele necessita saber está nesta mensagem, isto é, está no texto.

Refletindo sobre tal concepção de linguagem, Koch e Elias afirmam que

[...] à concepção *de língua com estrutura* corresponde a de *sujeito determinado, 'assujeitado' pelo sistema, caracterizado por uma espécie de 'não consciência'*. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10, grifos dos autores).

Diante disso, percebemos que para a compreensão do código, do sistema, não se faz necessário levar em conta os interlocutores, nem mesmo o contexto de produção de um texto, mas leva-se em conta, única e exclusivamente, o que está posto na superfície textual, atribuindo ao leitor uma “posição passiva de recepção”.

1.3 LINGUAGEM COMO “MEIO DE INTERAÇÃO”

Bakhtin/Voloschinov (2006) tece uma crítica às concepções anteriores e propõe uma outra maneira de compreender a linguagem: como um processo de interação, isto é, a entende como um processo realizado por meio da interação entre interlocutores. Para Perfeito, conceber a linguagem como forma de interação significa “entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, 2007, p. 827).

Para Travaglia (1996), a concepção de linguagem como meio de interação recebeu contribuições de diversas áreas do conhecimento, entre elas: a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Semântica Argumentativa e, sobretudo, a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Tal olhar para com a linguagem pauta-se, a princípio, em Vygotsky (1991), para quem a linguagem tem a finalidade de comunicar, reger comportamentos, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências. Posteriormente, recorre-se a Bakhtin/Volochinov (2006), para quem a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, ou seja, a linguagem só é produzida na interação entre sujeitos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações. Para ele, a linguagem é interação social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2006, p. 123).

Como se percebe, a linguagem ocorre na interação entre indivíduos, e não isoladamente. Partindo desse ponto, entende-se que a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos e organizam seus discursos de acordo com as suas intenções e com contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Segundo Koch e Elias,

Na concepção *interacional (dialógica) da língua*, os sujeitos são vistos como *atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11, grifos dos autores).

Nessa concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos.

1.4 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Apresentou-se, inicialmente, um breve panorama acerca das concepções de linguagem. Em cada uma delas, a leitura foi vista de maneira diversa. Com relação à primeira concepção – *linguagem como expressão do pensamento* –, a leitura era vista como “uma atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do autor [...]”. O foco de atenção é, pois, o autor e

suas intenções, e o sentido esta centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10).

Assim, entendia-se que a linguagem era um espelho da mente, cabendo, então, ao leitor decifrá-la, identificando as intenções do autor. Em tal concepção, perguntas recorrentes eram, e ainda são, “o que o autor queria dizer com isso?” ou “qual é a intenção do autor?”. Portanto, a leitura, nessa primeira concepção, tem como foco o autor, cabendo ao leitor decifrar o texto para, então, captar o que o autor queria dizer.

Por sua vez, na concepção de *linguagem como meio de comunicação*, a leitura é focada apenas no texto (KOCH; ELIAS, 2010), ou seja, tudo o que o leitor necessita para compreensão está na superfície textual. Nas atividades de leitura, perguntas como “quantos parágrafos tem o texto?” e “quais os personagens da história?” eram recorrentes, questões estas que não consideram nem o contexto de produção, muito menos o contexto de recepção de tal texto. Com base em tal concepção, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). Nota-se que, nessa concepção, nem o autor, nem o leitor são destacados no processo de leitura, mas sim o texto o é.

Percebe-se que as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação relacionam-se diretamente com uma concepção de leitura voltada ao texto, tomando-a como decodificação. De acordo com Fuza e Menegassi,

Há um processo ascendente de leitura (*bottom-up*), isto é, parte-se do texto para o leitor, fazendo com que as atividades, em sala de aula, ganhem uma função avaliativa, com questões que visam à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto (FUZA; MENEGASSI, 2009, p. 16).

Nesse sentido, o ato de ler resume-se a um processo de decodificação de letras e sons. Não existe, então, um processo ativo em que o leitor busca, interage e dialoga com o texto; na realidade, o escopo é o reconhecimento de palavras e ideias.

Por fim, na terceira concepção – *linguagem como meio de interação* –, a leitura era vista como

[...] uma *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifos dos autores).

O foco, nessa concepção, é a interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010). Nessa perspectiva, ler não significa apenas decifrar, pois, segundo Antunes,

Ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita (ANTUNES, 2009, p. 185).

Antes, entende-se o ato de ler como um momento de interação e de construção de sentidos. De acordo com Koch, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Bakhtin afirma que

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 1992, p. 290, grifos nossos).

Assim, o ato de ler não é uma atividade passiva, mas sim altamente interativa. Portanto, ler não se restringe ao processo de decodificação, mas sim a um processo interativo entre “autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 12), em que o leitor

participa ativamente, fazendo suposições, inferências, relacionando o que lê com o seu conhecimento de mundo, com outros textos, dialogando com o autor e construindo novos conhecimentos. A partir de tal processo, tem condições de se posicionar criticamente diante de um texto, bem como de defender e expor argumentos em favor de seu posicionamento.

1.5 LEITURA E ENSINO

Como exposto anteriormente, ao longo dos estudos da linguagem, esta foi concebida de formas diversas, desde o entendimento de que servia para expressar o pensamento, de que era meio de comunicação ou, ainda, como atualmente é definida, como meio de interação social (BAUMGÄRTNER, 2009). Concomitantemente, a concepção de leitura também foi vista de modo diferente em cada uma das concepções de linguagem. Cada concepção teve e tem sua importância no campo educacional, não sendo possível, portanto, desconsiderar e condenar os seus feitos.

Diante disso, a concepção de linguagem que hoje orienta a metodologia de trabalho com a língua é a do interacionismo, ou sociointeracionismo. Essa concepção reconhece a natureza social da linguagem, a qual é produto de uma necessidade histórica do homem de se organizar socialmente e de interagir com os outros indivíduos (PARANÁ, 2008).

Para Geraldi, é por meio da linguagem que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam na fala” (GERALDI, 2005, p. 41).

Segundo Bakhtin (1992), a linguagem ocorre por meio dos mais variados gêneros dos discursos. Os gêneros do discurso são a materialização, por meio dos textos, dos discursos produzidos socialmente.

Com base em tal compreensão de linguagem, o Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da região Oeste do Paraná (AMOP, 2007) está fundamentado na teoria dos gêneros discursivos. De acordo com o Currículo, o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto, ou seja,

deve-se trabalhar a partir dos gêneros do discurso, abordando três eixos: oralidade, leitura e escrita. Conforme tal documento, a melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros discursivos seria envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, situações reais de uso, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que desejam alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e de que as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

O interesse, neste trabalho, é ater-se especificamente à leitura. O ato de ler está ligado à maioria das nossas atividades diárias. A leitura, na ótica de Paulo Freire, tem que ser compreendida como algo amplo, muito além da decifração de um código. Para ele, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela” (FREIRE, 2006, p. 11). Nesse sentido, o papel da escola liga-se a toda forma de leitura necessária para o desenvolvimento do aluno, não somente a leitura dos signos verbais, mas também de outras formas de linguagem.

Por muitos anos, viu-se a leitura não como um processo, mas como um produto que ocorria a partir da recepção e da decodificação do texto. Não se objetiva dizer, pois, que a decodificação não faça parte do processo da leitura, mas ler não é apenas decodificar. De acordo com Dell’Isola (2001), a decodificação é uma das habilidades necessárias no processo de leitura, mas não a única.

Discorrendo a respeito da realidade brasileira, no que tange à leitura e a seu ensino, Rojo afirma que

No início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização. Dito de outra maneira: alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou fluência de leitura. Nesta **teoria**, as capacidades focadas eram as **de decodificação** do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as

capacidades envolvidas no ato de ler (ROJO, 2004, p. 2-3, grifos do autor).

Porém, com os avanços nos estudos acerca da linguagem e com o surgimento das teorias sobre letramento, o conceito de alfabetização sofreu alterações. A esse respeito, Soares aponta que

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1988, p. 45-46).

Pode-se entender letramento, portanto, não apenas como a aprendizagem do alfabeto, mas sim como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. A autora afirma que alfabetização e letramento envolvem habilidades de leitura e escrita. Com relação à alfabetização, os estudos mostram que ela se restringe ao ter aprendido a ler e a escrever, não ultrapassando a decodificação. Por outro lado, o letramento permite ao leitor fazer uso dessas duas ações, e com elas interagir com o meio social em que vive.

Segundo Rojo,

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes do contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1).

No entanto, na prática, a escola tem priorizado somente a alfabetização, no seu sentido mais estrito. Nesse sentido, Rojo (2004) afirma que nossas escolas parecem não estar oferecendo práticas significativas de leitura. Além de não tratar de textos que fazem parte realidade dos alunos, o ensino apenas se baseia no

primeiro nível de leitura, o da decodificação, em que o professor privilegia atividades tais como localização de informações que estão explícitas no texto.

Ao falar sobre a leitura na sala de aula, Martins afirma que “não acrescentamos ao ato de ler nada além do ato mecânico de decifrar sinais” (MARTINS, 1994, p. 9). Segundo a autora supracitada, o ensino da leitura na escola, muitas vezes, não vai além da decifração do código linguístico.

Nas palavras de Kleiman e Moraes, a atividade de leitura real seria

[...] aquela atividade do cotidiano, da prática social da leitura, e não a atividade escolar fragmentada devido à concepção escolar do conhecimento e da construção do saber e restrita aos textos do livro didático, também produtos da mesma concepção do saber (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 65).

Nesse contexto, o ato de ler deve ser compreendido como uma interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010). Dizer que a leitura é uma atividade interativa significa dizer que o leitor, no processo da leitura, utiliza o que ele já sabe, o seu conhecimento de mundo, as suas experiências de vida e de leitura e, a partir disso, dialoga com o autor, tomando com referência o texto. Assim, a interação ocorre entre os diversos níveis de conhecimentos ativados no ato da leitura. Nesse sentido, Kleiman diz que

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2009, p. 13).

Assim, percebe-se que o ato da leitura não é apenas uma atividade de decodificação. O autor utiliza diversas estratégias para, então, dialogar com o texto e com o leitor. Lajolo afirma que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas sim lhe atribuir significado, relacionando-o com outros textos significativos, reconhecendo nele a leitura que seu autor pretendia, podendo entregar-se a ela ou rebelar-se propondo outras significações (LAJOLO, 1993, p. 59).

Orlandi (1988) explicita que, quando se lê, produzem-se sentidos, pois o sujeito crítico faz parte de um processo sócio-histórico de produção de sentidos, os quais são evocados no momento em que ele interage com o texto. A autora complementa ainda que

A leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto (ORLANDI, 1988, p. 10).

Quando apenas se decodifica um determinado texto, fazendo com que a leitura seja apenas uma atividade mecânica e sem sentido, não se propicia reflexão, criticidade, não ocorre um diálogo entre autor-texto-leitor.

Compartilha-se e defende-se, portanto, neste trabalho, tal posicionamento, acrescentando-se o que afirma Antunes em relação à leitura:

Falo de uma leitura interacionista. Não apenas porque a leitura permite o encontro entre dois ou mais interlocutores; mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores-leitores e leitores-autores que já trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e de outras leituras. Escrever e ler são, assim, oportunidades para dar continuidade a uma quase infinita corrente de ideias, de concepções, de informações que têm seu começo não se sabe bem onde ou em que paragens desse imenso mundo geográfico e cultura (ANTUNES, 2009, p.203).

Com base na concepção de que a leitura é um momento de *diálogo* entre autor, texto e leitor, incluindo-se suas memórias discursivas, entende-se que seja necessário, na escola, um trabalho efetivo e sistemático, visando à constituição de um leitor que se perceba como *sujeito ativo*, diante do que lhe é exposto, tendo condições de se posicionar *criticamente* a partir de um determinado texto.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos que sustentam o estudo em questão, destacando-se o método, o tipo de pesquisa e o seu contexto, os instrumentos diagnósticos elaborados para a coleta dos dados, bem como os dados propriamente ditos.

2.1 O MÉTODO DE ABORDAGEM

A pesquisa em foco é de abordagem dialética. O ponto de partida para o método dialético é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, pautando-se, portanto, no binômio teoria/prática. De acordo com Barros e Gasparin,

O método dialético de investigação parte, sim, do todo caótico, do fenômeno, mas busca, por meio da análise dos conceitos mais simples, das abstrações mais tênues constitutivas do objeto, chegar à essência do objeto investigado, isto é, ao concreto no pensamento. Por isso, para chegar à essência do fenômeno, caminha-se do inferior ao superior, do externo para o interno, do evidente para o desconhecido, do aparente para o fundamental, do simples para o complexo (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 36).

Como se vê, uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, partindo da observação empírica da realidade.

Frigotto (1989), ao discorrer sobre o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, exemplifica como, na prática, seria uma estratégia de condução de uma pesquisa dialética. O autor menciona cinco momentos fundamentais. Segundo ele, ao se iniciar uma pesquisa, partimos de uma problemática.

Quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. Na definição da problemática deve, pois, aparecer de imediato a postura, o inventário (provisório) do investigador. Essa postura delinea as questões básicas – a problematização, os objetivos, em suma, a direção da investigação (FRIGOTTO, 1989, p. 87).

Percebe-se que uma pesquisa se situa dentro de uma totalidade mais ampla, sendo, então, necessário fazer um recorte. Assim, a problemática e o recorte que se faz necessitam ser apreendidos na totalidade de que fazem parte, e não isoladamente.

O segundo passo mencionado pelo autor seria o resgate da produção teórica já produzida acerca da problemática em jogo. Frigotto menciona que a partir de tal resgate “se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento” (FRIGOTTO, 1989, p. 88).

Após o resgate teórico acerca do tema, necessita-se definir um método de organização para análise. De acordo com Frigotto, “trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material” (FRIGOTTO, 1989, p. 88).

Tendo sido escolhido um método que orientará a pesquisa, analisar-se-ão os dados coletados. Segundo Frigotto,

A análise dos dados representa o esforço do pesquisador de estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. [...] É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade (FRIGOTTO, 1989, p. 88-89).

É importante perceber que a discussão teórica deve sempre estar presente nos passos de uma pesquisa, iniciando com a problematização e caminhando rumo a análise. Também se percebe que é na análise dos dados que se estabelecem relações entre a parte (o recorte feito para a pesquisa) e a sua totalidade.

Por fim, o último passo, segundo Frigotto (1989), é a síntese. De acordo com o autor, “a síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada” (FRIGOTTO, 1989, p. 89). Nesse momento, o da síntese, tem-se, ou se deveria ter, o conhecimento ampliado, o qual permite uma ação concreta, avançada, lançando, portanto, base para uma nova ampliação.

Como exposto, a abordagem da pesquisa em questão é dialética, tendo como ponto de partida a observação empírica da realidade do objeto a ser pesquisado.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa em questão é do tipo qualitativa/interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). O interesse central dessa pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas em uma realidade socialmente construída. Os dados obtidos por meio de tais ações são de natureza qualitativa, e analisados correspondentemente. Em tal pesquisa, propõe-se analisar e interpretar os dados que foram coletados por meio de um instrumento diagnóstico aplicado aos alunos de 4ª série e 5º ano de sete municípios da região Oeste do Paraná. Diante disso, objetivou-se não só colher informações do objeto de estudo, mas também, orientados por teorias, descrevê-los, analisá-los e interpretá-los.

O ponto de partida da investigação foi o empírico, isto é, a realidade vivida pelos docentes e alunos dos anos iniciais dos municípios de Braganey, Diamante do Sul, Diamante D'Oeste, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras, que apresentaram IDEB abaixo de 5,0.

Partindo dessa referência, é necessário, segundo Franco,

Haver um movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto, e, uma vez claramente estabelecidos os conceitos, com o recurso da teoria, voltar ao empírico para

compreendê-lo em toda a complexidade de suas determinações. (FRANCO, 2001, p. 217-218).

Portanto, pretende-se, no processo da pesquisa, partir da situação apresentada pelos municípios para, então, avançar em investigações teóricas e, num diálogo entre teoria e realidade, buscar pistas das possíveis dificuldades de leitura que os alunos dessas localidades apresentam.

Tal movimento dialético é necessário, pois, de acordo com Franco,

Para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que à ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade (FRANCO, 2001, p. 219).

Portanto, é importante conhecer a realidade de cada município, para refletir sobre as dificuldades encontradas.

2.3 PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão iniciou-se com a participação no Projeto de Pesquisa: *“Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”*. Tal projeto foi formulado pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, contemplando o edital 038/2010-CAPES/INEP-Observatório Educacional. Ressalta-se que o projeto, dentre os 85 contemplados pelo Programa Observatório da Educação da CAPES, alcançou a 16ª colocação, o que demonstra a relevância de tal proposta. A finalidade do projeto é atender, por meio da formação continuada dos professores, a sete municípios da região Oeste do Paraná, cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se mostraram abaixo de

5,0. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o objetivo da educação brasileira é atingir a média 6,0, a ser alcançada até o ano de 2022¹.

O projeto é composto de um Núcleo de Pesquisa coordenado pela Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes², do qual participam três bolsistas da pós-graduação (nível de mestrado) e seis da graduação, bem como seis professores da Educação Básica, além de voluntários, totalizando 26 pesquisadores. O Núcleo prevê desenvolver atividades que focalizem a produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas à educação, mormente, no que se refere à alfabetização e ao letramento, com vistas à ampliação do conhecimento dos professores da Educação Básica – anos iniciais – participantes do projeto.

O foco é, portanto, a Formação Continuada. Por isso, o que se pretende é aprofundar conhecimentos teóricos com os professores, em alfabetização e letramento, envolvendo Língua Portuguesa, Matemática e Iniciação às Ciências. Objetiva-se, ainda, posteriormente, com a participação dos professores, elaborar materiais pedagógicos que representem os conhecimentos teóricos adquiridos³.

Especialmente no que concerne à Língua Portuguesa, intenciona-se que os alunos, cujos professores participarem de todo o processo formativo, consigam adquirir capacidades linguísticas voltadas à leitura e à produção escrita. Dessa forma, espera-se que a região Oeste do Paraná possa melhorar os índices avaliativos do IDEB, por meio da melhoria da qualidade do ensino.

Diante disso, ao participar do referido projeto, optou-se desenvolver esta pesquisa, cujas indagações principais foram: Quais aspectos relacionados à leitura os alunos da 4ª série e/ou 5º ano dominam? E quais não dominam? Ao saírem desse primeiro ciclo de ensino, quais as possíveis dificuldades de leitura eles apresentam? Tal problemática foi levantada porque pesquisas já divulgadas revelam um *déficit* na educação brasileira, sobretudo no que se refere à Língua Portuguesa.

¹ Informações retiradas do site: <http://portalideb.inep.gov.br/calculo-das-metas>. Acessado em 09 ago. 2011.

² Professora adjunta do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, e do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Letras, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste. Coordenadora do projeto de pesquisa “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”.

³ Tais informações constam no projeto que concorreu ao edital 038/2010 da CAPES, o qual organiza, hoje, o Núcleo de Pesquisa ligado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP.

Dentro da área de Língua Portuguesa (LP), a grande dificuldade levantada foi com relação à leitura.

Então, junto com a coordenação do projeto, estabeleceram-se os passos para que a pesquisa pudesse ser executada.

Nesse sentido, após a delimitação do tema e a formulação do problema, iniciou-se um estudo teórico acerca, buscando compreender melhor os conceitos de, por exemplo, alfabetização, letramento e leitura. Para tanto, recorreu-se a autores que discutem tais temáticas, como Geraldi (2005), Soares (1988), Kleiman (2009), Koch e Elias (2010), entre outros.

Todos os participantes do projeto buscaram compreender melhor a Prova Brasil, um dos mecanismos que avalia o nível de proficiência em leitura, aplicada nacionalmente pelo INEP.

Segundo Fuza e Menegassi, a Prova Brasil

[...] foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Ela avalia os estudantes de ensino fundamental, de 4.^a e 8.^a séries, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas e fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes (FUZA; MENEGASSI, 2009, p. 18).

Como exposto, a Prova Brasil é um exame complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Por meio dos resultados de tal avaliação, pode-se ter um panorama do nível dos alunos em Língua Portuguesa, focando especialmente a leitura e a resolução de problemas matemáticos.

A Prova Brasil considera as Matrizes de Referência. A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Essas matrizes orientam a elaboração das avaliações. A construção das Matrizes de Referência da

Prova Brasil, segundo o MEC, teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios. Para o estabelecimento das matrizes, o MEC afirma que também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, um exame de livros didáticos mais utilizados em tais redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas⁴.

Para a 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental, as habilidades de leitura são reunidas em seis grandes tópicos, os quais agrupam alguns descritores:

Tópico I – Procedimentos de leitura:
D1 - Localizar informações explícitas em um texto;
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;
D6 - Identificar o tema de um texto;
D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fator;
Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto:
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso;
D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
D9 - Reconhecer o gênero;
Tópico III - Relação entre Textos:
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;
Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto:
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.;
Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido:
D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;

⁴ Informações retiradas do site: <http://www.provabrasil.inep.gov.br>, acesso em 10 maio 2011.

D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;

Tópico VI - Variação Linguística:

D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto;

Adaptado de: BRASIL (2008, p. 22-23).

Serão analisados e apresentados, no próximo capítulo, de maneira geral, os resultados dos alunos de 4ª série e 5º ano, dos sete municípios, com relação aos 6 tópicos e seus 15 descritores, verificando-se seu desempenho em relação à leitura.

Esse exame nacional ajuda a formar o IDEB, o qual é um indicador do desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino. De acordo com Fernandes (2007), o IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª séries/5º anos e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª séries do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Segundo informações do INEP (*online*)⁵, o cálculo geral do IDEB é formado a partir de dados do exame da Prova Brasil e do Censo Escolar, da média da proficiência em Língua Portuguesa, padronizada para um indicador entre 0 e 10, e pelo indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade escolar.

Portanto, o IDEB é a soma de diversos fatores, entre os quais está o desempenho na Prova Brasil. A nota do IDEB não depende única e exclusivamente desse resultado, mas entendemos que o peso de tal avaliação é muito importante na formulação do índice de qualidade do ensino.

A Prova Brasil possui 22 questões, divididas em dois blocos de 11, as quais contemplam os 15 descritores que compõem a Matriz de Referência.

A seguir, apresenta-se um exemplo de uma questão da referida prova, avaliando o descritor 1 – *Localizar informações explícitas em um texto*:

Exemplo de item do descritor D1:

⁵ Informações retiradas do site: http://download.inep.gov.br/educacaoobasica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepc_aolDEB.pdf. Acesso em: 20 jun. 2011.

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho 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 galhinho, 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) **galhinho seco.**
- (D) raminho de planta.

Retirado do site: www.portal.mec.gov.br

Como se vê, o descritor foi avaliado por meio de um texto. A Prova Brasil avalia os descritores por meio de diferentes textos, focando os 15 descritores. As questões são de múltipla escolha (com quatro opções: A, B, C e D) em que o aluno deverá assinalar somente uma alternativa. Mantém-se em todas as alternativas uma estrutura parecida, contribuindo para que os alunos não se confundam ou marquem uma alternativa em que a estrutura do enunciado se diferencie das demais. Como no exemplo acima, as alternativas são compostas por substantivo + adjetivo. Percebe-se que a enumeração das alternativas ocorre por ordem alfabética: inicia-se com **florzinha**, depois **folhinha**, seguida de **galhinho** e, por fim, **raminho**. As alternativas de cada questão apresentam quase a mesma extensão.

A partir de tais estudos, os integrantes do Núcleo de Pesquisa formularam um instrumento diagnóstico, nos moldes da Prova Brasil, todavia, com modificações que se julgaram pertinentes. Por exemplo: a prova foi organizada com 16 questões, cada qual focalizando um descritor, porém, sendo atribuídas duas questões para o descritor 9, abrangendo o reconhecimento do gênero em uma e a finalidade desse gênero em outra. Elaboraram-se, em média, quatro questões para cada texto. Cada

prova teve, em média, quatro textos de gêneros variados. Tal escolha foi feita a fim de que a prova não ficasse tão extensa, de maneira que os alunos pudessem responder com maior tranquilidade, além de possibilitar uma reflexão mais ampla em relação a cada texto. Procurou-se, também, assim como na Prova Brasil, manter a estrutura dos enunciados de cada alternativa. Um dos diferenciais do simulado elaborado foi que, ao final da prova, havia uma proposta de produção textual, atividade que não consta na Prova Brasil, aplicada nacionalmente.

A seguir, tem-se um exemplo do simulado proposto, mostrando apenas um dos textos e as questões referentes a ele. Abaixo de cada questão, apresenta-se cada descritor avaliado:

1. LEIA O TEXTO SEGUINTE E RESPONDA ÀS PERGUNTAS, MARCANDO APENAS UMA ALTERNATIVA EM CADA QUESTÃO.

O LOBO E O CORDEIRO

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

___ Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – Disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

___ Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

___ Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

___ Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

___ Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo,

___ Como poderia ser o meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

___ Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E – *nhoque!* – sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.

In: Fábulas, Adaptação de Monteiro Lobato, SP: Brasiliense, 1994.

1.1 O texto acima pode ser considerado

- (A) um bilhete.
- (B) uma fábula.
- (C) uma parlenda.

(D) um poema.

(Descritor 9 – Reconhecimento do Gênero)

1.2 Na passagem “__ Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?”, o travessão é utilizado para

- (A) indicar a fala do narrador.
- (B) indicar a fala do cordeirinho.
- (C) indicar a fala de Monteiro Lobato.
- (D) indicar a fala do lobo.

(Descritor 14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações)

1.3 No trecho “... E – *nhoque!* – sangrou-**o** no pescoço.”, a palavra em negrito “**o**” refere-se

- (A) ao pescoço.
- (B) ao lobo.
- (C) ao cordeiro.
- (D) ao avô.

(Descritor 2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto)

1.4 Por que o lobo devorou o cordeirinho?

- (A) Porque estava furioso.
- (B) Porque estava nervoso.
- (C) Porque estava triste.
- (D) Porque estava faminto.

(Descritor 7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa)

1.5 A expressão “*nhoque!*” significa

- (A) que o lobo caiu no buraco.
- (B) que o lobo riu do cordeiro.
- (C) que o lobo correu de medo.
- (D) que o lobo comeu o carneiro.

(Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto)

Após a formulação das provas⁶, os integrantes do projeto aplicaram-nas aos alunos dos municípios envolvidos, os quais correspondiam às turmas de 3º, 4º, 5º anos, 3ª e 4ª séries. Contudo, na Prova Brasil, somente alunos de 4ª séries e 5º

⁶ As provas elaboradas foram avaliadas pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, coordenadora do projeto.

anos da Educação Básica são avaliados. Mas estendeu-se esse diagnóstico às demais turmas, com o objetivo de contribuir com a preparação, por exemplo, dos alunos do 3º ano para a próxima avaliação da Prova Brasil, que será em 2013.

As provas foram aplicadas apenas pelos integrantes do projeto. Os alunos tiveram em média duas horas para responder às questões, sendo que aqueles que não conseguiram terminar no tempo previsto foram conduzidos a outra sala, a fim de que pudessem concluir a avaliação. Os aplicadores receberam instruções de como proceder na aplicação. Por exemplo, a prova não foi lida para os alunos, pois eles mesmos deveriam fazê-lo. As explicações dadas aos alunos correspondiam aos dados que deveriam preencher no cabeçalho da prova (nome, escola, professor (a) regente, município, data, etc.). Também, fez-se a conferência das provas com os alunos, isto é, verificou-se se continham todas as folhas, se essas estavam na ordem correta, assim por diante. Ainda, na lousa, foi explicada aos alunos a maneira correta de marcarem a alternativa, a qual deveria ser feita por um **X** em cima da alternativa; explicou-se também que deveriam marcar apenas uma das alternativas. Feita a aplicação das provas, o grupo concentrou-se na verificação dos dados, transformando-os em gráficos, facilitando, assim, a visualização dos resultados.

Como já exposto, foram sete os municípios selecionados para fazerem parte de tal projeto. Os municípios são os seguintes: Braganey, Diamante do Sul, Diamante do Oeste, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras. Todos se encontram geograficamente próximos a Cascavel. A população dos mesmos varia de cerca de 3 mil a pouco mais de 6 mil habitantes. Com relação aos alunos matriculados nos anos iniciais da Educação Básica, cada município possui em torno de 300 a 500 alunos matriculados, contando com um quadro docente aproximado de 20 a 40 professores. Todos esses municípios, na última avaliação do IDEB, obtiveram um índice abaixo de 5,0, segundo dados do MEC/INEP (2010) ⁷.

Tendo em vista os resultados obtidos no IDEB, a preocupação foi investigar quais as possíveis dificuldades de leitura que os alunos da 4ª série e 5º ano dos respectivos municípios apresentam, tendo como parâmetro as habilidades exigidas na Prova Brasil.

⁷ Informações retiradas do site: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>. Acessado em: 20 abr. 2011.

O foco desta pesquisa foi avaliar as possíveis dificuldades de leitura que os alunos das 4^a séries e dos 5^o anos apresentam. Os alunos avaliados somaram 499. Para avaliar as turmas de 4^a séries, dois instrumentos diferentes foram elaborados. Da mesma forma, duas avaliações diferentes foram elaboradas para avaliar as turmas de 5^o ano⁸. Para que este trabalho não ficasse muito extenso e repetitivo, optou-se por analisar apenas uma prova, demonstrando como os 499 alunos se saíram em cada descritor. Ressalta-se que todas elas apresentam a mesma estrutura, modificando-se, apenas, os textos utilizados para cada questão.

Diante disso, no próximo capítulo serão tecidas as análises acerca dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

⁸ Todas as provas constam nos anexos deste trabalho.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino"

Paulo Freire

O presente capítulo destina-se à análise e à discussão dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Foram analisados os resultados de um instrumento diagnóstico aplicado aos alunos de 4ª série e 5º ano, de sete municípios da região Oeste do Paraná, integrantes do Projeto: *"Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná"*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNIOESTE, campus de Cascavel, que conta com o apoio da CAPES/INEP, conforme explicitado no segundo capítulo do presente trabalho.

A seguir, serão analisados os seis tópicos da Prova Brasil e seus respectivos descritores, lembrando que, no instrumento diagnóstico elaborado, um texto foi utilizado para avaliar mais de um descritor. Na prova que será analisada a seguir, foram utilizados 5 textos e formularam-se 16 questões. Também, reforça-se que, para avaliar todas as turmas de 4ª série e 5º ano, foram utilizados quatro simulados diferentes, dois simulados para avaliar as turmas de 4ª série e dois para as turmas de 5º ano (as avaliações se encontram nos anexos). Diante disso, por questões metodológicas e de espaço, foi escolhido um desses simulados para que fosse feita a análise. Tal análise não consistirá em focar o texto e a questão formulada, haja vista que foram utilizadas provas diferentes para avaliar os alunos. Assim, o que é relevante, neste trabalho, refere-se ao desempenho dos alunos. Para isso, somaram-se, portanto, o desempenho que os alunos das 4ª séries tiveram em relação aos descritores com o desempenho dos 5º anos. Assim, o total de alunos foi de 499. A soma de tal desempenho foi transposta em gráficos, facilitando assim a compreensão.

3.1 TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA

O primeiro tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil é estruturado da seguinte maneira:

Descritores do Tópico I – Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
(BRASIL, 2008, p. 22).

Numa análise mais específica do primeiro tópico (*Procedimentos de leitura*), nota-se uma gradação crescente no que concerne ao desenvolvimento da capacidade leitora. Os descritores, pertencentes a tal tópico, exigem do leitor, primeiramente, a localização de informações explícitas, ou seja, dos elementos linguísticos, presentes na superfície textual. Dando continuidade ao processo de leitura, os alunos precisam saber o sentido de uma palavra ou expressão, por meio da inferência cotextual e contextual, ou seja, o cotexto e o contexto auxiliarão o aluno em tal inferenciação. Num grau maior de exigência, o leitor, por meio da inferência, necessita perceber elementos que escapem à materialidade do texto, num movimento de extrapolação; atrelando, no entanto, este movimento ao próprio texto, para que não aconteça um *vale tudo*, em que a leitura deixa de tomar como base o texto em si. É necessário, ainda, identificar a ideia central do texto, ou seja, o sentido global, para que, finalmente, após passar por cada etapa, o leitor tenha condições de distinguir uma opinião de um fato; realizando, então, a(s) leitura(s) das *entrelinhas*.

O primeiro descritor refere-se a *Localizar informações explícitas em um texto* (D1), isto é, o aluno deverá localizar a informação requisitada, a qual “pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu” (BRASIL, 2008, p. 25). Tal habilidade é

avaliada por meio de um texto, no qual o estudante deverá localizar as informações solicitadas, levando em conta as pistas fornecidas pelo texto.

Ilustra-se, na sequência, qual foi o desempenho dos alunos em relação ao primeiro descritor. Para isso, traz-se o texto e a pergunta que serviram de base para a avaliação de tal descritor.

TEXTO I

BIOTÔNICO FONTOURA

- Composição

SULFATO FERROSO, ÁCIDO FOSFÓRICO, EXTRATOS DE PLANTAS TÔNICAS, AROMÁTICAS E EUPEPTICAS.

- Posologia e Administração

ADULTOS: 2 COLHERES DAS DE SOPA. CRIANÇAS: 1 COLHER DAS DE SOPA ANTES DAS PRINCIPAIS REFEIÇÕES.

- Indicações

ESTIMULANTE DO APETITE. INDICADO NOS ESTADOS DE INAPETÊNCIA.

- Apresentação

FRASCO COM 200 E 400 ML.

- Laboratório

Newbal Industria Farmacêutica LTDA
Av. Fernando C. César
Coimbra, 1000 – Alphaville

Segundo a bula, “Biotônico Fontoura” é indicado

- (A) para o tratamento de hipertensão.
- (B) para combater sintomas de resfriado.
- (C) como estimulante de apetite.**
- (D) como analgésico.

Observa-se que o comando é a localização de uma resposta (*como estimulante de apetite*), no texto fonte, uma vez que se solicita apenas que o aluno identifique a indicação do produto. Nesse caso, espera-se que o aluno, diante do comando, compreenda e responda ativamente o que lhe foi solicitado. A leitura, nesse caso, está voltada para a decodificação, haja vista que a resposta está na superfície textual, cabendo ao aluno decodificar o texto.

Para ilustrar o desempenho dos alunos em relação a tal descritor, tem-se, abaixo, um gráfico que auxiliará na visualização dos resultados.

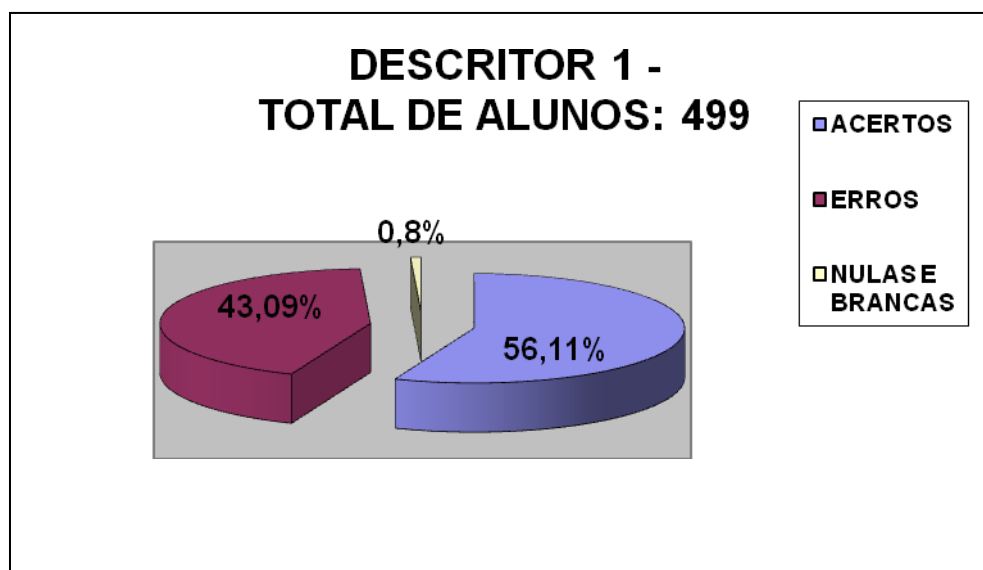


Gráfico 1: Descritor 1 - Localizar informações explícitas em um texto

Com relação ao descritor 1, os alunos tiveram um desempenho razoável. Dos 499 alunos de 4ª série e 5º ano avaliados, 56,11%, isto é, 280 alunos, responderam satisfatoriamente à questão proposta para o D1. Estes foram capazes de ler o texto e de compreender o que o comando solicitava. Porém, 215 alunos não responderam corretamente à questão, isto é, 43,09%. Também, 4 alunos, 0,80%, deixaram em branco ou tiveram a questão anulada. Embora o resultado tenha sido superior a 55%, é uma margem preocupante, pois quase metade dos alunos teve dificuldades com tal descritor. Várias hipóteses podem ser formuladas com relação a esses dados. Talvez os alunos não tenham compreendido o enunciado da questão. Ainda, talvez não soubessem o significado de alguma palavra do texto. Ou, até mesmo, não leram atentamente o texto, marcando, assim, uma alternativa aleatoriamente. Apesar de não se ter a certeza sobre o que os conduziu ao equívoco, o fato é que uma boa porção dos alunos não conseguiu responder satisfatoriamente ao que foi solicitado. A habilidade exigida nesse descritor é a decodificação. Sabe-se que ler não se resume a decodificar, mas, de acordo com Dell'Isola (2001), a decodificação é uma das habilidades necessárias no processo de leitura, obviamente não a única. Mas é fato que, se os alunos não conseguem decodificar, poderão ter dificuldades na compreensão e extrapolação do texto. Como será abordado adiante, o

desempenho preocupante com tal descritor influenciou nos resultados dos demais descritores que compõem tal tópico.

O segundo descritor desse tópico refere-se a *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* (D3). Tal descritor, de acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil (2008), avalia a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra e/ou uma expressão no texto, isto é, atribuindo sentido a determinadas palavras. Pode-se dizer que inferir, de acordo com Menegassi e Ângelo (2005), significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, com o objetivo de chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto.

Tal habilidade também foi avaliada por meio de um texto, o mesmo acima demonstrado (**TEXTO I - Bula**)⁹. Apresenta-se, então, a pergunta formulada:

A palavra **POSOLOGIA** no texto 2, indica

- (A) os elementos que formam o remédio.
- (B) as situações contra-indicadas do remédio.
- (C) os produtos que causam anemia.
- (D) o modo de uso do medicamento.**

Nota-se que o comando é a inferenciação de uma expressão contida no texto (*Posologia – o modo de uso do medicamento*). Os alunos deveriam estabelecer uma ponte entre as informações já conhecidas, explícitas no texto, e as informações novas, dando, então, novos sentidos para o enunciado.

Ilustra-se o desempenho dos alunos por meio do gráfico a seguir:

⁹ Este texto encontra-se na página 42 deste trabalho.

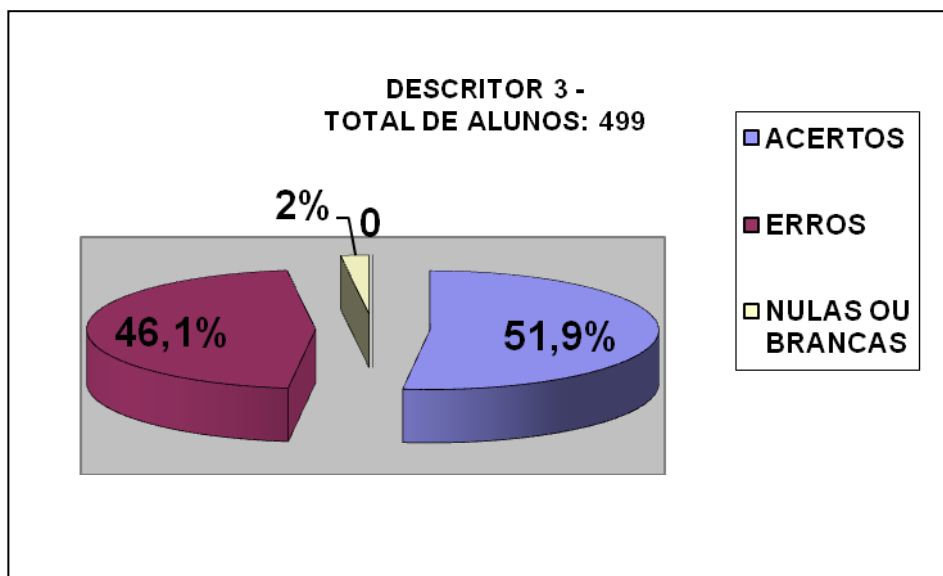


Gráfico 2: Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Percebe-se que o desempenho dos alunos com relação a tal descritor foi mediano. Dos 499 alunos, 259 responderam de forma satisfatória à questão, isto é, 51,90%. Todavia, 46,10%, ou seja, 230 alunos não responderam corretamente. Ainda mais, 10 alunos, 2%, deixaram em branco ou anularam a questão. Embora o número de acertos tenha sido superior a 51%, é um resultado que merece atenção, pois indica a dificuldade dos alunos em inferir. Conclui-se que o desenvolvimento da habilidade de inferir palavras, expressões, informações, exige do leitor uma forma de pensar que vai além do que está explícito no texto. Para inferir é necessário estabelecer relações entre o que foi e o que não foi dito, precisando da ação e do conhecimento do leitor para “ligar”, “conectar” as ideias do texto. Considerando, também, que a habilidade de inferir está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais, a escola pode colaborar para que isso se amplie, promovendo atividades que englobem gêneros discursivos/textuais diversificados. Talvez, a dificuldade dos alunos em responder à questão tenha sido o fato de que, geralmente, não se trabalha o gênero bula em sala de aula. Assim, a linguagem técnica característica desse gênero pode ter sido um fator complicador para a compreensão do texto. Então, por não estarem familiarizados nem com o gênero e nem com tal linguagem, podem ter encontrado dificuldades em responder à pergunta.

O terceiro descritor pertencente ao primeiro tópico refere-se a *Inferir uma informação implícita no texto* (D4). Segundo Brasil,

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma idéia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas (BRASIL, 2008, p. 29).

Inferir requer um grau de exigência um pouco maior do leitor. Para Marcuschi, “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

A seguir, tem-se o texto base e a pergunta utilizados para avaliar tal descritor:

TEXTO II



A mãe de Cascão queria que ele:

- (A) não entrasse em casa.
- (B) não sujasse o chão.**
- (C) plantasse bananeira.
- (D) ajudasse a limpar a casa.

Para se chegar à resposta adequada, faz-se necessário ler as falas do primeiro quadrinho, valendo-se das imagens para compreender o texto como um todo. Percebe-se que as alternativas **a**, **c** e **d** se distanciam muito do que as imagens representam. Nada indica que a mãe do Cascão quisesse que ele plantasse bananeira e muito menos que ela lhe solicitasse ajudar na limpeza. Também, ela não o proibiu de adentrar a casa. Apenas a alternativa **b** pode ser sustentada, pois no primeiro quadrinho a mãe o adverte sobre os seus pés sujos e

afirma que ela teve um enorme trabalho na limpeza. O segundo quadrinho nos mostra a mãe do Cascão agachada limpando o chão. Dessa forma, associando o texto verbal e o não-verbal, concluímos que a alternativa correta é a **b**.

A seguir, ilustra-se o desempenho por meio de um gráfico:

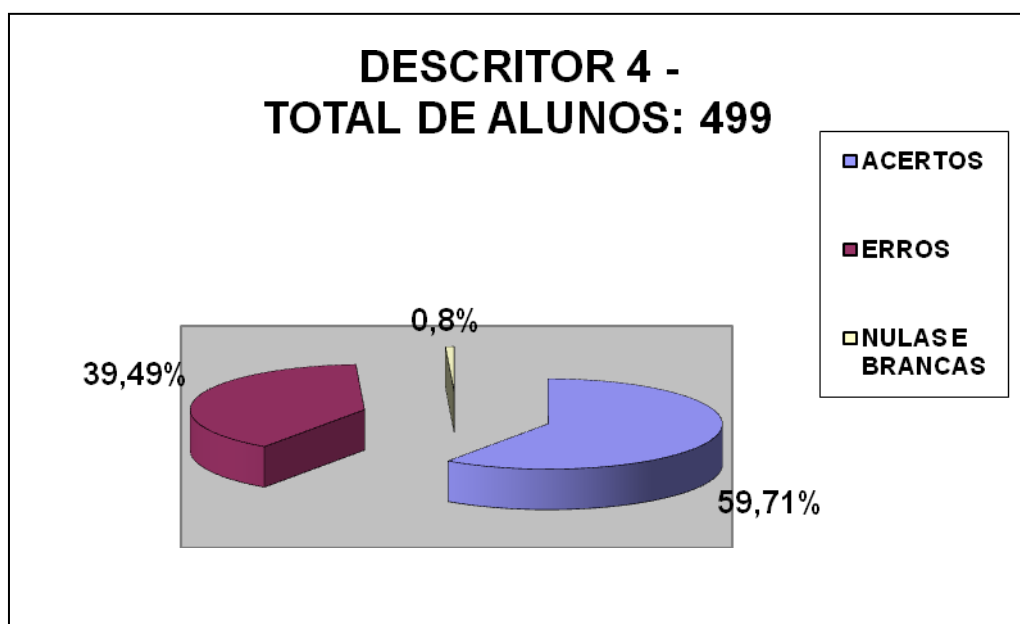


Gráfico 3: Descriitor 4 - Inferir uma informação implícita no texto

Com relação a esse descritor, o desempenho dos alunos atingiu índices mais elevados, se relacionados ao que evidenciaram os dois descritores anteriormente tratados. Dos 499 alunos, 298, isto é, 59,71%, conseguiram inferir uma informação implícita no texto. Pode-se ressaltar que a questão pedia para que os alunos inferissem o desejo da mãe da personagem Cascão. Primeiro, para que essa inferência seja feita, é preciso analisar o material verbal. Na tirinha, a mãe do personagem Cascão indica, por meio da fala *“Cuidado com os pés sujos Cascão! Tive o maior trabalho para limpar o chão”*, que ela trabalhou muito para limpar o chão. Tem-se, também, o auxílio do material não-verbal, que nos mostra a mãe do Cascão agachada, com um pano na mão, limpando o chão. Assim, conclui-se que por causa do grande esforço da mãe que ela deseja que o filho não suje o chão, tornado, assim, o seu trabalho inútil. Portanto, as marcas linguísticas e

extralinguísticas contribuíram para que a maioria dos alunos escolhesse a alternativa adequada. No entanto, 197 deles, ou seja, 39,49%, não conseguiu fazer tal inferência e, ainda, 4 alunos, 0,80%, não responderam à questão, ou ela foi anulada.

Como se percebe, essa habilidade exige do aluno/leitor buscar informações que vão além do que está explícito nas linhas, mas que, ao passo que se constrói sentido(s) ao que está enunciado no texto, vai *deduzindo* o que lhe foi solicitado, por meio das pistas deixadas pelo autor. Fiorin afirma que um leitor perspicaz é aquele “que consegue ler nas entrelinhas” (FIORIN, 2007, p. 214). De acordo com o autor, caso essa identificação do conteúdo presente nas entrelinhas do discurso não aconteça, o leitor pode passar por cima de significados importantes e decisivos. Portanto, a leitura precisa extrapolar as marcas linguísticas do texto para se alcançar, então, a inferência. Na avaliação desse descritor, embora o resultado da maioria dos alunos tenha sido positivo, uma boa parte deles não conseguiu inferir uma informação que não estava na superfície textual. Considerando que a habilidade de inferir está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais, a escola e os professores podem colaborar para que os alunos possam desenvolver tal habilidade, promovendo atividades que englobem gêneros discursivos/textuais diversificados.

O quarto descritor que compõe o primeiro tópico refere-se a *Identificar o tema de um texto* (D6). Segundo a Matriz de Referência da Prova Brasil,

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, identificar do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que ele relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto (BRASIL, 2008, p. 31).

É sabido que um texto é tematicamente orientado, isto é, desenvolve-se a partir de um determinado tema, o que lhe dá unidade e coerência. Portanto, a identificação desse tema é fundamental, pois só assim é possível apreender o sentido global do texto, discernir entre suas partes principais e outras secundárias.

A seguir, tem-se o texto que fora utilizado para avaliar tal descritor:

TEXTO III

Urubus e sabiás

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

Tudo ia muito bem até que a doce tranqüilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“ Onde estão os documentos dos seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente... “ Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem”.

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

MORAL: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.

O **texto III** trata PRINCIPALMENTE

- (A) dos passarinhos que mesmo sem titulação, mantiveram a liderança.
- (B) dos urubus que foram expulsos da floresta porque não sabiam cantar.
- (C) **dos urubus que expulsaram os passarinhos, que sabiam cantar, da floresta.**
- (D) dos pintassilgos, que se uniram aos urubus, para cantar.

Espera-se, com esse descritor, que o aluno reconheça o assunto do texto. Para que o aluno o identifique, é necessário que relacione as diferentes informações, centrando-se na dimensão global do texto, no núcleo temático que lhe confere unidade semântica.

Ilustra-se, na sequência, como os alunos se saíram na avaliação desse descritor.

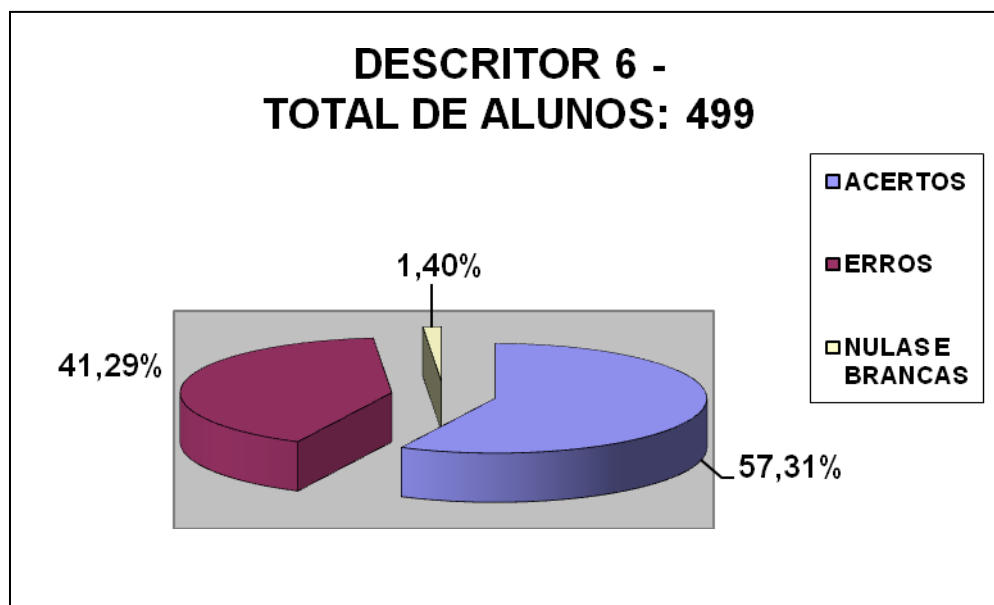


Gráfico 4: Descritor 6 - Identificar o tema de um texto

Como se pode perceber, com base no Gráfico 4, o desempenho dos alunos foi razoável. Do total de alunos avaliados, 57,31%, isto é, 286 conseguiram responder de forma satisfatória à questão. Em contrapartida, 206 alunos, totalizando 41,19%, não conseguiram responder à pergunta, e 7 alunos, isto é, 1,40% deles, deixaram a questão em branco ou tiveram a mesma anulada porque marcaram mais de uma opção.

Para responder corretamente a este item, o aluno precisaria ler o texto e identificar qual, dentre as frases apresentadas, sintetiza a ideia global. É importante ressaltar que todas as demais alternativas de respostas, se não lidas com atenção, podem confundir o leitor. Mas somente uma delas engloba o que fora solicitado, resumindo o assunto central do texto. Como já exposto no início deste capítulo, uma boa parte dos alunos teve dificuldades com a localização de uma informação explícita no texto, ou seja, os alunos tiveram dificuldades na decodificação. Talvez tal fator tenha influenciado no desempenho da questão.

O último descritor pertencente ao primeiro tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil refere-se a *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato* (D11). Segundo Brasil, “por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato” (BRASIL, 2008, p. 32).

Segue-se, então, o texto base utilizado para avaliar tal habilidade:

TEXTO IV

DESMATAMENTO CRESCE 8% NA AMAZÔNIA

CLAUDIO ANGELO

Editor de Ciência da **Folha de S.Paulo** On-Line

Duas novas análises prenunciam um ano de 2008 com motosserras e tratores a toda na Amazônia. O governo federal divulgou ontem uma estimativa que mostra que o desmatamento cresceu 8% no período de junho a setembro de 2007 em comparação com o mesmo período de 2006.

E dados produzidos por um sistema independente de monitoramento da floresta indicam que um dos pilares da política do governo federal para conter a devastação --as unidades de conservação criadas no Pará-- começa a dar sinais de fadiga.

Os dados do governo são estimativas feitas pelo Deter, o sistema de detecção do desmatamento em tempo real por imagens de satélite desenvolvido pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais).

Eles mostram que, na média dos nove Estados amazônicos, o desmatamento em julho, agosto e setembro cresceu 4%, 53% e 107% em comparação com os mesmos meses de 2006, respectivamente. O mês de junho foi o único que apresentou queda --de 33%--, seguindo a tendência do ano anterior.

"É um aumento significativo, que mostra um recrudescimento do desmatamento", afirmou à **Folha** o diretor do Inpe, Gilberto Câmara. "Difícilmente a taxa de 2007/2008 ficará na queda observada neste ano", afirmou o cientista, referindo-se aos 30% de desaceleração estimados pelo Deter para 2006 e comemorados pelo Ministério do Meio Ambiente.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u337678.shtml>

Qual a opinião que aparece no **Texto IV** em relação ao desmatamento?

- (A) Que o desmatamento está diminuindo em cada região.
- (B) Que o desmatamento está aumentando na Amazônia.**
- (C) Que o desmatamento está diminuindo na Amazônia.
- (D) Que o desmatamento está aumentando em todo o país.

Nota-se que o comando requeria dos alunos identificar a opinião presente no texto. Percebe-se que as alternativas **a** e **c** se distanciam totalmente daquilo que fora exposto no texto. As alternativas **b** e **d**, porém, se assemelham, pois o texto realmente trata do aumento do desmatamento. Todavia, com a leitura os alunos

poderiam ter percebido que o texto falava especificamente da região amazônica e não de todo o Brasil. Também o fato de se recorrer a dados percentuais agrega peso à opinião de que o desmatamento na Amazônia realmente tem crescido nos últimos anos.

Ilustra-se, então, por meio de um gráfico, o desempenho dos alunos nesta atividade:

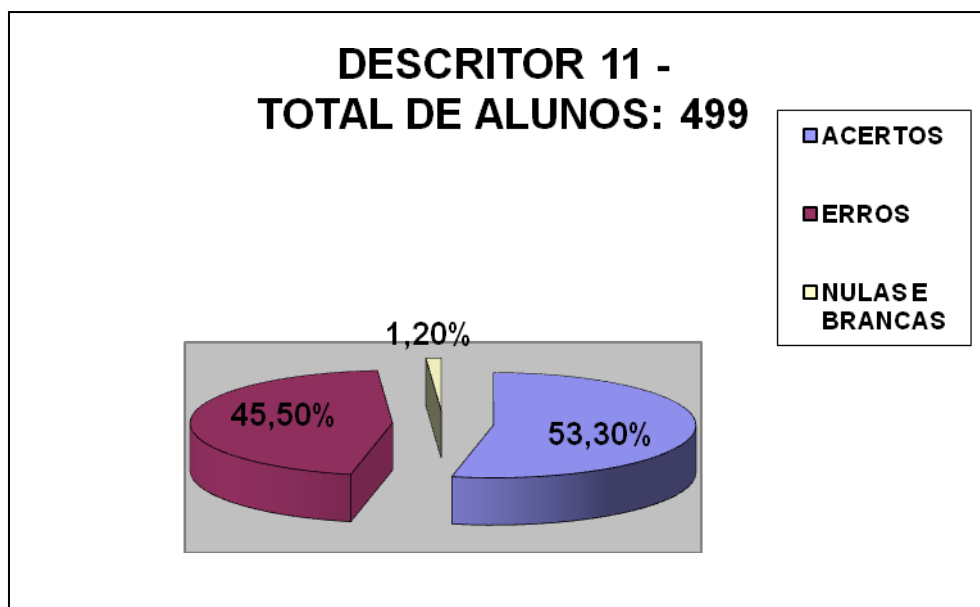


Gráfico 5: Descritor 11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Percebe-se que o desempenho dos alunos foi razoável. Dos alunos avaliados, 53,30%, ou seja, 266, responderam corretamente ao que foi solicitado. Em contrapartida, 227 deles, somando 45,50%, não responderam à questão de modo satisfatório. E, ainda, 6 alunos, isto é, 1,20%, deixaram a questão em branco ou a anularam.

Compreende-se que distinguir um fato de uma opinião, por vezes, pode ser um trabalho um tanto complexo, dependendo do gênero escolhido. O desenvolvimento de tal habilidade está ligado, em grande parte, às práticas de leitura dos alunos. Por isso, é mister que o professor, ao trabalhar em sala de aula, recorra a gêneros discursivos/textuais variados, especialmente os que apresentam estrutura narrativa e argumentativa, como contos, fábulas, crônicas, artigos de opinião e assim por diante.

Ao se observar o tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil, constata-se que os descritores são organizados de forma progressiva, concebendo a prática de leitura como um processo, uma vez que: parte-se da localização de uma informação contida no texto (decodificação); solicita-se ao aluno inferir o sentido de uma palavra e uma informação implícita em um texto; deve-se identificar o tema do texto e efetuar a distinção entre fato e opinião. Como se pode perceber, parte-se, então, da leitura superficial, que está no nível da decodificação, até que se atinja a leitura mais profunda do enunciado, fazendo com que o aluno apreenda o texto como um todo e o extrapole, construindo novos sentidos.

Todavia, o que se percebeu foi que os alunos demonstraram dificuldades em relação a praticamente todos os descritores pertencentes ao primeiro tópico. Tal dificuldade se refletiu no desempenho dos outros descritores, conforme veremos adiante.

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

O segundo tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil estrutura-se da seguinte forma:

Descritores do Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto:

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

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
Reconhecer o gênero;

(BRASIL, 2008, p. 22).

Esse tópico, de acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil (2008), requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que

conjugam duas formas de linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros discursivos/textuais.

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as a linguagem não-verbal que o acompanha são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e engajar-se em diferentes atividades de construção de sentidos.

O primeiro descritor deste tópico refere-se a *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)* (D5). De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil,

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos) (BRASIL, 2008, p. 34).

Como se vive hoje numa era de imagens visuais, as pessoas, inclusive as crianças, passam boa parte do tempo vendo TV, manuseando computadores, convivendo com a mídia impressa, que se utiliza fortemente de ilustrações e, em meio a isso, há uma diversidade de gêneros discursivos/textuais que abarcam várias formas de linguagens, em especial, a verbal e a imagética. Sem dúvida, vive-se hoje numa sociedade cada vez mais ligada ao visual. Sabe-se, segundo Dionísio,

[...] que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais (DIONÍSIO, 2005, p. 141).

Como se vê, o sentido de um texto pode ser manifestado por diversas formas que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Tais formas podem aparecer por meio de gestos, imagens, letras diferenciadas, enfim, aspectos multimodais que fazem a diferença.

O texto utilizado para avaliar tal descritor foi uma tirinha¹⁰, anteriormente apresentado. De acordo com Mendonça (2007), as tiras são uma poderosa ferramenta de ensino, haja vista que a maioria das tiras é curta e com conteúdo sintético. Na sequência, tem-se a pergunta elaborada para avaliá-lo:

Os risquinhos em volta do corpo da mãe e próximos dos pés do menino significam:

- (A) cansaço.
- (B) movimento.**
- (C) alegria.
- (D) espanto.

Como, então, os alunos se saíram na avaliação de tal descritor? Ilustra-se por meio de um gráfico o desempenho:

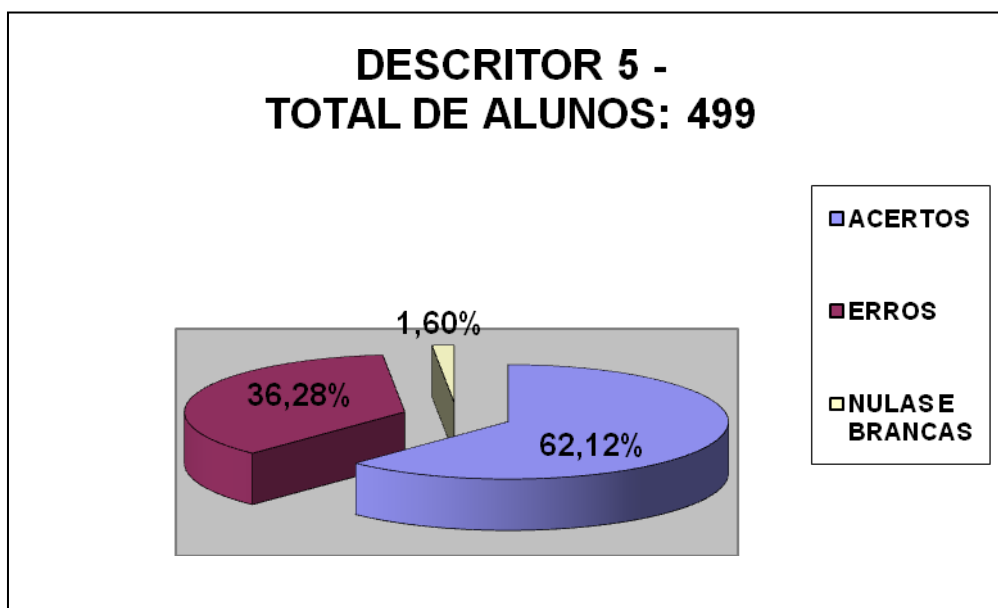


Gráfico 6: Descritor 5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso

Como se percebe, com base no gráfico acima, o resultado em relação ao descritor 5 foi bom. Dos 499 alunos avaliados, 310 responderam de forma satisfatória à questão, representando 62,12% dos avaliados. Tais alunos, além de lerem e compreenderem o material verbal presente na tira, foram capazes de ler o material não-verbal, isto é, as imagens da tirinha, o que contribuiu para apreensão

¹⁰ Este texto encontra-se na página 46 deste trabalho.

global do texto. Contudo, 181 alunos, ou seja, 36,28%, tiveram dificuldades em ler de modo satisfatório o não-verbal. Ainda, 8 alunos, 1,20%, não responderam à questão ou tiveram-na anulada. Conclui-se que uma parte dos alunos, possivelmente, considerou apenas o texto escrito, não sendo capaz de integrá-lo às imagens.

O segundo descritor desse tópico refere-se a *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros* e *Reconhecer o gênero* (D9). Como informamos no segundo capítulo deste trabalho, no instrumento diagnóstico que aplicamos, duas questões referentes ao descritor 9 foram elaboradas. Uma focalizando a finalidade de determinado gênero discursivo/textual, e outra focalizando o reconhecimento de um gênero discursivo/textual.

De acordo com a Matriz de Referência,

A habilidade que pode ser avaliada com itens relativos a este descritor diz respeito ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc. (BRASIL, 2008, p. 37).

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, em que se solicita ao aluno a identificação explícita de sua finalidade. Dessa forma, o que se pretende avaliar é se o aluno compreende qual é a função social daquele gênero, ou seja, qual o objetivo de ser produzido (informar, entreter, comunicar, etc.). A partir da leitura como um todo, ele deve perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus intentos. Além de compreender a função social do texto, é necessário também que o aluno reconheça qual o gênero discursivo/textual em questão.

Tem-se contato e utilizam-se diariamente diversos gêneros discursivos/textuais, sejam eles orais, escritos ou não verbais. Por isso, é importante que os alunos consigam, ao ver determinado gênero, reconhecê-lo por meio de suas características e peculiaridades. Assim, os professores deverão possibilitar sua aproximação com o maior número de gêneros discursivos/textuais possíveis. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros discursivos/textuais, apropriando-se, a partir disso, de

suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Sendo assim, Marcuschi (2008) entende que, ao classificarmos os gêneros do discurso, não se pode fazê-lo de forma racional, estável e definitiva, ou seja, apenas a partir da forma, mas, também, e principalmente, a partir da função comunicativa e social que exercem durante a interação verbal.

Apresenta-se, na sequência, a pergunta feita para avaliar o reconhecimento da finalidade de determinado gênero. Foi utilizado o **texto I (Bula)**¹¹, já explicitado neste trabalho:

Quanto à finalidade do gênero “bula de medicamento”, é **INCORRETO** afirmar que

- (A) esse texto informa aos pacientes do que é composto o medicamento.
- (B) esse texto tem como objetivo instruir sobre o modo de uso do medicamento.
- (C) esse texto apresenta dados do laboratório.
- (D) esse texto informa aos clientes os pontos de venda do medicamento.**

Para responder satisfatoriamente à pergunta, o aluno tem de ter em mente qual é a finalidade do gênero bula, isto é, qual a sua função social. A alternativa **a** menciona uma das finalidades do gênero: informar aos pacientes a composição do produto. A alternativa **b** também menciona outra finalidade da bula: instruir sobre o modo de uso do referido produto. A terceira alternativa, a **c**, também mostra outro objetivo da bula: dar informações sobre o laboratório, informações essas exigidas pelos órgãos competentes. Por fim, a única alternativa que não corresponde à finalidade do gênero é a **d**, pois o objetivo da bula não é indicar aos consumidores onde se encontram os pontos de venda do produto.

Qual foi o desempenho dos alunos com relação a tal descritor? Apresenta-se, novamente, o resultado por meio de um gráfico:

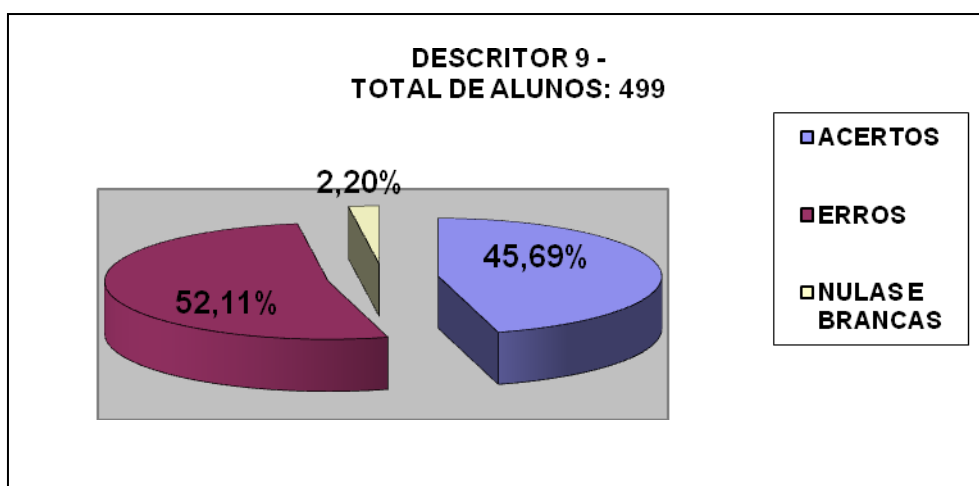


Gráfico 7: Descritor 9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes

Como ilustrado acima, percebe-se que o desempenho foi preocupante. Dos 499 alunos avaliados, 228, isto é, apenas 45,69%, responderam satisfatoriamente à pergunta. Em contrapartida, 260, 52,11%, ou seja, mais da metade deles, não reconheceu a finalidade do gênero abordado nas avaliações. Isso talvez indique que os alunos ainda não estão tão familiarizados com os gêneros discursivos/textuais. Talvez, um fator complicador tenha sido a palavra **INCORRETO**, pois pode ser que os alunos não a tenham compreendido, o que teria prejudicado a escolha da alternativa. É sabido que muitos, em especial os que participam de concursos, por vezes tropeçam em questões dessa natureza, pois estão acostumados com a construção: *a alternativa correta é...* Então, talvez, o mesmo tenha ocorrido com os alunos. Também, possivelmente, seu desempenho indique algo importante que diz respeito à metodologia do trabalho com os textos. O que se vê, comumente, é a utilização dos textos apenas como pretexto para se ensinar elementos gramaticais. Além do mais, às vezes, privilegia-se, apenas, o conhecimento da estrutura do gênero. Marcuschi entende que, ao trabalharmos com os mais variados gêneros, “não podemos fazê-lo de forma racional, estável e definitiva, ou seja, apenas a partir da *forma*, mas, também, e principalmente, a partir da *função comunicativa* que exercem durante a *interação verbal*” (MARCUSCHI, 2003, p. 21, grifos nossos).

Como dito anteriormente, no simulado aplicado foram formuladas duas questões para avaliar o descritor 9, uma avaliando o reconhecimento do gênero e outra avaliando a funcionalidade do mesmo. A seguir, consta a pergunta elaborada

¹¹ Este texto encontra-se na página 42 deste trabalho.

para avaliar o reconhecimento do gênero textual/discursivo. O texto utilizado foi o **texto I (Urubus e Sabiás)**¹², já apresentado anteriormente:

Podemos afirmar que **o texto I** pertence ao gênero

- (A) biografia.
- (B) história em quadrinho.
- (C) conto de fadas.
- (D) fábula.**

Percebe-se que tal questão avalia se os alunos conseguem reconhecer o gênero discursivo/textual em questão. Eles deverão conhecer o gênero, bem com as suas especificidades. No caso das alternativas, as três primeiras se distanciam totalmente do gênero em questão, restando somente a última como correta.

Ilustra-se, então, o desempenho dos alunos com relação a tal descritor:

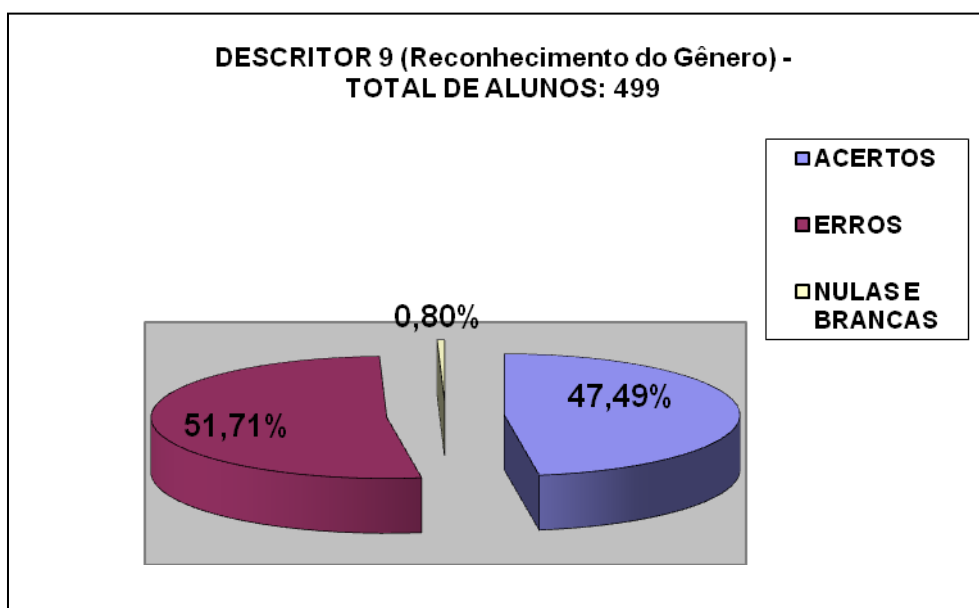


Gráfico 8: Descritor 9 – Reconhecimento do Gênero

Com base no gráfico acima, percebe-se que 47,49% dos alunos, isto é, 237, conseguiram, com êxito, reconhecer o gênero em foco. Isso demonstra que não só já leram textos do mesmo gênero, mas também, provavelmente, conhecem as peculiaridades que compõe tal texto. Contudo, mais da metade dos alunos não teve

¹² Este texto encontra-se na página 49 deste trabalho.

um desempenho satisfatório na avaliação desse descritor, ou seja, 258, 51,71 %, não conseguiram identificar o gênero requerido. Das quatro provas aplicadas aos alunos de 4ª série e 5º ano, nos sete municípios, os gêneros solicitados para que identificassem foram: uma propaganda, um conto e duas fábulas. Percebe-se que são gêneros que estão muito presentes no cotidiano escolar. Esse resultado possivelmente demonstra que a maioria dos alunos, ao ler um texto, está tendo dificuldades para identificar que tipo de texto é. Isso também se reflete no fato de que a maioria deles não conseguiu identificar a função social dos gêneros abordados.

O tópico em análise avalia a capacidade dos alunos em interpretação de textos com ajuda de material gráfico e no reconhecimento do gênero discursivo/textual, bem como da sua finalidade. Nos textos não-verbais, como foi visto, é importante que o aluno seja capaz de reconhecer que a utilização das ilustrações ou elementos gráficos o auxilia na interpretação do conteúdo do texto. Caso contrário, se o aluno não conseguir ler o não-verbal, a compreensão global do texto estará comprometida. Mendonça, ao refletir sobre o uso das histórias em quadrinhos no ensino, afirma que

[...] reconhecer e utilizar o *recurso da quadrinização* como *ferramenta pedagógica* parece impor-se como necessidade, numa época em que a *imagem e a palavra*, cada vez mais, associam-se para a *produção de sentido* nos diversos contextos comunicativos (MENDONÇA, 2007, p. 207, grifos nossos).

No reconhecimento do gênero discursivo/textual, por sua vez, o aluno deverá não só reconhecer o gênero em questão, mas, sobretudo, perceber que determinado texto é escrito com vistas a um determinado público, com determinados objetivos, compreendendo, portanto, a sua função social. Por isso, os professores devem estar cientes de que trabalhar os gêneros discursivos/textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos, conforme demonstra Bakhtin (1992), deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros discursivos/textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, situações reais de uso, de modo que consigam, de forma criativa e consciente,

escolher meios adequados aos fins que desejam alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e que as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

3.3 TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

O terceiro tópico compõe-se somente de um descritor. De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil,

Este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes idéias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, idéias 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, 2008, p. 39).

As atividades que contemplam a relação entre textos podem envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os produzidos pelos próprios alunos, os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros.

O único descritor desse tópico refere-se a *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* (D15). Segundo Brasil, por meio desse descritor,

[...] pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano (BRASIL, 2008, p. 39).

Como exposto, essa habilidade pode ser avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em comum o

mesmo tema, em que é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem.

Ilustram-se, na sequência, os textos utilizados para avaliar tal descritor:

TEXTO IV

DESMATAMENTO CRESCE 8% NA AMAZÔNIA

CLAUDIO ANGELO

Editor de Ciência da **Folha de S.Paulo** On-Line

Duas novas análises prenunciam um ano de 2008 com motosserras e tratores a toda na Amazônia. O governo federal divulgou ontem uma estimativa que mostra que o desmatamento cresceu 8% no período de junho a setembro de 2007 em comparação com o mesmo período de 2006.

E dados produzidos por um sistema independente de monitoramento da floresta indicam que um dos pilares da política do governo federal para conter a devastação --as unidades de conservação criadas no Pará-- começa a dar sinais de fadiga.

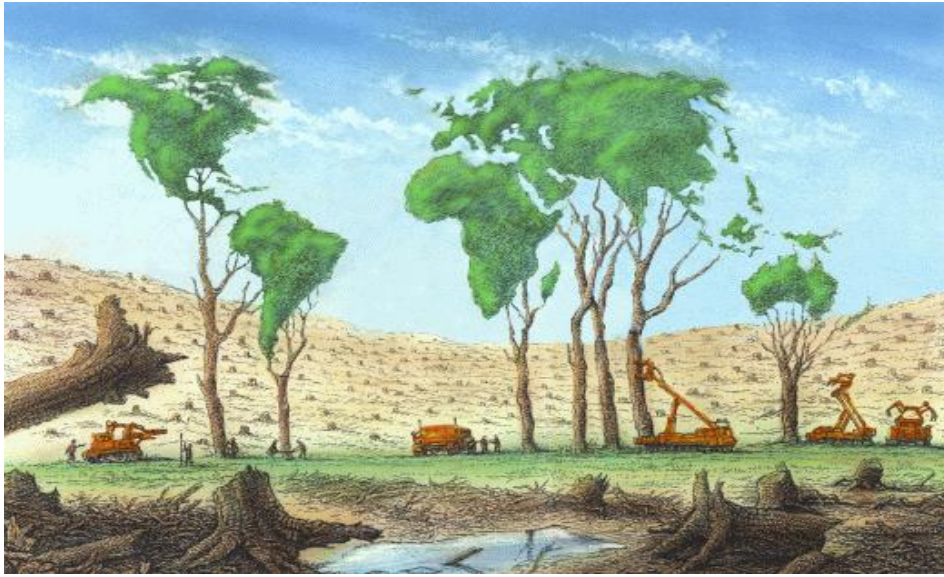
Os dados do governo são estimativas feitas pelo Deter, o sistema de detecção do desmatamento em tempo real por imagens de satélite desenvolvido pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais).

Eles mostram que, na média dos nove Estados amazônicos, o desmatamento em julho, agosto e setembro cresceu 4%, 53% e 107% em comparação com os mesmos meses de 2006, respectivamente. O mês de junho foi o único que apresentou queda --de 33%--, seguindo a tendência do ano anterior.

"É um aumento significativo, que mostra um recrudescimento do desmatamento", afirmou à **Folha** o diretor do Inpe, Gilberto Câmara. "Difícilmente a taxa de 2007/2008 ficará na queda observada neste ano", afirmou o cientista, referindo-se aos 30% de desaceleração estimados pelo Deter para 2006 e comemorados pelo Ministério do Meio Ambiente.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u337678.shtml>

TEXTO V



Disponível em <<http://gilnei-os.blogspot.com/2011/06/desmatamento-mundial.html>>.

Comparando os **textos IV e V**, podemos afirmar que ambos tratam

- (A) do uso de máquinas agrícolas no plantio da vegetação litorânea.
- (B) da ação do homem em relação ao desmatamento.**
- (C) da poluição das águas do Rio Amazonas.
- (D) da reciclagem do lixo na zona rural.

Tal descritor exige maior complexidade dos alunos, pois requer que o leitor seja capaz de refletir criticamente em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em diferentes textos. Para tal atividade, requer-se dos alunos uma leitura atenta de cada texto para, então, confrontá-los.

Por meio do gráfico, ilustra-se qual foi o resultado da avaliação desse descritor:

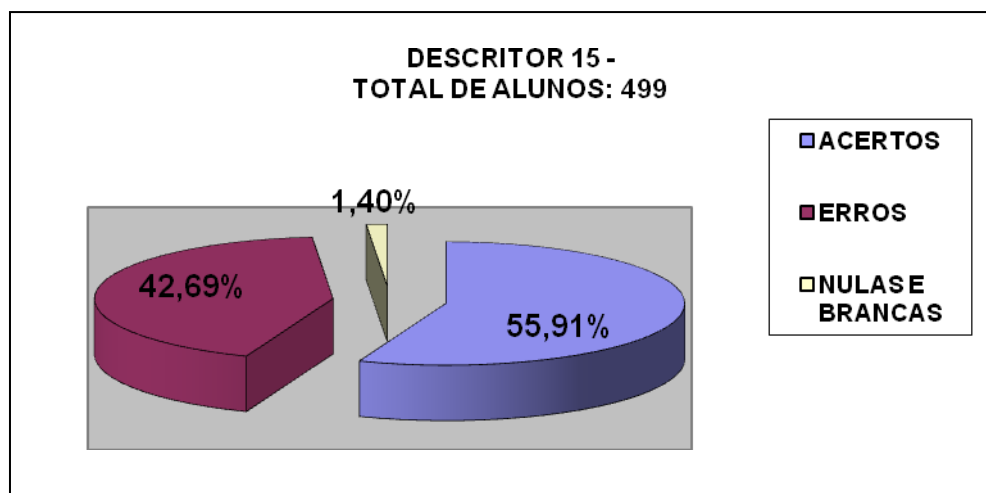


Gráfico 9: Descritor 15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido

Como ilustrado pelo gráfico, o desempenho foi mediano. Dos 499 alunos avaliados, 55,91%, ou seja, 279, responderam de modo satisfatório ao que fora solicitado. Em contrapartida, 213, somando 46,29%, não responderam de modo satisfatório ao que fora solicitado. Percebe-se que, na comparação dos textos, as alternativas **a**, **c** e **d** fogem totalmente ao exposto. Dessa forma, apenas a alternativa **b** contempla o tema abordado por ambos.

Naturalmente, a comparação de textos exige dos alunos conhecimento de mundo, ou seja, se eles não tiverem intimidade com o gênero textual em questão e com sua função social, assim como em relação ao tema tratado, possivelmente, terão dificuldades em fazer a comparação. O importante é que percebam a existência de vários gêneros de textos, os quais, embora falem de um mesmo tema, podem apresentar sentidos diferenciados, pois foram escritos em contextos diferentes, com intenções igualmente diversas, visando a interlocutores distintos.

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 ideias. Tais textos podem ser retirados de jornais, revistas, Internet, livros, campanhas publicitárias, entre outros. Esse trabalho pode auxiliar na percepção de que há vários gêneros de textos, os quais, embora tratem de um mesmo tema, podem expressar sentidos diferenciados conforme a intenção do autor. Outra estratégia seria trabalhar a produção textual abordando um mesmo tema; assim, o professor poderá solicitar que os alunos produzam textos que abordem o mesmo tema, porém, dando enfoques diferenciados.

3.4 TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

O quarto tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil estrutura-se da seguinte forma:

Descritores do tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
(BRASIL, 2008, p. 22).

De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil,

A competência indicada neste tópico vai exigir do aluno habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto. A coerência e a coesão ocorrem nos diversos tipos de texto. Cada um tem estrutura própria, por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também vão se manifestar de forma diferente. A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do assunto do texto (BRASIL, 2008, p. 41).

Portanto, os descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há relações, conexões entre as suas partes.

O primeiro descritor desse tópico refere-se a *Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (D2)*. Diferentes partes de um texto podem estar interligadas por uma expressão que se repete literalmente ou que é substituída por um pronome, um sinônimo, um hiperônimo, por exemplo. Assim, percebemos que nada está solto. Tudo está relacionado e articulado, de forma que o texto resulta numa unidade significativa.

Para avaliar este descritor, foi utilizado o **texto III (Urubus e Sabiás)**¹³, anteriormente demonstrado. Vê-se, agora, o que fora solicitado na avaliação:

“... Foi assim que **eles** organizaram concursos e se deram nomes pomposos...”. No trecho, a palavra sublinhada refere-se a

- (A) passarinhos.
- (B) **urubus.**
- (C) pintassilgos.
- (D) sabiás.

Nota-se que tal questão avalia o conhecimento do aluno a respeito da coesão referencial. Embora o pronome **eles** pudesse, gramaticalmente, retomar *passarinhos*, *pintassilgos* e *sabiás*, ao lermos atentamente o texto verificamos que isso não ocorre. O elemento de coesão referencial, **eles**, aparece duas vezes no texto e em ambas as ocorrências refere-se aos urubus.

Como, então, os alunos se saíram nessa avaliação? Apresenta-se seu desempenho por meio do gráfico:

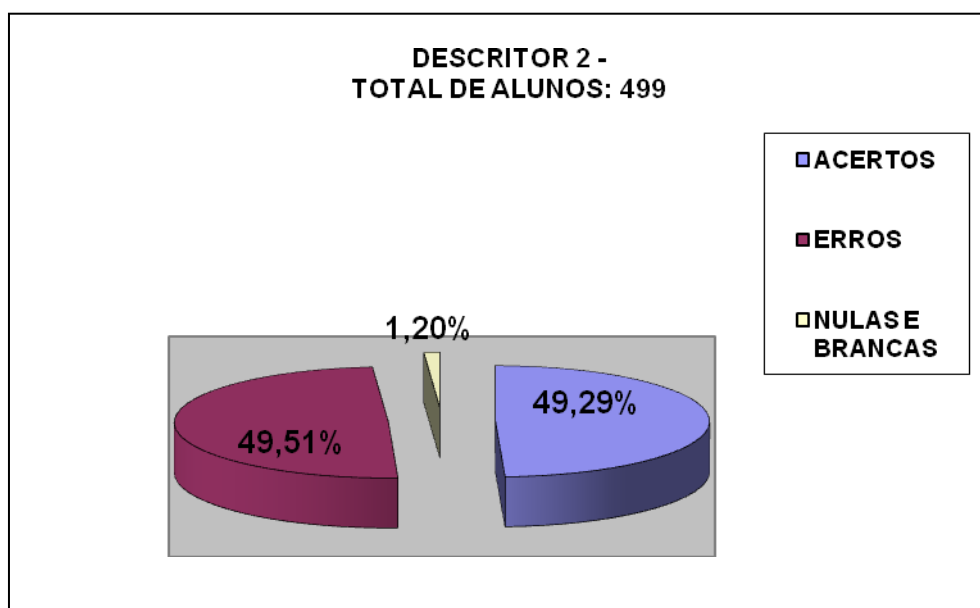


Gráfico 10: Descriitor 2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

Percebe-se, com base no gráfico acima, que os alunos não tiveram um bom desempenho. Dos avaliados, 246, isto é, 49,29%, conseguiram responder

¹³ Este texto encontra-se na página 49 deste trabalho.

corretamente à questão. Por sua vez, 49,51%, ou seja, 247, não tiveram um bom resultado. Estes não conseguiram compreender o uso do elemento de coesão referencial.

Tal desempenho foi percebido em praticamente todas as séries e em todos os municípios avaliados. Os alunos têm grandes dificuldades com relação aos descritores do quarto tópico. Quando não conseguem identificar tanto a introdução quanto a retomada de um referente no texto, a qual é feita por meio de um elemento coesivo, a sua leitura é prejudicada. Um leitor ativo e consciente flagra tal movimento do texto, o que o auxilia na compreensão global do que está sendo lido.

O segundo descritor deste tópico refere-se a *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa* (D7). Um item vinculado a esse descritor deve levar o aluno a identificar um dos elementos constitutivos da estrutura da narrativa, a saber: introdução (ou apresentação), desenvolvimento e complicação, clímax e desfecho.

Um dos textos utilizados para avaliar tal descritor foi o **texto III (Urubus e Sabiás)**¹⁴, de tipologia narrativa. Na sequência, traz-se a pergunta feita com relação ao texto:

No **texto III**, a tranquilidade dos urubus foi quebrada devido

- (A) à competição para eleger o melhor urubu.
- (B) à criação de uma escola para formar aves cantoras.
- (C) à criação de um concurso de canto para distribuir diplomas.
- (D) à invasão da floresta por um bando de pintassilgos tagarelas.**

Nota-se que a questão formulada pedia para que os alunos identificassem a origem da situação conflituosa apresentada na fábula. Até mais ou menos metade da fábula, os urubus dominavam o espaço, mas tal dominação foi abalada com a chegada dos pintassilgos, surgindo, então, o conflito da narrativa.

Ilustra-se, na sequência, o resultados dos alunos em relação ao descritor 7:

¹⁴ Este texto encontra-se na página 49 deste trabalho.

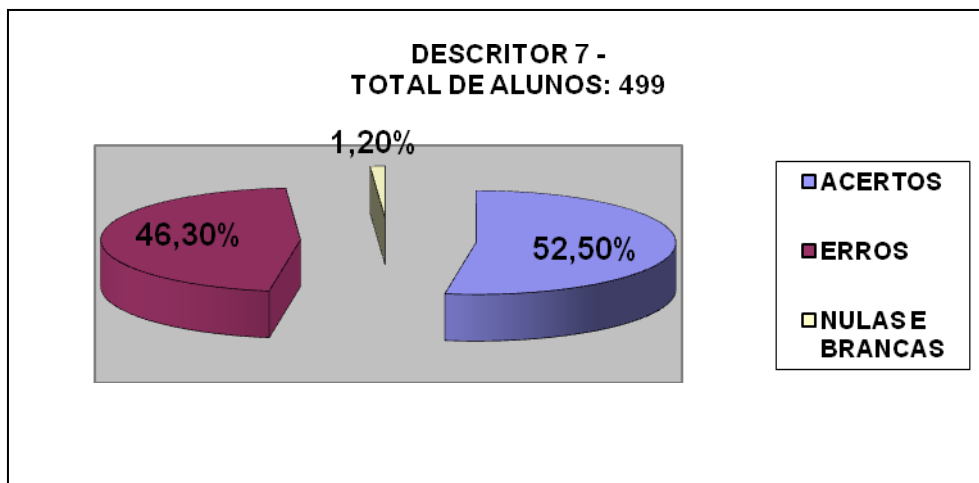


Gráfico 11: Descritor 7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Observa-se que o resultado foi mediano, isto é, 52,60%, totalizando 262 alunos, deram uma resposta satisfatória à pergunta. Ou seja, conseguiram, com êxito, identificar onde se iniciou o conflito da narrativa. Todavia, 231 alunos, representado 46,30%, não conseguiram responder corretamente à questão. Embora as fábulas sejam um dos gêneros mais trabalhados em sala de aula, na maioria das vezes, o trabalho se restringe à leitura. Os alunos, possivelmente, não conhecem os elementos que compõem a narrativa, isto é, a sua estrutura. Ficou clara, por meio do resultado obtido, a dificuldade em relação a tal descritor.

O terceiro descritor refere-se a *Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto* (D8). Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar 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. Segundo a Matriz de Referência da Prova Brasil,

Entende-se como causa/consequência todas as relações entre os elementos que se organizam de tal forma que um é resultado do outro. Para avaliar essa habilidade, pode-se pedir ao leitor para reconhecer relações de causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação, justificativa, motivo e comportamento, pré-condição, entre outras (BRASIL, 2008, p. 46).

O texto utilizado para avaliar tal descritor foi o **texto V¹⁵**, anteriormente apresentado. Segue-se, portanto, a questão formulada, tendo como base tal texto:

Observando o **Texto V**, é possível entender que, em consequência da ação do homem

- (A) mais árvores estão sendo plantadas.
- (B) mais máquinas estão sendo compradas.
- (C) mais áreas de terra estão sendo devastadas.**
- (D) mais homens estão trabalhando.

Percebe-se que a relação de causa/consequência se deu por meio de um texto imagético, um cartum. A causa retratada na imagem seria de os homens derrubando árvores, e a consequência seria que mais áreas de terras serão devastadas.

Ilustra-se, por meio de um gráfico, os resultados em relação a tal descritor:

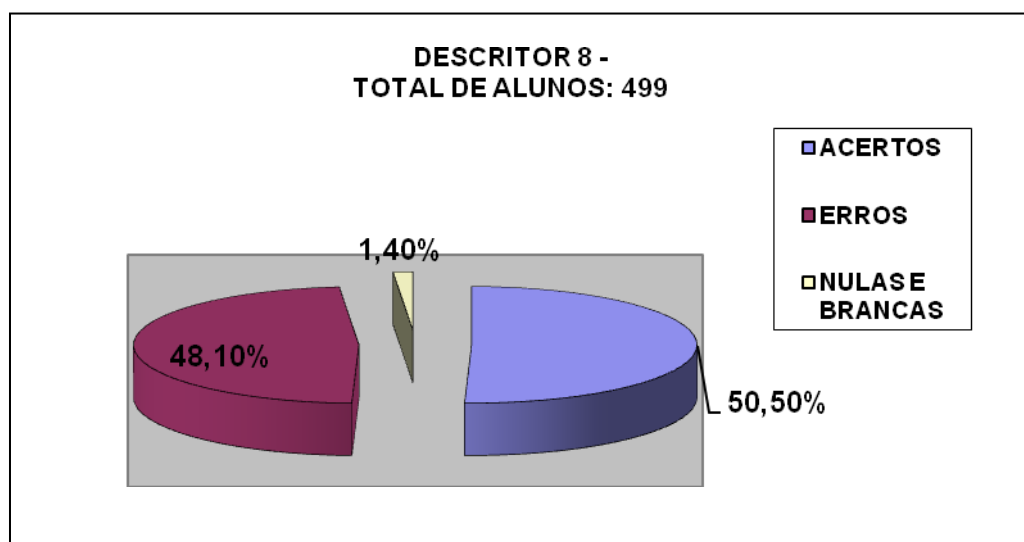


Gráfico 12: Descritor 8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

Como se viu, 50,50% dos alunos, isto é, 252 deles, conseguiram responder ao que fora solicitado. Perceberam a relação entre causa e consequência dos fatos. Contudo, 240, ou seja, 48,10%, não responderam de modo satisfatório à questão

¹⁵ Este texto encontra-se na página 63 deste trabalho.

proposta. Encontrar as relações de causa e consequência num texto é, por vezes, algo complexo. Nesse sentido, o professor, ao trabalhar em sala de aula, 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. As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero discursivo/textual, há sempre a explicitação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem.

O quarto descritor refere-se a *Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.* (D12). Em todo texto de maior extensão, aparecem elementos conectores – 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.

O texto que avaliou tal descritor foi o **texto III (Urubus e Sabiás)**¹⁶, acima demonstrado. Na sequência, tem-se a questão referente ao mesmo:

No trecho “Não haviam passado por escolas de canto porque o canto nascera com elas”, a expressão sublinhada dá ideia de

- (A) explicação.
- (B) causa.
- (C) lugar.
- (D) tempo.

Percebe-se que na questão se avaliou o efeito de sentido do conector **porque**. Nota-se que as duas últimas alternativas se distanciam muito do uso e da função do conectivo. Mesmo talvez não sabendo a função do conectivo, é possível perceber, por meio da leitura, que ele não indica temporalidade, nem mesmo um lugar.

Ilustra-se, na sequência, como os alunos responderam às questões formuladas para esse descritor:

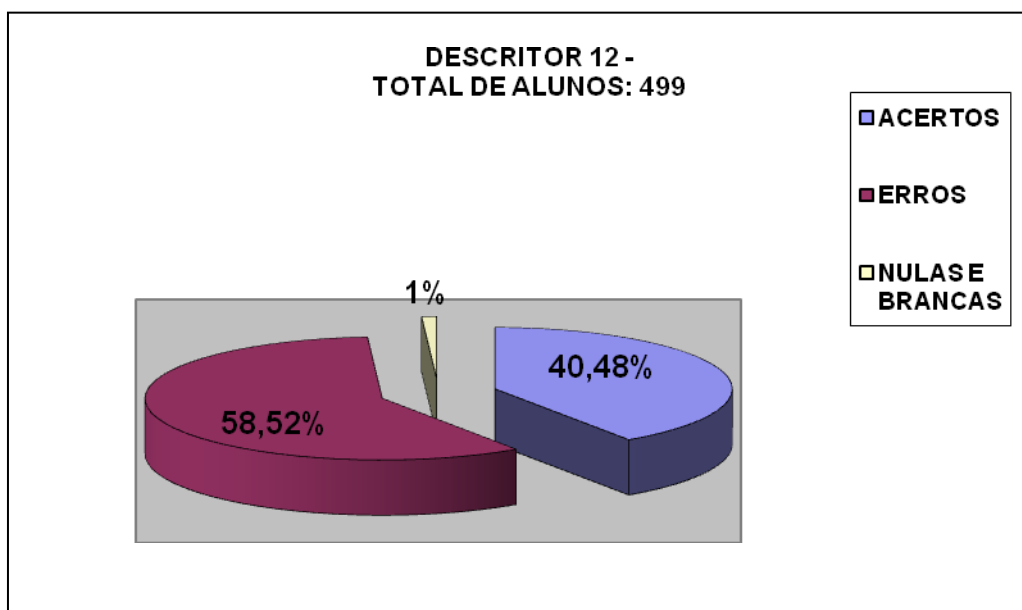


Gráfico 13: Descritor 12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Como ilustrado no gráfico, o desempenho foi preocupante. Dos 499 alunos avaliados, apenas 202 deles, isto é, 40,48%, responderam de forma satisfatória. Estes conseguiram perceber não só o uso, mas também a relação semântica estabelecida pelo seu uso. Porém, 292 alunos, totalizando 58,52%, tiveram dificuldades de analisar e responder ao que fora solicitado. Sabe-se que, na atividade de leitura, a identificação dos elementos coesivos e de suas funções permite aos alunos perceberem as relações que esses elementos estabelecem com as partes do texto, fazendo com que este seja um todo, uma unidade significativa, em que suas partes estão todas amarradas. Dessa forma, o aluno perceberá “as atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 151).

Como se percebeu, o quarto tópico é composto por quatro descritores, os quais tratam dos elementos que articulam e costuram as partes de um texto. Espera-se que o leitor consiga relacionar partes do texto com o seu todo e compreenda como são feitas as ligações das ideias, percebendo o texto como um conjunto harmonioso em que há relações entre suas partes. Observa-se, então, que um grande número de alunos teve dificuldades em estabelecer relações de sentido entre

¹⁶ Este texto encontra-se na página 49 deste trabalho.

os enunciados que compõem o texto, o que aponta para a necessidade de se trabalhar mais atividades que envolvam a prática da análise linguística.

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

O quinto tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil é estruturado da seguinte maneira:

Descritores do tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar os efeitos de ironia e humor em textos variados;
D14 – Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações;
(BRASIL, 2008, p. 23).

Sabe-se que o uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil,

Os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto. Vale destacar 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, 2008, p. 49-50).

Como visto, o importante, ao se trabalhar com tais elementos expressivos, é fazer com que o aluno compreenda o uso e o efeito de sentido decorrente disso, não focalizando, somente, as classes gramaticais, nomenclaturas etc.

O primeiro descritor que compõe esse tópico refere-se a *Identificar os efeitos de ironia e humor em textos variados* (D13). A forma como as palavras são usadas constitui recursos que, intencionalmente, são mobilizados para produzir no leitor certos efeitos de sentido. Entre tais efeitos, são comuns os de ironia ou aqueles outros que provocam humor ou outro tipo de impacto. Mas para que tal efeito cumpra seu objetivo, o leitor necessitará reconhecê-lo. Comumente, os gêneros que abordam muito os efeitos de ironia são as piadas, charges, histórias em quadrinho etc.

O texto utilizado para avaliar os efeitos de humor foi o **texto II (Tirinha do Cascão)**¹⁷. Segue-se, agora, a pergunta relacionada a tal texto:

O que provoca o humor no **texto II**?

- (A) **As marcas de sujeira das mãos do Cascão no chão.**
- (B) Os balões com as falas das personagens.
- (C) A expressão facial da mãe limpando o chão.
- (D) As gotas de suor próximo da mãe.

Percebe-se que, para a compreensão da tira acima, o aluno deverá associar o material verbal ao não-verbal. Do contrário, possivelmente não conseguirá entender a tira. Geralmente, nesse tipo de texto, o efeito de humor é causado pela contradição daquilo que é dito. Assim, o leitor deverá entender que o que é dito corresponde, na verdade, ao contrário do que é explicitamente afirmado e nessa contrariedade causa-se o efeito de humor.

Na tirinha utilizada, o efeito de humor foi causado pela quebra de expectativa em relação à atitude do personagem. No primeiro quadrinho, a mãe do personagem Cascão o adverte para que não entre na casa com os pés sujos, pois ela teve muito trabalho para limpar o chão. No segundo quadrinho, esse trabalho todo se confirma ao vermos a mãe agachada, com uma expressão de cansaço, limpando o chão. O humor é causado com a quebra da expectativa da atitude do Cascão. A mãe disse que ele não deveria entrar com os *pés sujos*, mas nada disse sobre entrar com as *mãos sujas*. Tal atitude é o que gera o humor no texto.

O desempenho dos alunos é apresentado a seguir:

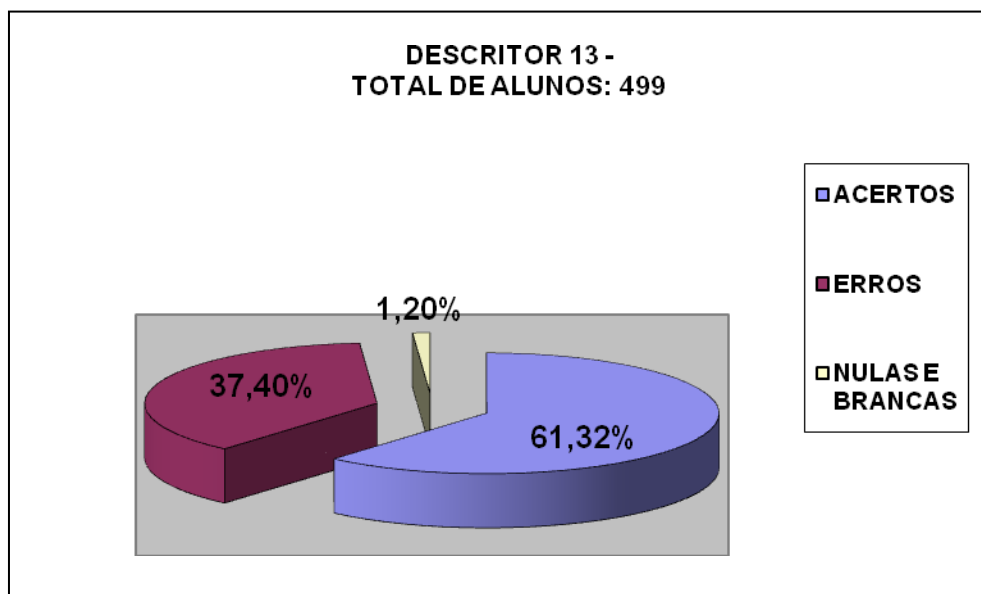


Gráfico 14: Descritor 13 - Identificar os efeitos de ironia e humor em textos variados

Constata-se, como ilustrado acima, que o desempenho dos alunos em relação a tal descritor foi bom. Daqueles 499 alunos avaliados, 306 tiveram um bom resultado, escolhendo a alternativa correta, somando 61,32%. Todavia, 187 alunos, isto é, 37,40% deles, não responderam de modo satisfatório à pergunta. Tais alunos tiveram dificuldade em perceber o efeito de ironia utilizado pelo produtor da tirinha. Para se chegar à resposta correta, é necessário que se compreenda o sentido global do texto e se entenda que o humor está no fato de o personagem entrar em casa plantando bananeiras. Na avaliação específica desse texto, para que se perceba a ironia, é necessário compreender tanto o aspecto verbal quanto o não-verbal.

O segundo descritor refere-se a *Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações* (D14). De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil,

A habilidade que pode ser avaliada por meio de itens referentes a este descritor relaciona-se ao reconhecimento, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação ou de outras formas de notação. O aluno 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, 2008, p. 51).

¹⁷ Este texto encontra-se na página 46 deste trabalho.

Com o auxílio desse item, pode-se avaliar a habilidade do aluno em utilizar estratégias de leitura que o levem a identificar os usos dos sinais de pontuação, bem como os efeitos de sentidos gerados com os seus usos. Nesse caso, os sinais de pontuação colaboram para a construção do sentido global do texto, não se restringindo ao aspecto puramente gramatical.

O texto utilizado para analisar tal descritor foi também o **texto III (Urubus e Sabiás)**¹⁸, já exposto. Com base no mesmo, perguntou-se:

No trecho: “Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.” Pode-se afirmar que as aspas foram utilizadas com a finalidade de

- (A) marcar a fala da personagem.
- (B) destacar a frase no texto.
- (C) indicar a fala do narrador.
- (D) identificar a moral da história.

Representa-se agora o desempenho, por meio de um gráfico:

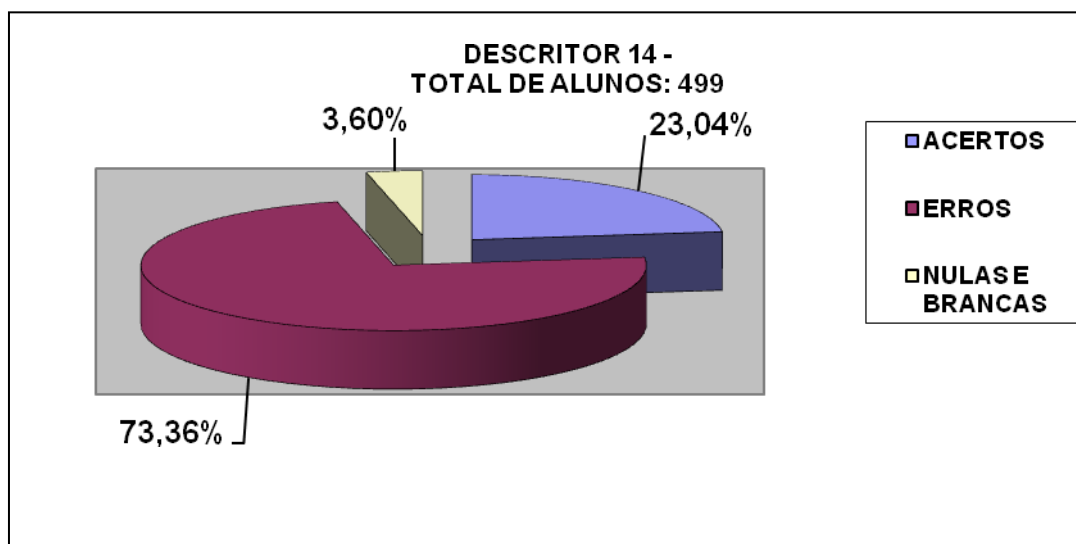


Gráfico 15: Descritor 14 - Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações

¹⁸ Este texto encontra-se na página 49 deste trabalho.

Neste item, os alunos deveriam demonstrar habilidade para reconhecer a função das aspas no texto-base. Porém, o percentual de acerto foi muito baixo. Apenas 23,04 % deles, isto é, 115, conseguiram perceber o efeito de sentido das aspas na fábula. Por outro lado, 366, somando 73,36%, não responderam de modo satisfatório à questão. Também ressaltamos que o número de alunos que deixaram a questão em branco ou marcaram mais do que duas alternativas foi o maior de todas as provas, isto é, 18 alunos ou não responderam ou marcaram mais de uma alternativa.

Em grande parte dos textos narrativos, comumente se utiliza o travessão para marcar a fala dos personagens. Assim, quando se localiza tal elemento identifica-se a fala de alguém. Além de estar marcada por um travessão, toda nova fala era feita em uma linha de texto distinta. Todavia, na fábula utilizada, as falas dos personagens foram marcadas pelas aspas, e não foram deixadas em linhas separadas, ou seja, terminava-se a fala da personagem e, na sequência, seguia-se a narração. Talvez, pela falta de contato com tal modo de marcar as falas das personagens, a grande maioria dos alunos não respondeu com êxito à questão proposta. Ou pela falta de explicações da professora.

Para trabalhar no texto os sinais de pontuação e as notações, especificamente, o professor pode orientar os alunos, ao longo do processo de leitura, a perceber e analisar a função desses sinais como elementos significativos para a construção de sentidos e não apenas para sua função gramatical. É bom ressaltar que os sinais de pontuação suprem, na escrita, os elementos da fala e ainda expressam estados de ânimo e intenções expressivas do locutor, ou seja, o uso de tais elementos não é gratuito. Cabe, então, ao professor fazer com que os alunos reflitam em tais situações.

Como abordado, o quinto tópico compõe-se de dois descritores que têm por objetivo trabalhar com os efeitos da pontuação, notações (tamanho da letra, forma, etc.) e expressões subjacentes ao texto. Obviamente, não devem ser trabalhados os sinais de pontuações como funções gramaticais, mas sim como efeitos de sentidos decorrentes do seu uso. Por isso, o leitor precisa perceber as possibilidades de sentido, ao utilizar determinado sinal ou determinada forma de grafar as letras, como um elemento a mais na construção do texto.

3.6 TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O sexto tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil estrutura-se assim:

Descritor do tópico VI – Variação
Linguística
D10 - Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto;
(BRASIL, 2008, p. 23).

O único descritor deste tópico refere-se a *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D10)*. De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil,

Por meio de itens deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas lingüísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações lingüísticas que estão presentes na nossa sociedade (BRASIL, 2008, p. 54).

Com tal descritor, pode-se avaliar a habilidade dos alunos em identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações linguísticas.

Na sequência, pode-se ver como tal descritor foi avaliado e como foi o desempenho dos alunos. Para avaliá-lo, foi utilizado o **texto IV (desmatamento cresce 8% na Amazônia)**¹⁹, anteriormente demonstrado. Segue-se, então, a questão:

É correto afirmar que o **texto IV** pretende atingir possíveis leitores

- (A) do Jornal A Folha de São Paulo On-Line.
- (B) da revista National Geographic.
- (C) do jornal local.
- (D) do jornal televisivo.

¹⁹ Este texto encontra-se na página 51 deste trabalho.

Ilustra-se, agora, por meio de um gráfico, o resultado da avaliação desse descritor:

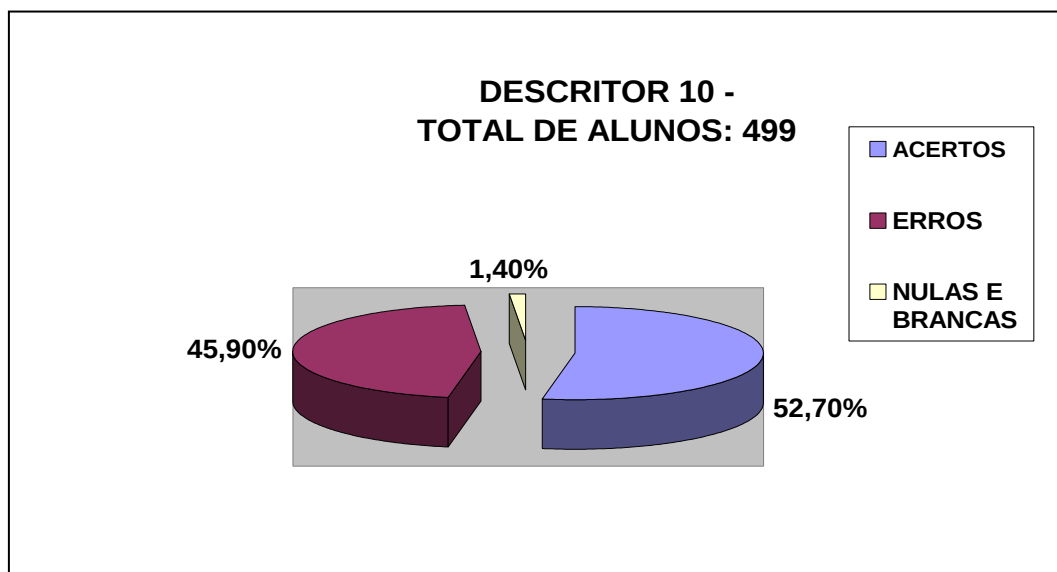


Gráfico 16: Descriitor 10 - Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Com base no gráfico, percebe-se que o desempenho dos alunos foi mediano, ou seja, 52,70% conseguiram perceber a quem se destinava tal texto. Por outro lado, 229 alunos, isto é, 45,90% deles, não conseguiram responder corretamente ao que fora requisitado.

Percebe-se que o texto, por meio de uma linguagem formal, pretende alcançar determinado público, a saber: os leitores do jornal **A Folha de São Paulo online**. Isso estava marcado, mas uma boa parcela dos alunos não conseguiu perceber.

Objetivou-se mostrar, por meio da análise de um simulado da Prova Brasil, o desempenho dos alunos em relação aos descritores da referida avaliação. Pode-se perceber que os alunos tiveram dificuldades em praticamente todos os descritores. Dos alunos avaliados, em torno de metade deles não conseguiu responder de modo satisfatório ao que se pedia nas questões.

O que se nota, numa avaliação específica das questões propostas, é que a Prova Brasil, na maioria das vezes elabora questões totalmente focadas na estrutura lingüística, questões que exigem dos alunos apenas a busca e localização de informações do texto. Questões que propiciam a reflexão ou mesmo a análise do contexto de produção e circulação dos textos não são abordadas. Dessa forma, a

Matriz de Referência da Prova Brasil, ao assumir uma concepção interacionista da linguagem, na maioria das questões não consegue mantê-la, resvalando, então, para a primeira e a segunda concepção de linguagem, as quais focam principalmente o texto, privilegiando, portanto, a decodificação.

Entende-se que seja necessário um trabalho efetivo e sistemático com a leitura, visando à constituição de um leitor que se perceba como *sujeito ativo*, diante do que lhe é exposto, tendo condições de se posicionar *criticamente* a partir de um determinado texto. Dessa forma, as atividades envolvendo leitura não devem ficar somente na decodificação, mas devem avançar, fazendo com que os alunos extrapolem o texto, construindo novos sentidos e significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura possibilita a efetiva participação social dos sujeitos em situações de uso da linguagem. Sendo assim, busca-se, por meio de avaliações oficiais, como a Prova Brasil, avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Infelizmente, os resultados de tais avaliações têm demonstrado que os alunos brasileiros apresentam sérias dificuldades em relação à leitura, o que reflete, talvez, a cultura do Brasil, que se apresenta como um país de poucos leitores.

Diante disso, a grande indagação desta pesquisa foi: ao se falar em leitura, especialmente referente aos anos iniciais, quais são as possíveis dificuldades de leitura que os alunos que estão saindo desses ciclos apresentam? Para que tal problemática pudesse ser investigada, aplicou-se um instrumento diagnóstico (simulado da Prova Brasil) a alunos de 4ª série e 5º ano, de sete municípios da região Oeste do Paraná. Tais municípios, assim como esta pesquisa, estão vinculados ao Projeto de Pesquisa: *“Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”*. Tal proposta de Núcleo de Pesquisa foi formulada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel, e conta com apoio da CAPES. O projeto atende, especialmente, aos municípios da região Oeste do Paraná (Braganey, Diamante do Sul, Diamante D'Oeste, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras), cujos índices do IDEB se mostraram abaixo de 5,0.

O parâmetro para avaliação foi a Prova Brasil. Tal instrumento, por meio de diversos textos, avalia as habilidades de leitura. Tais habilidades estão descritas na Matriz de Referência da Prova Brasil (2008) e dizem respeito às habilidades de leitura que os alunos devem dominar até determinada série/ano. Partindo, então, de tais habilidades, percebe-se que os alunos avaliados apresentaram dificuldades em praticamente todos os descritores da Prova Brasil. Demonstraram dificuldades na decodificação do texto, na inferenciação, na leitura de mais de um tipo de linguagem

como, por exemplo, a não-verbal. Ainda, tiveram dificuldades para distinguir fato de opinião, os elementos que interligam as partes de um texto, bem como compreender o tema central de um texto, entre outras.

Com base na compreensão de que a leitura é um momento de *diálogo* entre autor, texto e leitor (KOCH; ELIAS, 2010), mediados pela história, entende-se que seja necessário um trabalho efetivo e sistemático, visando à constituição de um leitor que se perceba como *sujeito ativo*, diante do que lhe é exposto, tendo condições de se posicionar *criticamente* a partir de um determinado texto. Nesse sentido, um dos objetivos do projeto ao qual esta pesquisa está vinculada é contribuir para a formação continuada dos professores que dele participam, a fim de que possam auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades, com vistas à formação de leitores críticos.

A partir dos resultados expostos, os integrantes do projeto dedicar-se-ão a trabalhar, junto aos professores de todos os municípios, os aspectos que os alunos apresentaram mais dificuldades. O trabalho se dará a partir da formação continuada, sendo necessário um estudo teórico acerca das dificuldades averiguadas. Além do mais, necessita-se também de um trabalho prático, ajudando os professores a perceberem como desenvolver as habilidades que os alunos ainda não dominam.

Dessa forma, espera-se que o estudo apresentado tenha colaborado para uma compreensão mais crítica no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, demonstrando a relevância de um trabalho constante e sistematizado com a leitura para o desenvolvimento de um leitor autônomo, crítico e ativo em seu meio social.

REFERÊNCIAS

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

AMOP. *Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná*. Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. [Tradução de Maria E. Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Marta Silene Ferreira; GASPARIN, João Luis. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). *Pesquisas em educação: múltiplos olhares*. Maringá: Eduem, 2009.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. *Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

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.

_____. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* – Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: Editora Saraiva, 1996.

_____. *Ministério de Educação e do Desporto*. Secretaria de Educação Fundamental. *Melhora desempenho brasileiro no Pisa*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm>. Acesso 28 abr. 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná*. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

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

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In. MARCUSCHI, Luis Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-204.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ____ et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Laís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de desenvolvimento da educação básica* (Ideb). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: 2007.

FIORIN, José Luis. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito-pesquisador. In. TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed, UFMS, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FUZA; Ângela; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de Linguagem e de Leitura na Prova Brasil. *Línguas & Letras*. v. 10. nº 18. 1º sem. 2009. p. 13-32.

GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

INEP. *Informativo Prova Brasil*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso 28 abr. 2011.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

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

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

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 194-207.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Diretrizes Curriculares da educação básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas*. Florianópolis: EDUSC, 2007, p. 824-836. Disponível em : <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf> Acesso 15 jun 2011.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: (*Formação de professores EAD n°18*) v 1. ed.1. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

Apêndice A

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA – OBSERVATÓRIO EDUCACIONAL AValiação de Língua Portuguesa

4ª série

ESCOLA: _____
MUNICÍPIO DE: _____
ALUNO: _____
PROFESSOR(A): _____ DATA: _____

COM BASE NO **TEXTO 1** ABAIXO, RESPONDA ÀS QUESTÕES DE 1 A 6:

Urubus e sabiás

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

Tudo ia muito bem até que a doce tranqüilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“Onde estão os documentos dos seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente... “Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem”.

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

MORAL: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.

*O texto acima foi extraído do livro "Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares",
editora Ave Doctus, São Paulo, 1995, pág. 81*

- 1) Podemos afirmar que **o texto 1** pertence ao gênero:
 - (E) biografia.
 - (F) história em quadrinho.
 - (G) conto de fadas.
 - (H) fábula.

- 2) O **texto 1** trata PRINCIPALMENTE:
 - (E) dos passarinhos que mesmo sem titulação, mantiveram a liderança.

- (F) dos urubus que foram expulsos da floresta porque não sabiam cantar.
 (G) dos urubus que expulsaram os passarinhos, que sabiam cantar, da floresta.
 (H) dos pintassilgos, que se uniram aos urubus, para cantar.
- 3) “... Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos...”. No trecho, a palavra sublinhada refere-se a:
 (A) passarinhos.
 (B) urubus.
 (C) pintassilgos.
 (D) sábias.
- 4) No trecho: “Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.” Pode-se afirmar que a aspa foi utilizada com a finalidade de:
 (A) marcar a fala da personagem.
 (B) destacar a frase no texto.
 (C) indicar a fala do narrador.
 (D) identificar a moral da história.
- 5) No trecho “Não haviam passado por escolas de canto porque o canto nascera com elas”, a expressão sublinhada dá ideia de:
 (E) explicação.
 (F) causa.
 (G) lugar.
 (H) tempo.
- 6) No texto 1, a tranquilidade dos urubus foi quebrada devido:
 (A) à competição para eleger o melhor urubu.
 (B) à criação de uma escola para formar aves cantoras.
 (C) à criação de um concurso de canto para distribuir diplomas.
 (D) à invasão da floresta por um bando de pintassilgos tagarelas.

OBSERVE O TEXTO 2 ABAIXO E RESPONDA ÀS QUESTÕES DE 7 A 9:

BIOTÔNICO FONTOURA

- Composição

SULFATO FERROSO, ÁCIDO FOSFÓRICO, EXTRATOS DE PLANTAS TÔNICAS, AROMÁTICAS E EUPEPTICAS.

- Posologia e Administração

ADULTOS: 2 COLHERES DAS DE SOPA. CRIANÇAS: 1 COLHER DAS DE SOPA ANTES DAS PRINCIPAIS REFEIÇÕES.

- Indicações

ESTIMULANTE DO APETITE. INDICADO NOS ESTADOS DE INAPETÊNCIA.

- Apresentação

FRASCO COM 200 E 400 ML.

- Laboratório

Newbal Industria Farmacêutica LTDA
 Av. Fernando C. César
 Coimbra, 1000 – Alphaville

- 7) A palavra **POSOLOGIA** no texto 2 indica:
- (A) os elementos que formam o remédio.
 - (B) as situações contra-indicadas do remédio.
 - (C) os produtos que causam anemia.
 - (D) o modo de uso do medicamento.
- 8) Segundo a bula, “Biotônico Fontoura” é indicado:
- (A) para o tratamento de hipertensão.
 - (B) para combater sintomas de resfriado.
 - (C) como estimulante de apetite.
 - (D) como analgésico.
- 9) Quanto à finalidade do gênero “bula de medicamento”, é **INCORRETO** afirmar que:
- (A) esse texto informa aos pacientes do que é composto o medicamento.
 - (B) tem como objetivo instruir sobre o modo de uso do medicamento.
 - (C) apresenta dados do laboratório.
 - (D) informa aos clientes os pontos de venda do medicamento.

OBSERVE OS TEXTOS ABAIXO E RESPONDA ÀS QUESTÕES 10 A 13:

DESMATAMENTO CRESCE 8% NA AMAZÔNIA

CLAUDIO ANGELO

Editor de Ciência da **Folha de S.Paulo** On-Line

Duas novas análises prenunciam um ano de 2008 com motosserras e tratores a toda na Amazônia. O governo federal divulgou ontem uma estimativa que mostra que o desmatamento cresceu 8% no período de junho a setembro de 2007 em comparação com o mesmo período de 2006.

E dados produzidos por um sistema independente de monitoramento da floresta indicam que um dos pilares da política do governo federal para conter a devastação -- as unidades de conservação criadas no Pará-- começa a dar sinais de fadiga.

Os dados do governo são estimativas feitas pelo Deter, o sistema de detecção do desmatamento em tempo real por imagens de satélite desenvolvido pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais).

Eles mostram que, na média dos nove Estados amazônicos, o desmatamento em julho, agosto e setembro cresceu 4%, 53% e 107% em comparação com os mesmos meses de 2006, respectivamente. O mês de junho foi o único que apresentou queda -- de 33%--, seguindo a tendência do ano anterior.

"É um aumento significativo, que mostra um recrudescimento do desmatamento", afirmou à **Folha** o diretor do Inpe, Gilberto Câmara. "Difícilmente a taxa de 2007/2008 ficará na queda observada neste ano", afirmou o cientista, referindo-se aos 30% de desaceleração estimados pelo Deter para 2006 e comemorados pelo Ministério do Meio Ambiente.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u337678.shtml>

TEXTO 3

TEXTO 4



fonte: <http://miriamsalles.info/wp/?p=3115>

- 10) Comparando os **textos 3 e 4**, podemos afirmar que ambos tratam:
 - (A) do uso de máquinas agrícolas no plantio da vegetação litorânea.
 - (B) da ação do homem em relação ao desmatamento.
 - (C) da poluição das águas do Rio Amazonas.
 - (D) da reciclagem do lixo na zona rural.

- 11) É correto afirmar que o **texto 3** pretende atingir possíveis leitores:
 - (A) do Jornal A Folha de São Paulo On-Line.
 - (B) da revista National Geographic.
 - (C) do Jornal local.
 - (D) do jornal televisivo.

- 12) Qual a opinião que aparece no **Texto 3** em relação ao desmatamento?
 - (A) Que o desmatamento está diminuindo em cada região.
 - (B) Que o desmatamento está aumentando na Amazônia.
 - (C) Que o desmatamento está diminuindo na Amazônia.
 - (D) Que o desmatamento está aumentando em todo o país.

- 13) Observando o **Texto 4**, é possível entender que, em consequência da ação do homem:
 - (A) mais árvores estão sendo plantadas.
 - (B) mais máquinas estão sendo compradas.
 - (C) mais áreas de terra estão sendo devastadas.
 - (D) mais homens estão trabalhando.

O **TEXTO 5** ABAIXO SERVIRÁ DE BASE PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES 14, 15 E 16.



- 14) A mãe de Cascão queria que ele:
- (A) não entrasse em casa.
 - (B) não sujasse o chão.
 - (C) plantasse bananeira.
 - (D) ajudasse a limpar a casa.
- 15) O que provoca o humor no **texto 5**?
- (A) as marcas de sujeira das mãos do Cascão no chão.
 - (B) os balões com as falas das personagens.
 - (C) a expressão facial da mãe limpando o chão.
 - (D) as gotas de suor próximo da mãe.

(A) cansaço.
(B) movimento.
(C) alegria.
(D) espanto.

No **texto 3** lemos:

ESCREVA UM TEXTO, NO QUAL VOCÊ DEMONSTRE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE DESMATAMENTO E PRESERVAÇÃO DA NATUREZA.

[illegible]

Apêndice B

**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OURO VERDE DO OESTE**

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
4ª SÉRIE

ESCOLA: _____
ALUNO(A): _____
PROFESSOR(A): _____

- 1- LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA AS SEGUINTE QUESTÕES, ASSINALANDO, EM CADA UMA, APENAS UMA ALTERNATIVA CORRETA:



- 1.1 Qual a função desse cartaz?

- (A) Divulgar uma campanha de vacinação contra a gripe H1N1.
- (B) Divulgar uma campanha de vacinação contra a poliomielite.
- (C) Divulgar uma campanha de vacinação contra a gripe para os idosos.
- (D) Divulgar uma campanha de vacinação contra a gripe para idosos e crianças.

- 1.2 Onde será realizada a vacinação?

- (A) Na câmara Municipal de São Paulo.
- (B) Na Secretaria de Assistência à Saúde.
- (C) No subsolo da Câmara Municipal.
- (D) Não menciona o local de vacinação no texto.

1.3 Na expressão “Apenas para IDOSOS a partir de 60 anos”, a palavra destacada indica que:

- (A) A vacinação será para idosos com menos de 60 anos.
- (B) A vacinação será para idosos que têm mais de 60 anos.
- (C) A vacinação será para idosos que têm 60 anos ou mais.
- (D) A vacinação será para idosos de toda idade.

1.4 A Secretaria de Saúde de São Paulo, ao divulgar uma Campanha de Vacinação para idosos, revela o quê?

- (A) Que está preocupada com a saúde dos idosos.
- (B) Que não está preocupada com a saúde dos idosos.
- (C) Que está preocupada com o número de idosos.
- (D) Que está preocupada com a pobreza dos idosos.

2. LEIA OS DOIS TEXTOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES SEGUINTE.

Texto I

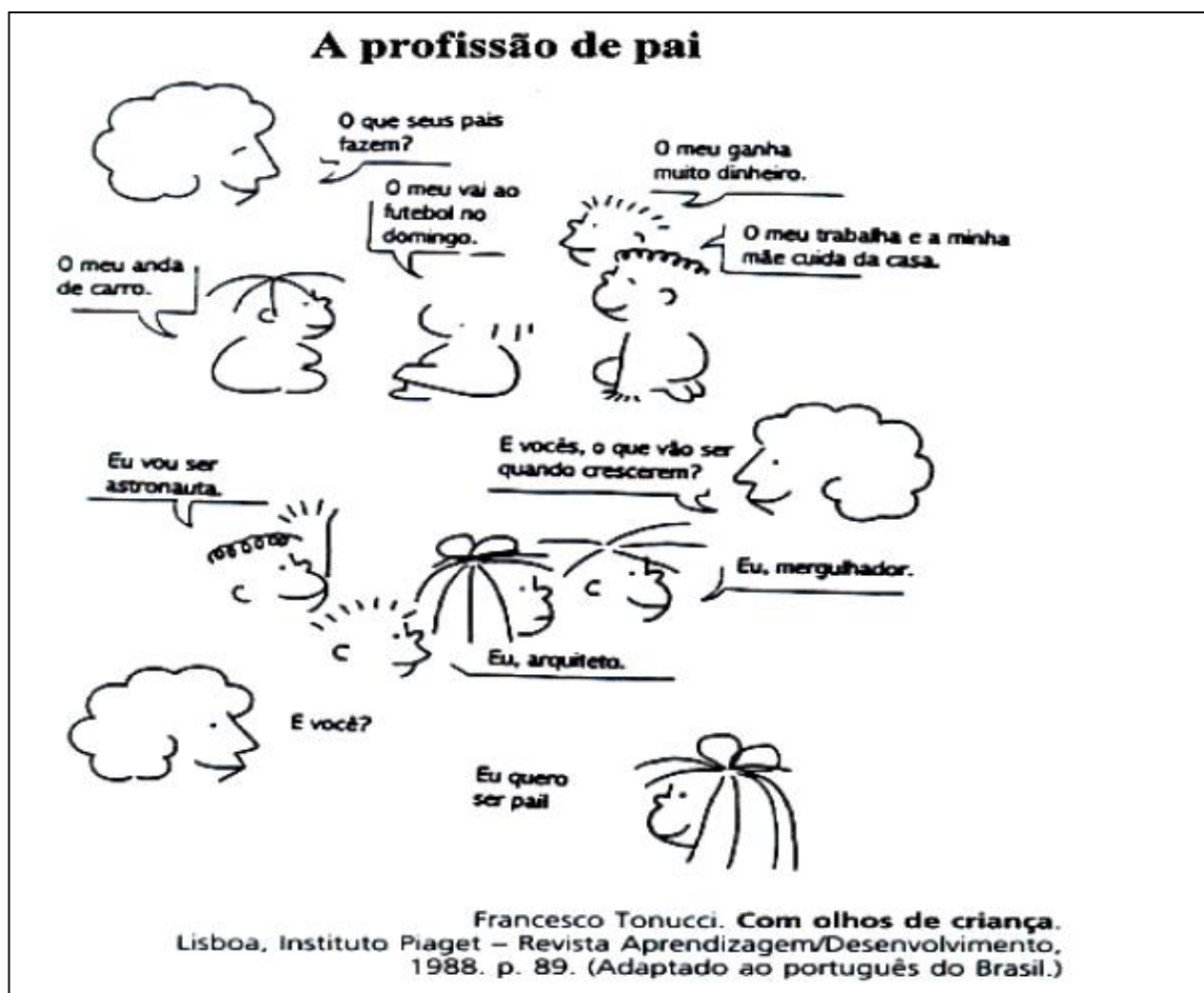
MEU DIÁRIO

7 de julho

- 1 Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que
- 5 nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

Texto II



2.1 Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto:

- (A) trata dos horários impostos pelos pais.
- (B) comenta sobre as broncas dos pais.
- (C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
- (D) discute sobre o que os pais fazem.

2.2 No texto “MEU DIÁRIO”, frases como:

“Pai é um negócio fogo...”
 “...o Beto é o maior folgado...”
 “...mixou a brincadeira.”

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por:

- (A) idosos.
- (B) professores.
- (C) crianças.
- (D) cientistas.

2.3 Quem escreve o diário apresentado no texto I?

- (A) Um idoso.

- (B) Um rapaz.
- (C) Um menino.
- (D) Uma menina.

2.4 No texto I, a expressão “**por isso**”, da linha 5, foi empregada para:

- (A) Retomar o que foi dito anteriormente sobre o pai de Beto.
- (B) Explicar o motivo do pai de Beto não estar em casa.
- (C) Retomar a proibição feita a Toninho.
- (D) Explicar que o pai de Beto é bravo.

2.5 Ainda em relação ao texto I, fica claro que o fato do pai de Beto ser bravo faz com que:

- (A) A brincadeira continue mesmo com a presença dele.
- (B) A brincadeira termine quando ele chega.
- (C) A brincadeira fique ainda melhor com a presença dele.
- (D) A brincadeira se acabe para sempre.

2.6 Observe o uso da vírgula nesse trecho:

“... o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luis e do Beto são mais ou menos. (linhas 1 e 2 do texto I)

Elas são empregadas para:

- (A) Separar os artigos das preposições.
- (B) Destacar palavras da frase.
- (C) Separar palavras dentro de uma enumeração.
- (D) Destacar a parte inicial do texto.

3. LEIA OS DOIS TEXTOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES A SEGUIR:

Texto I

JOÃO E MARIA

Era uma vez um menino chamado João e sua irmã Maria, que moravam em uma casa perto da floresta.

Um dia, sua mãe pediu que fossem buscar galhos secos para acender o fogo. Não precisavam trazer muitos, apenas o bastante para acender a lareira.

— Não vão muito longe. Os galhos que temos aqui perto já servem, não vão se perder por aí...

— Pode deixar mamãe, vamos voltar logo!

E lá se foram os dois procurar gravetos secos por ali.

Não queriam ir longe, mas estavam tão curiosos com a floresta que resolveram arriscar só um pouquinho.

Maria teve uma ideia genial: foi marcando todo o caminho, para saber por onde voltar. Assim, não iriam se perder. E brincaram à vontade.

Já estava querendo escurecer quando resolveram voltar. Maria foi logo procurando os pedacinhos de pão que deviam estar marcando o caminho, mas os passarinhos que moravam ali estavam achando ótimo aquele lanchinho, e não deixaram nem um miolinho de pão sobrar.

Por isso, era impossível encontrar o caminho de volta e os dois irmãos ficaram perdidos na floresta. [...]

Texto II



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5876

(<http://www.monica.com.br/index.htm>)

3.1 Qual a relação existente entre os dois textos?

- (A) Ambos contêm o mesmo número de personagens, mas no segundo não são crianças.
- (B) Em ambos, os personagens utilizam alimento para marcar o caminho de volta da floresta.
- (C) No primeiro texto, os personagens não conseguem achar o caminho de volta, já no segundo, eles não se perdem.
- (D) Tanto no primeiro quanto no segundo texto, os pássaros comem a comida usada para marcar o caminho de volta.

3.2 O texto I é :

- (A) uma fábula.
- (B) um conto.
- (C) uma autobiografia.
- (D) um poema

3.3 O faz com que o texto II seja engraçado?

- (A) A Magali andar sempre atrás do Cebolinha.
- (B) O Cebolinha marcar o caminho com pipoca.
- (C) O Cebolinha jogar apenas uma pipoca por vez.
- (D) A Magali comer a pipoca que serviria para marcar o caminho.

3.4 No texto I, o que causa um problema para as personagens?

- (A) O fato de João e Maria precisarem buscar gravetos para a mãe.
- (B) O fato da casa deles ser muito longe e os gravetos muito pesados.
- (C) O fato dos pássaros terem comido as migalhas que demarcavam o caminho de volta.
- (D) O fato da floresta ser muito grande e já estar amanhecendo.

3.5 No texto I, o que significa a frase “Maria teve uma ideia genial”?

- (A) A ideia de Maria não era boa.
- (B) Maria teve uma ideia que não ajudaria em nada.
- (C) A ideia de Maria era excelente.
- (D) A ideia de Maria era a mesma ideia de João que era um gênio.

(A) ele está com medo.
(B) ele está despreocupado.
(C) ele está triste.
(D) ele está assustado.

Releia o texto abaixo:

7 de julho

1 Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca,
do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas
nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente
proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que
5 nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer.
Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que
nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em
ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me
livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

Agora, conte para nós, leitores, como é a pessoa com a qual você mora (seu pai ou sua mãe, ou sua avó, ou seu avô...), escrevendo uma página de seu diário, para que possamos conhecer você melhor.

[illegible]

PROJETO DE PESQUISA – OBSERVATÓRIO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
5ºANO

ESCOLA: _____
MUNICÍPIO DE: _____
ALUNO: _____
PROFESSOR(A): _____
DATA: _____

1. LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA AS SEGUINTEs QUESTÕES, ASSINALANDO A ÚNICA CORRETA.

Uma vez, meu tio Odilo, irmão mais velho do meu pai, prometeu me levar ao estádio do Pacaembu para ver o São Paulo se eu me portasse bem. Virei santo naquela semana de espera interminável. No sábado depois do almoço ele veio me buscar; eu já estava pronto desde as onze da manhã.

Varela, Dráuzio. Nas ruas do Brás. São Paulo: Cia das letras, 2000.



1.1 Qual era o desejo do menino?

- (A) Ir ao jogo do São Paulo.
- (B) Conhecer o santo São Paulo.
- (C) Conhecer o irmão do pai.
- (D) Pagar uma promessa ao São Paulo.

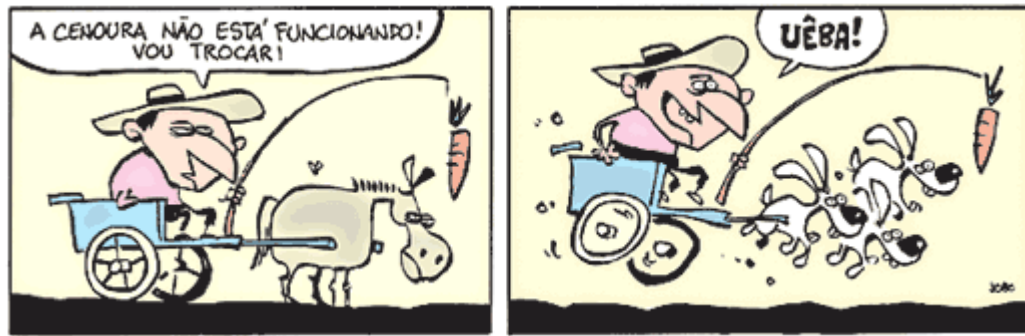
1.2 Quando se lê trecho “Se eu me comportasse bem...” é possível entender que o narrador é:

- (A) um adulto.
- (B) Um menino.
- (C) um idoso.
- (D) um jovem.

1.3 Na opinião do tio Odilo, quem merece ir ao Estádio?

- (A) Quem joga bola todos os dias.
- (B) Quem fica pronto desde manhã.
- (C) Quem tem um bom comportamento.
- (D) Quem vira santo só um dia.

2. LEIA A TIRINHA E EM SEGUIDA RESPONDA AS QUESTÕES.



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>

2.1 A expressão “não está funcionando” do primeiro quadrinho indica.

- (A) que o homem desistiu do cavalo.
- (B) que o cavalo não quis comer a cenoura.
- (C) que o homem pescou com cenoura.
- (D) que o cavalo saiu correndo.

2.2 Qual é a passagem do texto em que o humor está presente?

- (A) O cavalo não comer cenoura.
- (B) O homem usar a cenoura para fazer o cavalo andar.
- (C) O homem trocar o cavalo pelos cachorros.
- (D) O homem correr de carroça.

2.3 A expressão “UÊBA!” no segundo quadrinho indica:

- (A) surpresa.
- (B) admiração.
- (C) indignação.
- (D) alegria.

2.4 O que fez a carroça andar?

- (A) A cenoura.
- (B) O homem.
- (C) O cavalo.
- (D) Os cachorros.

3. LEIA AGORA O TEXTO ABAIXO E EM SEGUIDA RESPONDA AS QUESTÕES ASSINALANDO A ÚNICA CORRETA.



3.1 Esse texto é:

- (A) uma poesia.
- (B) uma propaganda.
- (C) um convite.
- (D) um conto de fadas.

3.2 Qual a finalidade desse texto?

- (A) Vender o produto.
- (B) Apresentar o produto.
- (C) Descrever o produto.
- (D) Comparar o produto a outro.

4. LEIA AGORA OS TEXTOS ABAIXO E EM SEGUIDA RESPONDA AS QUESTÕES ASSINALANDO A ÚNICA CORRETA.

Texto I

Uma história de outro jeito

Era uma vez um beija-flor
que se apaixonou por uma violeta.
Não era uma violeta maior nem mais bonita do que as
outras,
mas tinha um jeitinho irresistível de se inclinar sobre a
haste,
de se mostrar, meio se escondendo, por entre as
folhas.
E o beija-flor, que beijava todas as flores,
só se encantava do perfume e da cor
da violeta preferida.
Enquanto isso a violeta, beijada por outros beija-
flores,
só conhecia de cor a cor de cada uma das penas,
o ruído das asas, o toque manso do bico
de seu beija-flor preferido...

ROMERO, Fernanda S. Uma história de outro jeito. São Paulo: Brasil,
1989. p.1-3.



Texto II

Mistério de amor

É o beija-flor que beija
a flor
Ou é a flor que beija o
beija-flor?

PAES, José Paulo. Mistério
de amor. São Paulo, Ática.

4.1. No texto I, o trecho “mas tinha um jeitinho irresistível de se inclinar...”, a palavra sublinhada refere-se:

- (A) ao beija-flor.
- (B) à haste.
- (C) à violeta.
- (D) às flores.

4.2. No texto I, por que a violeta reconhecia o seu beija-flor favorito?

- (A) Porque ela não gostava de ser beijada pelo beija-flor.
- (B) Porque ela também estava apaixonada por ele.
- (C) Porque ele fazia barulho com as asas.
- (D) Porque ele se escondia entre as folhas.

4.3. Qual é o assunto tratado nos textos I e II?

- (A) O beijo do beija-flor.
- (B) A destruição da natureza.
- (C) O perfume das flores.
- (D) A vida do beija-flor.

5. LEIA AGORA O TEXTO ABAIXO E EM SEGUIDA RESPONDA AS QUESTÕES ASSINALANDO A ÚNICA CORRETA.



As cadelas famintas

Duas cadelas famintas viram duas peles de animais dentro de um rio. Mas como pegá-las?

— Se bebermos a água do rio, o secaremos e as peles serão nossas.

Assim fizeram. Mas, de tanto beber água, explodiram bem antes de alcançar seu objetivo.



Moral: A pessoa cúpida expõe-se a perigos que a destroem antes de realizar o seu desejo.

Fábulas de Esopo. L&PM Pocket, 2008.

5.1 No trecho “mas, de tanto beber água”, a expressão sublinhada dá a ideia de

- (A) tempo.
- (B) causa.
- (C) explicação.
- (D) lugar.

5.2 No trecho, “Mas como pegá-las”?, o ponto de interrogação foi empregado para

- (A) apresentar.
- (B) admirar.
- (C) avisar.
- (D) questionar.

5.3 O texto trata de duas cadelas que

- (A) queriam nadar no rio.
- (B) queriam matar a sede.
- (C) queriam matar a fome.
- (D) queriam pular no rio.

5.4 O problema das cadelas não foi solucionado porque

- (A) explodiram de tanto beber água.
- (B) beberam muita água e perderam a fome.
- (C) desistiram de comer e foram nadar.

(D) encontram outra coisa para comer.

6 PRODUÇÃO DE TEXTO

6.1 Releia o texto abaixo:

Uma vez, meu tio Odilo, irmão mais velho do meu pai, prometeu me levar ao estádio do Pacaembu para ver o São Paulo se eu me portasse bem. Virei santo naquela semana de espera interminável. No sábado depois do almoço ele veio me buscar; eu já estava pronto desde as onze da manhã.

Varela, Dráuzio. Nas ruas do Brás. São Paulo: Cia das letras, 2000.

Nesse texto lemos uma história interessante de um passeio. E você, já fez um passeio interessante? Conte-nos para onde foi e como foi.

Apêndice D

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA DO OBSERVATÓRIO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
5º ANO

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____

PROFESSOR(A): _____

DATA: _____

MUNICÍPIO: _____

1. LEIA O TEXTO SEGUINTE E RESPONDA ÀS PERGUNTAS, MARCANDO APENAS UMA ALTERNATIVA EM CADA QUESTÃO.

O LOBO E O CORDEIRO

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

__ Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – Disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

__ Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

__ Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

__ Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

__ Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo,

__ Como poderia ser o meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

1.1 O texto acima pode ser considerado:

- (A) um bilhete.
- (B) uma fábula.
- (C) um parlenda.
- (D) um poema.

1.2 Na passagem “__ Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?”, o travessão é utilizado para:

- (A) indicar a fala do narrador.
- (B) indicar a fala do cordeirinho.
- (C) indicar a fala de Monteiro Lobato.
- (D) indicar a fala do lobo.

1.3 O que se pode compreender da moral da história: “*Contra a força não há argumentos.*”?

- (A) Que o cordeirinho não sabia argumentar, por isso foi comido pelo lobo.
- (B) Que independente do argumento usado pelo cordeirinho, o lobo não deixaria de comê-lo.
- (C) Que se o pai do cordeirinho estivesse participando da conversa, a vida dele seria poupada.
- (D) Que o cordeirinho poderia ter salvado a própria vida, se fosse mais inteligente.

1.4 No trecho “...E – *nhoque!* – sangrou-**o** no pescoço.”, a palavra em negrito “**o**” refere-se:

- (A) ao pescoço.
- (B) ao lobo.
- (C) ao cordeiro.
- (D) ao avô.

1.5 Por que o lobo devorou o cordeirinho?

- (A) Porque estava furioso.
- (B) Porque estava nervoso.
- (C) Porque estava triste.
- (D) Porque estava faminto.

1.6 A expressão “*nhoque!*” significa:

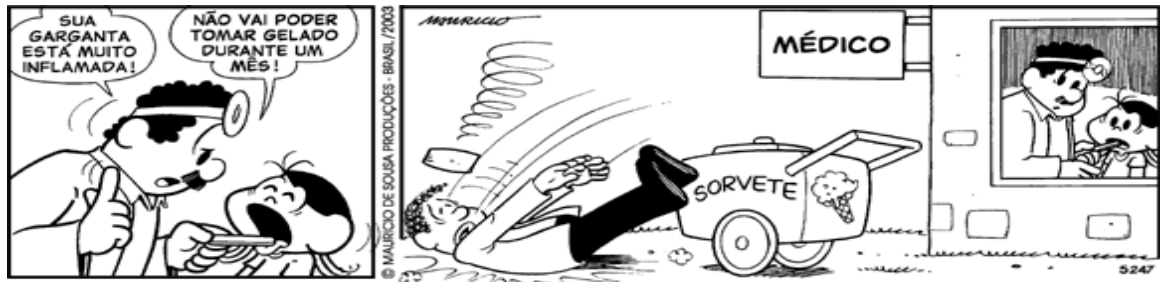
- (A) que o lobo caiu no buraco.
- (B) que o lobo riu do cordeiro.
- (C) que o lobo correu de medo.
- (D) que o lobo comeu o carneiro.

2. AGORA LEIA OS SEGUINTE TEXTOS, PARA DEPOIS RESPONDER AS PERGUNTAS, ASSINALANDO APENAS UMA ALTERNATIVA EM CADA QUESTÃO:

TEXTO I



TEXTO II



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5247

2.1 Por que o texto I é engraçado?

- (A) Porque a Magali não consegue entrar no zoológico.
- (B) Porque o Chico Bento não foi convidado para o passeio ao zoológico.
- (C) Porque a Magali nunca daria comida aos animais.
- (D) Porque o passeio é para o zoológico e não para outro lugar.

2.2 De acordo com o texto II, por que o sorveteiro desmaiou?

- (A) Porque ele não vai poder tomar gelado pelo mesmo motivo da Magali.
- (B) Porque ele estava com dor de garganta e sentiu dor.
- (C) Porque ele tem muito medo de ir ao médico.
- (D) Porque ele vai deixar de vender sorvetes para a Magali durante um mês.

2.3 No texto I, o vigilante não disse nada para a Magali, quando ela entrava no zoológico porque

- (A) ele estava distraído e não viu a Magali entrar.
- (B) ele sabe que a Magali é comilona e não dará comida aos animais.
- (C) ele se esqueceu de dizer as regras do zoológico a Magali.
- (D) ele já havia explicado as regras do zoológico a Magali.

3. LEIA OS TEXTOS SEGUINTE E RESPONDA AS PERGUNTAS, MARCANDO APENAS UMA ALTERNATIVA EM CADA QUESTÃO.

TEXTO I

Alunos reciclam papel para comprar livros no RS

Projeto vai levantar recursos para renovar acervo de biblioteca.
Papel recolhido é levado para depósito da prefeitura e reciclado.

Alunos da rede municipal e outros moradores de Vila Lângaro (RS) recolhem material reciclável e geram recursos para compra de livros para a biblioteca da escola. A ação faz parte de um projeto da escola, em parceria com a prefeitura, para ampliação do acervo da biblioteca.

A coleção de livros tem, atualmente, cerca de 6 mil livros catalogados na biblioteca pública de Vila Lângaro, mas a comunidade quer mais. Por isso, campanha iniciada na escola mobiliza alunos que arrecadam papel usado e encaminham para um posto de reciclagem da prefeitura. Os recursos obtidos com a reciclagem do material serão revertidos para a compra de livros.

“O projeto vem ao encontro da comunidade em geral, que auxilia na coleta dos materiais que serão levados para a reciclagem, e vamos adquirir livros para renovar o acervo da biblioteca”, diz Sideli Girardi, secretária de Educação do município.

Os alunos percorrem as ruas da cidade recolhendo, de casa em casa, materiais recicláveis, e contam com a aprovação dos moradores. “Em vez de um destino qualquer, que este lixo vá para a reciclagem, pois através disso, poderemos comprar livros, incentivar a leitura”, diz o professor Ademir José Oliboni.

<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1214758-5598,00-ALUNOS+RECICLAM+PAPEL+PARA+COMPRAR+LIVROS+NO+RS.html>



3.1 A finalidade do **TEXTO I** é:

- (A) informar.
- (B) fazer rir.
- (C) emocionar.
- (D) vender.

3.2 O assunto do **TEXTO I** é:

- (A) leitura.
- (B) esportes.
- (C) reciclagem.
- (D) meio ambiente

3.3 Por que os alunos estão recolhendo materiais recicláveis:

- (A) para arrecadar fundos e comprar mais livros para a biblioteca.
- (B) para arrecadar fundos e reformar a biblioteca da escola.
- (C) para arrecadar fundos e reformar a escola da cidade.
- (D) para arrecadar fundos e fazer uma festa aos alunos.

3.4 Qual a opinião dos moradores sobre a atitude dos alunos?

- (A) Os moradores são contra a atitude dos alunos.
- (B) Os moradores não se importam com a atitude dos alunos.
- (C) Os moradores acham que os alunos estão perdendo tempo.
- (D) Os moradores aprovam a atitude dos alunos.

3.5 No trecho: “A coleção de livros tem, atualmente, cerca de 6 mil livros catalogados na biblioteca pública de Vila Lângaro, mas a comunidade quer mais”, a palavra em destaque, **mas**, indica que:

- (A) a biblioteca já tem muitos livros, mesmo assim, a comunidade quer ainda mais.
(B) a biblioteca tem poucos livros, mesmo assim, a comunidade não quer ainda mais.
(C) a biblioteca já vendeu muitos livros, mesmo assim, a comunidade quer vender ainda mais.
(D) a biblioteca já doou muitos livros, mesmo assim, a comunidade quer doar ainda mais.

3.6 Qual é a semelhança entre o **TEXTO I** e o **TEXTO II**?

- (A) Os dois textos falam da importância da comunidade.
(B) Os dois textos falam da importância da escola.
(C) Os dois textos falam da importância do livro.
(D) Os dois textos falam da importância da reciclagem.

3.7 O TEXTO II foi produzido pela

- (A) natureza.
(B) comunidade.
(C) Nutriplan.
(D) escola.

4 PRODUÇÃO DE TEXTO

4.1 Leia o último texto e responda: A RECICLAGEM É IMPORTANTE? POR QUÊ? Lembre-se de, na sua resposta, falar sobre o que você já sabe sobre o assunto e o que você já fez para reciclar.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

